

ISSN: 2007-9249

INTEGRA2 REVISTA ELECTRÓNICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y FAMILIA

Volumen 13 / Número 2 / julio - diciembre 2022

Universidad
Autónoma de Tlaxcala





Portada: Ilustración digital / Alex F. Blanco

Integra2 Revista Electrónica de Educación Especial y Familia, Vol. 13, No. 2, julio-diciembre 2022, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Tlaxcala en coordinación con la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Calle del Bosque s/n Colonia Tlaxcala Centro C. P. 90000, Tlaxcala, Tlax., México. Teléfono (246) 4621533, <http://integar2.fcdh.uatx.mx>, revistafee@ymail.com. Editor Responsable: Josué Antonio Camacho Candia. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2013-091810333900-203, ISSN: 2007-9249, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsables de la última actualización de este número, Universidad Autónoma de Tlaxcala en coordinación con la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Calle del Bosque s/n Colonia Tlaxcala centro C. P. 90000, Tlaxcala, Tlax., México. Teléfono (246) 4621533, LDG Alex F. Blanco Meza, Ing. Ramiro Quintero Martínez, fecha de última modificación, 31 de diciembre de 2022.

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

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma de Tlaxcala a través de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano.



Universidad Autónoma de Tlaxcala

Directorio

Dr. Serafín Ortiz Ortiz
Rector

Dra. Margarita Martínez Gómez
Secretaría Académica

Lic. Elvia Hernández Escalona
Secretaría Administrativa

Dr. Alfredo Adán Pimentel
Secretaría de Investigación Científica y Posgrado

Mtra. Diana Selene Avila Casco
Secretaría de Extensión Universitaria
y Difusión Cultural

M. C. Roberto Carlos Cruz Becerril
Secretario Técnico

Mtro. Irving Eduardo Ortiz Gallardo
Coordinador de la División de
Ciencias y Humanidades

Dr. Josué Antonio Camacho Candia
Director de la Facultad de Ciencias
para el Desarrollo Humano

Directorio Integra2

Editor General

Josué Antonio Camacho Candia
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Recopilador (México)

Andrea Saldívar Reyes
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Recopilador (España)

Antonio Luque de la Rosa
Universidad de Almería

Consejo Editorial

Agustín Daniel Gómez Fuentes
Universidad Veracruzana, México

Ángel Jiménez Ortiz
Centro Universitario de la Ciénega,
Universidad de Guadalajara, México

Antonio Sánchez Palomino
Universidad de Almería, España

Claudia Teresa Domínguez Chavira
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Emma Espejel Aco
Asociación Mexicana de Terapia Familiar

Gloria Olivia Rodríguez Garay
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Faustino Medardo Tapia Uribe
Universidad Nacional Autónoma de México
CRIM, México

Felipe Cabrera González
Centro Universitario de la Ciénega,
Universidad de Guadalajara, México

Guadalupe Mares Cárdenas
Universidad Nacional Autónoma de México,
Iztacala, México

Hugo Romano Torres
Universidad Nacional Autónoma de México
Fes Iztacala

Juan Bello Domínguez
Universidad Pedagógica Nacional

Luz de Lourdes Eguiluz Romo
Universidad Nacional Autónoma de México

Luis Ortiz Jiménez
Universidad de Almería, España

María del Carmen Santos Fabelo
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Pablo Covarrubias Salcido
Centro Universitario de la Ciénega,
Universidad de Guadalajara, México

Patricia Plancarte Cansino
Universidad Nacional Autónoma de México,
Fes Iztacala

Pedro Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán

Raúl Jiménez Guillén
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Sacnité Jiménez Canseco
Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Coordinador de diseño, ilustración
y artículos en línea

Alex Fernando Blanco Meza
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Traductor

Edith Jiménez García
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Angélica Ortiz Barroso
Universidad Popular Autónoma del
Estado de Puebla (UPAEP)

Asistentes editoriales

Ana Gabriela Juárez Benítez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Celia Natalí Chumacero Lagunas
USAER 3, Calpulalpan, Tlaxcala

Yanet Rafael Díaz
Unidad Básica de Rehabilitación, Tlaxcala.

Ivette Viridiana García Ramírez
Docente de Apoyo Psicopedagógico de Preescolar
en San Salvador El Verde, Puebla.

Guadalupe Pérez Juárez
Instituto de Seguridad y Servicios Sociales
de los Trabajadores del Estado, Tlaxcala

Diana Arroyo Hernández
Unidad Básica de Rehabilitación,
Panotla, Tlaxcala.

Areli Nava Lima
Profesional independiente

Mariel Cuahquentzi Pérez
Profesional independiente

Nohely Yazmin Padilla Atonal
Profesional independiente

Paloma Pérez Botis
Profesional independiente

Sinaí Mastranzo Pérez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Adriana Elizabeth Melgarejo Briones
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Tania Teresa Reyes López
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Jocelyn Ramos Domínguez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Kelly Denicia Flores
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Roxana Pluma Romo
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Indra Damaris Cervantes Aguilar
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Victoria Zainos Robles
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Tania López Méndez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Bustamante Díaz Ana Laura
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Soporte técnico, edición y actualización

Ramiro Quintero Martínez
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Kevin Águila Medina
Universidad Autónoma de Tlaxcala, FCDH

Índice

Volumen 13 / Número 2 / julio - diciembre 2022

5 Editorial

6 Gerontagogía versus Gerontología Educativa. La Educación Expresiva
Gerontagogy versus Educational Gerontology. Expressive Education
Jesús García Mínguez

20 El Modelo Fisiopatológico de Juan E. Azcoaga
The Pathophysiological Model of Juan E. Azcoaga
Luis Quintanar Rojas y Yulia Solovieva

46 Formación de la Personalidad durante la Edad Escolar y la Adolescencia desde el Paradigma Histórico-Cultural
Personality Development during School Age and Adolescence according to an Historical-Cultural Paradigm
David Campos-García y Yulia Solovieva

67 Formas de Organización Colectiva a partir de los Liderazgos de Mujeres Envejecidas
Ways of Collective Organization Based On the Leadership of Elderly Women
Gabriela Aldana González, Tania Gabriela Lima Robles y Mariana Pomposo Vidales

73 Funciones Ejecutivas en la Infancia: Posibles Implicaciones en el Contexto Educativo
Executive Functions in Childhood: Possible Implications in the Educational Context
Myriam Nayeli Villafuerte-Vega, Enrique Hernández-Arteaga y Josué Antonio Camacho Candia

89 Memorias de Nuestras Ancestras: Narrativas Entramadas desde los Sures
Memories of Our Female Ancestors: Intertwined Narratives from the Southern Part
Carolina Angélica González Cuevas, Victoria Lagos y María Del Carmen Bolinaga

Editorial

En este número de Integra2, Revista Electrónica de Educación Especial y Familia se continúa el interés por los temas centrales de la revista, tanto en la educación especial como en la educación de los adultos mayores y las relaciones y aspectos relacionados con las familias hoy en día. En el primer artículo Jesús García analiza las aportaciones de la gerontagogía y la gerontología educativa, enfatizando el aspecto educativo de la primera al centrarse en el capital cognitivo, social, cultural y emotivo que acredita el colectivo mayor.

En el segundo artículo Luis Quintanar y Yulia Solovieva describen el modelo neuropsicológico de Juan Enrique Azcoaga, propuesto en los sesenta y principalmente difundido en Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, México, Paraguay y Perú. En México, este modelo se utilizó durante más de una década (1970-1982) de manera oficial, dentro del Sistema de Educación Especial (SEE). El modelo se introdujo a todos los servicios de atención que ofrecía el SEE: grupos integrados, centros psicopedagógicos, centros de retardo mental y centros para la atención de niños preescolares.

En el tercer trabajo, presentado por David Campos-García y Yulia Solovieva, se aborda la formación de la personalidad desde el enfoque histórico-cultural, especialmente en la adolescencia, entendida aquella como producto de la actividad cultural de una persona. De modo operativo –señalan los autores–, la personalidad se concibe como un sistema jerárquico y unificado de los motivos del sujeto, el cual incluye un contenido y una estructura. Hacia la adolescencia, la personalidad implica la presencia de la autoconciencia, la autorregulación conductual, rasgos de individualización y la jerarquización de los motivos centrales propios que conforman a los sentidos de vida del sujeto.

En el cuarto trabajo Gabriela Aldana, Tania Lima y Mariana Pomposo nos presentan imágenes que muestran un envejecimiento activo y saludable expresado en los liderazgos comunitarios de mujeres envejecidas de entre 70 y 80 años, que pertenecen a las comunidades de Ixtenco y Panotla del estado de Tlaxcala.

En el siguiente trabajo Myriam Villafuerte, Enrique Hernández y Josué Camacho abordan las posibles implicaciones de las funciones ejecutivas en el contexto educativo, haciendo énfasis en sus características y el papel que tiene la corteza prefrontal. Para lo cual, los autores realizaron una investigación de tipo teórico documental descriptivo. El artículo plantea una discusión conceptual sobre sus implicaciones en el desarrollo del infante, así como la estimulación para mejorar estas funciones y, por ende, mejorar habilidades sociales y académicas en el contexto educativo.

Finalmente Carolina González, Victoria Lagos y María del Carmen Bolinaga abordan archivos fotográficos oficiales, públicos y otros, clausurados por relatos monumentales autorizados para interpelarlos mediante la construcción de collages. El resultado fue una aproximación contrahegemónica a los envejecimientos y las vejeces mediante discursos generados desde los surcos por mujeres de Argentina y México.

Dr. Josué A. Camacho
Editor General

Gerontagogía versus Gerontología Educativa. La Educación Expresiva

Gerontagogy versus Educational Gerontology. Expressive Education

JESÚS GARCÍA MÍNGUEZ¹

UNIVERSIDAD DE GRANADA

¹Universidad de Granada.

Correo electrónico:
jminguez@ugr.es

Resumen

Quienes por vocación o preocupación profesional se ocupan de la atención a las Personas Mayores encuentran diversos enfoques en particular la Gerontagogía y la Gerontología Educativa. El presente trabajo al analizar las aportaciones de ambas orientaciones se pronuncia por las diferencias entre planteamientos pues, mientras la Gerontagogía aparece inspirada por las Ciencias de Educación, la Gerontología Educativa se encuentra más pegada a las Ciencias de la Salud. Al precisar el marco gerontagógico se hace una apuesta por la Educación Expresiva cuyo propósito consiste en descubrir el capital cognitivo, social, cultural y emotivo que acredita el colectivo mayor

Palabras clave: *Gerontagogía, gerontología educativa, educación expresiva.*

Abstract

Those who, by vocation or professional concern, are involved in caring of elderly people, may find different approaches, particularly Gerontagogy and Educational Gerontology. This paper analyzes the contributions of these two orientations based on the differences between them, due Gerontagogy appears to be inspired by the Educational Sciences, while Educational Gerontology is more closely linked to the Health Sciences. The Expressive Education could be the better option for specifying the gerontagogical framework, because of its purpose is to discover the cognitive, social, cultural, and emotional capital that proves the elderly people

Key words: *Gerontagogy, educational gerontology. Expressive education.*

Introducción

Ponerse de acuerdo respecto a la concepción de educación en Personas Mayores (PM) parece que no es fácil entre los estudiosos. ¿Qué procesos, métodos, objetivos implica? Siendo que nos situamos en un campo de conocimiento sin raigambre histórica, otros conceptos como pedagogía, gerontología, logopedia, educación de adultos o educación infantil disponen de un espacio científico de más fácil consenso, reconfigurar el modelo educativo está lejos de alcanzar aproximaciones conceptuales. Incluso puede asegurarse que los paradigmas teóricos difieren sustancialmente, por cuanto el proceso de integración de las personas mayores suele estar sostenido por una serie de supuestos vinculados a distintas teorías, unas de carácter político (discursos del Estado de Bienestar), otras filosóficas (Filosofía Existencialista, teorías foucaultinas, positivistas), otras sociales (Interaccionismo, Etnocentrismos) que avalan el alcance de una pluralidad de estudios sobre la educación, Educación-Adultos Mayores (AM) (Serdio, 2009).

En ciencias de la salud sin diagnóstico claro y fiable es entendible que el médico use la técnica del tanteo para abordar la enfermedad (tome tal medicamento, hágase unas radiografías, vuelva en 15 días); en nuestro caso, la falta de solidez en los conocimientos está obligando a supuestos comprensivos, explicativos diferentes y, por tanto, a la dispersión del recetario en favor de un abordaje científico satisfactorio.

Las dificultades y los riesgos no son pequeños por cuanto nos hallamos ante un camino que hay que desbrozar, pero el esfuerzo por introducirse en el bosque es un reto. Y aunque la fortuna no sonríe fácilmente, trataremos de revertir definitivamente el viejo eslogan del despotismo ilustrado: “todo para el pueblo sin el pueblo”. Traducido a lenguaje paladín, la actividad educativa para los mayores va a ser conducida por, con y desde los mayores.

Al abordar los procesos educativos, lo más cómodo es echar mano del libro conocido, o sea, el modelo académico. Nada que no sea tan habitual como aquello de que “más vale malo conocido que bueno por conocer”. No obstante, antes de tomar decisiones conviene preguntarse, ¿es cierto que quien permite acercarse mejor a la simbología de la herencia cultural del mayor es la reproducción del arquetipo escolar? ¿Entendemos que los patrones académicos son el mejor ejemplo para descubrir los potenciales y debilidades del colectivo? ¿Existen otros procesos educativos con un pasaporte más ajustado a sus intereses y necesidades? ¿Qué factores lo identifican?

Hay que empezar por la consideración del tipo de actividad referenciada, los principios, valores y competencias que acoge. A nuestro entender en el modelo a seguir han de hacerse presentes tanto las actitudes, los significados, los ideales e intereses como los programas y contenidos. La verdadera vocación del trabajador con AM en el ámbito que nos ocupa no es la de enseñante, sino la de educador. En esta fase de la vida importa que el propio sujeto despierte sus talentos dormidos de manera que la aportación del educador sea facilitar el trayecto a recorrer a través de una metodología participativa inspirada en la investigación acción (García y Alcoba, 2016).

La humildad intelectual es la mejor herramienta que tenemos para protegernos del error. No estoy aquí para sentar cátedra, no vengo a resolver dudas o a dar la solución al tema que nos agenda. A lo mejor al final quedan más interrogantes que respuestas. Espero compartir con ustedes, conocimientos, y la propia experiencia, a sabiendas de que empezó a inquietarme la educación en PM a finales del siglo pasado y que desde entonces he sufrido cambios, muchos conceptos han sido revisados. Con esta mochila nos ponemos en marcha.

La jerga terminológica

Una evidencia de los palos atravesados en el camino de acceso a la educación en los mayores es la jerga terminológica que da fe de dudosas certezas. Sucede que tanta palabra llama al equívoco y a pensar que se habla por hablar. Pareciera que es verdad aquello de que las palabras se las lleva el viento sin oportunidades para sobrevivir. Observemos la prolífica elocuencia, calificada por el profesor Juan Sáez de la Universidad de Murcia (1998) de “charlatanería”, o “coro de grillos”.

. *Geragogía* refiere la disciplina educativa que se preocupa de los adultos mayores con deficiencias (Tyler, 1983). Queda en el aire saber a qué tipo de “deficiencias” está aludiendo ...

. *Geragogía* (Formosa, 2002) propone métodos de enseñanza y aprendizaje vinculados a los programas educativos orientados hacia los mayores con el objetivo de dinamizar sus capacidades. Se enfatiza los métodos de enseñanza.

. *Andragogía*, Knowles (1996) y Bernar (1985), aseguran que hay que entender la educación como una ciencia y el arte de instruir y enseñar a los

adultos en función de su vida intelectual, cultural, ergológica y social. La andragogía se sustenta en producir cambios en la mentalidad del adulto hasta lograr el desarrollo de todas sus potencialidades.

. *Pedagogía de la vejez*, atendiendo a la etimología (*paidós*=niño y *agogia*=conducción) el término encierra en sí mismo una contradicción. La discordancia en el significado entre Pedagogía (niños) y educación de adultos excede cualquier coherencia.

. *Gerontología*, etimológicamente tiene su origen en los vocablos griegos de *gerón*=viejo y *ago(verbo) agogia(sustantivo)=conducir, conducción*). La gerontología es uno de los conceptos más usados y por ello más conocido; se considera como la ciencia que estudia la ancianidad, la vejez y los fenómenos que produce el envejecimiento (Martín, 1994 y Gledening, 1990). Lidar con las incomodidades de la edad sean de carácter psicológico, biológico o social presentes en el envejecimiento, es el primer compromiso de la gerontología en vistas a una optimización de la vida del mayor.

La gerontología requiere el apoyo de unos supuestos que aclaran y dan fiabilidad a sus estudios:

1.- Una dimensión existencial sobre la realidad del ser humano tanto en perspectiva cuántica a causa de la elongación de la esperanza de vida, como una reflexión cualitativa en cuanto mejora de la condición de las PM.

2.- Un planteamiento científico que versa sobre las nuevas situaciones que ha de gestionar el adulto mayor en el paso de sujeto activo a ciudadano pasivo con la jubilación.

3.- Una atención a los procesos educativos vinculados al fenómeno del envejecimiento teniendo a la vista los avances de la medicina, la generalización de hábitos alimenticios más sanos y las tecnologías.

4.- Una preocupación por los nuevos aportes de los estudios científicos provenientes de las ciencias sociales, la neurología, la biología, la antropología, epigenética y/o las tecnologías. Se trata de asumir un carácter multidisciplinar que dará lugar a solicitar auxilio de otras ciencias como la medicina, la geriatría, la psicología, la sociología, la educación, etc. Los conocimientos gerontológicos serán más sólidos con los avances de las investigaciones del entorno científico.

Gerontología educativa, concepto acuñado por Peterson (1980) asume el intento de aplicar los saberes de la gerontología sobre el envejecimiento al objeto de alargar y mejorar la vida de las personas mayores. La opacidad, la grisura, la vida apartada de lo que se mueve atañe a la gerontología educativa, sin olvidar que en todas fases de la vida se admiten rebajas y desperfectos.

Gerontagogía: traslado la opinión de Lemieux (1997), reconocido difusor de la gerontagogía: “es una ciencia aplicada cuyo objeto de estudio se basa en el conjunto de métodos y técnicas seleccionada y reagrupadas en un corpus de conocimiento orientado en función del desarrollo del discente”.

Esta definición no nos sirve: para nosotros la gerontagogía es una tarea educativa que trata de descubrir los dones que la naturaleza y la experiencia han depositado en la vida del hombre. La sombra de los desperfectos de la naturaleza, propios de la edad propecta, hay que socorrerlos valorando los dones y aciertos.

Sabiamente asegura el dicho popular que “el éxito tiene muchos padres, el fracaso sólo uno”. Es difícil no asombrarse de la pirotecnia verbal vinculada a la educación del AM. Todas las disciplinas mencionadas mantienen su preocupación por la educación; no obstante, difieren en los criterios identitarios.

Muchas de estas áreas del conocimiento laten débilmente en un rincón de la historia sin reconocimientos significativos; una vida efímera sustenta a muchas de las categorías registradas. Examinadas en profundidad algunas señales comunes las caracterizan:

1.- La filosofía positivista anida en las disciplinas estudiadas: se vincula la educación a enseñar, aprender, proporcionar habilidades, formar a los mayores, producir cambios en la mentalidad del adulto mayor...verbos de acción directiva; independientemente de que se invite a la participación de los mayores en el fondo subyace un cierto dirigismo.

2.- Se prioriza el envejecimiento frente a la persona. Las inquietudes del educador surgen de una mirada centrada en la vejez de manera que la acción educativa resulta como un apoyo, un rodripción que sujeta el árbol para que no se doble o se caiga.

3.- En este marco racionalista los procesos educativos tienen como diana las deficiencias, las carencias, los achaques provenientes del envejecimiento; si se intenta dinamizar los potenciales y habilidades del mayor, el objetivo previo consiste en atajar los deterioros, enfoscados en la mejoría de la vida del mayor, un mayor considerado como paciente.

Frente a la existencia efímera que se viene detectando, aparecen dos áreas de conocimiento que con más menos visibilidad flotan en una atmósfera de incertidumbres como son la gerontagogía y la gerontología educativa.

Gerontagogía versus gerontología educativa

Si el servicio de la Educación en Personas Mayores no dispuso de largos e históricos antecedentes, hoy obedece prioritariamente a las demandas de un colectivo de ciudadanos que desean ser miembros de cuerpo entero de la sociedad y conformar un estilo de vida propio. Desplazados de la actividad y del flujo laboral, principales signos de integración social, los jubilados empiezan a percibir la incomodidad de una situación que, al distanciarlos del mundo productivo, los extraña del mundo real. (García Mínguez, 2009). De múltiples maneras se buscan formas de integración de los jubilados.

No obstante, los esfuerzos, siempre queda cierta sensación de insuficiencia; a la jubilación acceden muchas personas con la integridad física, psíquica y mental y tanto la comunidad a través de los servicios sociales como los propios jubilados se aplican a instaurar formatos de calidad de vida; un nuevo suelo existencial. Los planes actuales de integración son conscientes de que el desarrollo económico, cultural, social y humano, supuesta la complejidad del grupo, nunca dispondrá de una agenda plena de aciertos que abarque a todo el colectivo (Barrera, et al., 2011). El triunfo con pasaporte de un bienestar generalizado en el AM por el momento es un desideratum; supuesta la heterogeneidad del colectivo en salud, cultura, experiencias, trayectoria vital, nada que no suceda en otras edades. Siempre habrá algún resto señalado con el dedo del “apartheid”.

Aunque nada hay definitivo, propuestas diferentes a las mencionadas como la gerontagogía y gerontología educativa aparecen afrontando el desafío de desvelar la conciencia del grupo. Si la geragogía, la geriogagía, andragogía etc. no han superado la prueba del tiempo, parece que las especialidades de la gerontagogía y gerontología educativa aguantan el tirón. Ambas se alzan con el emblema de la educación, pero ¿parten del mismo supuesto educativo? ¿hacia dónde dirigen sus esfuerzos?, ¿cuál es el espíritu que las anima? ¿La gerontagogía y la gerontología educativa son construcciones similares? Veamos:

1.- La gerontagogía. Al contrario de lo que piensan André Lemieux (2000) o Elena Sánchez (2001), la gerontagogía no es una ciencia que estudie las leyes que rigen los fenómenos, ni dispone de una metodología que genere normas o modelos, tampoco se la otorga la categoría de rama del conocimiento (campo de conocimientos, v.g CC naturales sociales...). Entendemos que sus saberes sólo caben dentro del catálogo científico correspondiente a una disciplina o especialidad

Frente y en defensa de la diferencia, la gerontología educativa, es considerada como ciencia toda vez que su matriz científica reside en la gerontología, significada más arriba con marca científica.

2.- La gerontogogía se halla fraguada por el alma de las ciencias de la educación. De ahí que, en buena lógica, apueste por un modelo educativo cuya forma de pensar y actuar convierten el ámbito general de la educación en una acción específica; esa clase de especificidad descarga sus voluntades sobre los mayores. Por ejemplo, la educación infantil vierte su acción sobre el niño.

La gerontología, tras muchas décadas de estudios sobre el deterioro de las personas con los años, alcanza a descubrir la educación. Es entonces cuando se adjudica la cualidad educativa. En estas circunstancias, tenemos que admitir que la educación es accidental; la ubicación de la gerontología se halla vinculada a modelos biológico-médicos; consecuentemente sobre el sustantivo gerontología descansa la sustantividad, mientras que lo educativo no alcanza más que una particularidad, un atributo (v.g. la nieve es blanca o cuando hablamos con un sujeto negro, lo importante de la relación es la persona, el color de la piel resulta ser un accidental).

3.- La primera inquietud de la gerontogogía es preguntar por la persona, a quien primero se interroga es a la persona no a la vejez, es la persona que está delante y que no hay que buscar. ¿Qué ha hecho con la vida? ¿Qué va a hacer? (Sánchez, 2001).

Por el contrario, la gerontología educativa tiene en la mente en primer lugar a la vejez; del proceso de envejecimiento se derivan dolencias, enfermedades y privaciones, elementos claves que preocupan a los cuidadores gerontólogos, parientes de los sanitarios. Ciertamente gustan hablar de “mejora de competencias, calidad de vida, recuperación de la experiencia y cultura del mayor” (Moragas, 1991, Fernández Portero, 2000), pero tras preguntarse en primer lugar por cuáles son las derivadas del envejecimiento.

Por tanto, Gerontogogía y gerontología educativa beben de fuentes filosóficas distintas, evocan prioridades y expectativas diferentes, manejan procesos igualmente opuestos. Si un proyecto se inspira en las ciencias de la educación y otro es alimentado por las ciencias sanitarias no pueden ser caras de misma moneda. Sentadas las diferencias, toca abordar la defensa de la epistemología gerontagógica, las marcas del modelo de educación.

El modelo de la gerontogogía: la educación expresiva (EE)

Como brújula que ayude a enfocar y orientar nuestra andadura vinculada a la educación gerontagógica recibimos la compañía de los investigadores Withnal (2003) y Valeriani (2008).

La profesora Alejandra Withnal en sus estudios sobre “Gerontología educativa” (2003) pone a debate una concepción de la educación y que en función de su finalidad distingue dos modelos: la educación instrumental y la educación expresiva.

La educación instrumental asume la función de dotar de herramientas a la persona, tales como elementos de lectura, escritura, cálculo, sociales, historia, estudios universitarios, todos esos conocimientos tienen un destino, el uso, el ejercicio en la vida. La propia profesora Withnal lo califica de planteamiento transmisionista. La mayoría de las pedagogías actuales siguen implantadas de manera preferente sobre el modelo transmisor, anexas a los procesos de enseñanza y aprendizaje; educación y enseñanza son categorías que se unifican dando lugar a la implantación del paradigma de la transmisión de conocimientos.

Por el contrario, la educación expresiva, principal razón de ser de la Educación en Adultos Mayores, encuentra su naturaleza en el descubrimiento de los espacios cognitivos y emotivos anidados en la persona. En perspectiva existencial la EE representa el reencuentro con el mundo del ser humano dotado razón y sentimiento, de donde cabe concluir que la primera y principal novedad de la EE consiste en cambiar el destino de la educación kantiana que sólo premia la razón.

Paralelamente Antonio Valeriani (2008), inspirado en la religión, distingue dos dioses: tenemos un dios que le dice al ser humano: te doy un navío sólido, y te auguro una navegación calmada y segura, con un desembarco feliz. El otro dios advierte de modo diverso, peligrosa es la ruta, incierto el camino y dudoso el desembarco; no te puedo dar seguridad ni garantía de salvación y aunque el viaje es incierto, sin embargo, navegaremos juntos asumiendo riesgos. Ambas imágenes son asimiladas a la educación instrumental y la expresiva.

Apunta la educación instrumental al dios de la seguridad que, aunque marcando un camino de incertidumbres, controlar los zarpazos imprevistos es su principal preocupación. No hay educación sin un conocimiento capaz de dotar de herramientas al navegante, tales como son los conocimientos documentados a través del tiempo seguros de alcanzar con un destino fiable.

A la educación expresiva por contra, corresponde sellar unos desarrollos educativos de apuesta incierta, atender a las necesidades y ansiedades de un tiempo de zozobras, negarse a la promesa de una esperanza engañosa y providencial, porque la realidad es fugaz, y no puede ofrecer recetas y certezas tranquilizantes Valleriani, (2008). ¿Quién dice que estamos en un oasis? Al ser humano le asaltará la necesidad de construir un proyecto de vida no incondicional sino siempre sometido a premisas, en las que la pasión por el destino no puede atraparnos, toda vez que, a decir de Punset (2011), el tiempo más feliz del hombre está en la búsqueda antes que en la corona de la meta. Damos la bienvenida a la EE porque no nos hace tan seguros y siempre mantiene los vínculos de la búsqueda

Educados como seres racionales, regentados por el “padre” cerebral, las dimensiones emotivas han pasado a segunda categoría en la educación. En verdad no es posible, ni lógico despojarse de la razón, pero tenemos la convicción de que la

“inteligencia emocional” (Daniel Goleman, 1995) precisa recuperar una actividad que recomponga sentimientos y necesidades, soterradas por la primacía de la educación instrumental. La razón de que la mayoría de la gente sea violenta se debe a que la educación enseña a reprimir las emociones (Punset, 2011). En el atlas de la geografía educativa la expresividad ha ocupado y aún es situada en la periferia. Frente y en defensa de otro modelo, los educadores de mayores intentan convertir la EE en el credo de la Gerontagogía.

El argumento sólido de la expresividad educativa consiste en develar mitos y leyendas vinculadas a la edad proveya pero sobre todo, desvelar el significado y simbología de la experiencia. Una gran satisfacción se experimenta cuando el espejo de la gerontagogía visualiza la asociación de saberes y emociones, sueños y fracasos. Aunque pareciere que para los poseedores de los sesenta y más no hay nada nuevo a conocer, ser capaces de interpretar el significado del caudal de conocimientos y afectos registrados en la memoria confiere un poder desconocido. Ahora caminarán por la vida con un aliado. Ahora se pueden sentir más integrados en la sociedad.

La etimología

La perspectiva etimológica del término educación suele asociarse a dos verbos latinos: “educare” (conducir, guiar, llevar) y “educere” (exprimir, sacar, extraer, descubrir). A la autoridad de la segunda acepción, educere, se acoge la Educación Expresiva al amparo de la proyección centrífuga del término. Es el movimiento de dentro hacia fuera sobre el que descansa todo el significado de la expresividad.

Cierto que la naturaleza depositó dones en nuestra vida, pero a cada uno toca descubrirlos con el auxilio, entre otros, de un modelo educativo pegado a los registros existenciales. Al disponer la gerontagogía de las virtualidades de la EE puede entrar por la puerta grande al interior de la persona. En efecto, las herramientas de la expresividad constituyen la boya de salvación de los procesos buceadores gerontagógicos (García y Alcoba, 2016).

En el lenguaje habitual aparecen con mucha frecuencia elementos cargados de expresividad, por ejemplo, se habla de “discurso expresivo” en referencia al tono enfático, “persona expresiva” aludiendo al porte fisiológico, “gestos expresivos” en un momento de vehemencia, “sonrisa expresiva” en la que convergen la sencillez y la espontaneidad, usos en diferentes momentos y mismos significados.

También en las ciencias, sobre todo las sociales aparece el color de la expresividad: la estética entiende lo “expresivo” como la capacidad de una obra artística de provocar emociones y sentimientos; la psicología traduce el concepto de “expresión” al comportamiento observable, medible; a su vez la lingüística hace referencia a la “expresión” en cuanto palabra, frase, enunciado, escrito,

que denota la manifestación acertada de una idea, así como una comunicación viva y emotiva; en la lógica matemática el concepto “expresión” alude a un conjunto de componentes que representan una cantidad.

Finalmente, el significado del término “expresión/expresivo” apunta siempre hacia el canon convergente de la emotividad y el conocimiento, la fantasía y el arte. Tiene alma se dice en lenguaje coloquial. Etimológicamente el sustantivo “expressio” en latín evoca viveza proveniente del verbo “exprimere”, exprimir sacar, acción que nos remite al chequeo del educere, vinculado a educación. La expresividad es tan rica en los signos que puede manifestarse en diversos lenguajes simbólicos, sean escritos u orales, en lenguajes artísticos, visuales, plásticos, etc.

Aproximación semiótica de la EE

Enraizados en la filosofía del educere nos atrevemos a definir la EE como *una acción fenomenológica orientada a posibilitar el descubrimiento del capital cognitivo, social, cultural y emotivo que acredita el colectivo mayor*”. La edad propecta genera un nuevo hábitat que conlleva cambios biológicos, sociales, ecológicos, educativos. Es precisa una gestión de los nuevos contextos, si no quiere perecer como las especies que no asimilan el cambio. A la gerontagogía corresponde el papel de artífice que facilita el descubrimiento del oro oculto en las personas, unas personas que han dejado atrás un camino importante, pero aún les quedan ilusiones por delante.

El éxito de la EE está sujeto al control de cuatro dominios: *el capital personal, social, cultural y emotivo* que pueden ser de naturaleza experiencial o genética, ya que, en ser humano, no todo es aprendido ni todo genético, aseguran los estudios de la Epigenética:

1.-Acción fenomenológica. Se confía la EE a la fenomenología como filosofía que estudia los hechos, los datos, tal cual aparecen describiéndolos e interpretándolos; es una forma de tomar conciencia de las vivencias y experiencias (Barrera, et al., 2011). Sabemos que surge como alternativa al positivismo y racionalismo donde el hombre se muestra ejecutor sobre las cosas. Para que el conocimiento sea real ha de partirse de un concepto de fenomenología compartido con una exploración encarnada, sentida, sensual-sensorial (Salami 2021).

2.-Reconocimiento del capital cognitivo. La memoria es como un pozo de incidencias, al punto de que el reconocimiento de los saberes adquiridos no sólo es estimulante, sino que tiene el potencial de transformar el mismo pensamiento. Es un error estimar que la novedad borre o reemplace las tradiciones. La acumulación de años deja huellas profundas, que una inteligencia fina sabe descodificar cara al futuro sin dejar de mirar de reojo al pasado. Supone:

- *La autovaloración.* El encuentro de las ideas y emociones se asocian tanto al éxito como a la valoración y apreciación objetiva de las limitaciones y capacidades. Qué difícil resulta bajarse del caballo que uno mismo se ha comprado, cuando campa la subjetividad.

- *La confianza en sí mismo.* Descubrir lo que uno es y puede ser da seguridad y autoridad en tanto que acto de fe en la propia identidad. Se asegura que lo más costoso que hay en la vida es que nos saquen de los errores sobre nosotros mismos,

3.- Reconocimiento del capital social. La independencia en la manera de pensar y sentir es la entrada a lo que sucede y demanda el entorno. El reconocimiento del capital social avanza su radio de acción sobre cuatro competencias volcadas en la sociedad (Goleman, 1995):

- *Capacidad para establecer vínculos.* El mayor “don” social de las personas consiste en crear puentes. Establecer relaciones no es algo a contemplar pasivamente frente al entorno, sino algo que se puede crear de manera que cuanto más se luche por construir puentes en la vida, más habitable será nuestro mundo y quienes lo habitamos.

- *Capacidad de influencia y liderazgo.* Captar las necesidades de los demás y ayudar a potenciar su capital personal es la forma de liderar y ayudar al desarrollo de las personas, los grupos o las instituciones. La memoria abre los ojos a cómo nos sentimos ante los otros, prestando particular atención a las relaciones tóxicas por cuanto suponen una ruptura con el ser social y solidario.

- *Destrezas para la resolución de conflictos.* hoy el conflicto es considerado como un posible método de desarrollo personal y social y manifestación de la libertad. Preciso es conocer sus reglas.

- *Colaboración y cooperación desde el sentido crítico.* Un colectivo bien informado sobre los problemas de la comunidad podrá participar activamente en el logro del bienestar, ya sea colaborando con acciones simples hasta involucrarse y ejercer sus derechos en favor de la solución de los problemas, ya sea poniendo en práctica los valores de la gerontagogía.

4.- Reconocimiento del capital emotivo, En la literatura se ha significado el mundo de los sentimientos como un río sinuoso, que cambia, serpea, dibuja meandros, se llena y se vacía, pero sigue y parece siempre el mismo con distinta agua.

Heráclito decía que “nadie se baña dos veces en el mismo río” Identificar el capital emotivo conduce a la revitalización de la mente y el corazón, el intelecto y los sentimientos, lo sentido y lo vivido.

Frente al pensamiento fijo, racional y robotizado, frente al ciudadano rutinario, aburrido y alienado, el encuentro de la expresividad sobrepasa el tributo al costumbrismo para formar un “collage” de ideas, sentimientos, sueños, imágenes y arte como signo de recuperación del hombre libre. Hay un nuevo hombre en la cabeza.

5.- Descubrimiento de lo cultural. El final de los años, es un momento oportuno para arrepentirse de lo que pudo ser y no fue. La inteligencia experimental y los dones de la naturaleza se convierten en punto de convergencia con la cultura viva. La jubilación es un momento oportuno para movilizarse ante los progresos tecnológicos de las ciencias y disfrutar del tiempo libre para leer, escribir, escuchar, informarse, participar en foros, etc. No dudamos de que el aire de la cultura ventila el cerebro

Principios de la Educación Expresiva

Desprendidos de la nostalgia del funcionalismo, uno de los elementos importantes a resaltar de la educación expresiva es la referencia a los principios que marcan un itinerario.:

1- Principio de la experiencia: todo modelo educativo ha de partir del punto más próximo posible a la vida del adulto mayor. La búsqueda de la experiencia es la primera escenificación de la educación expresiva.

2- Principio de la dinamización: la tarea educativa procede de los intereses/necesidades y de las posibilidades de la persona en un contexto social. Se hace necesario poner mayor énfasis en las fortalezas de los mayores antes que en las dolencias, por ejemplo el sentido del trabajo o del deber, el valor de la palabra dada, el respeto a los principios. Se trata no sólo de adaptarse o partir de las aficiones, sino encauzar la expresividad del AM.

3- Principio de la participación: se refiere a la interacción en los métodos. Está de más decir que toda educación es de por sí activa, ya que implica necesariamente la participación. Al respecto conviene recordar los distintos niveles de participación: (1) formar parte, (2) tomar parte, (3) decidir con las partes. Participar en las decisiones tiene los números del empeño participativo.

4- Principio de la espontaneidad: es la primera representación personal de la libertad. La poesía, el arte, las ciencias, la educación, además de un elemento de aprendizaje expresan un horizonte de libertad y de sueños.

6- Principio de la interactividad: El papel fundamental del educador expresivo no es guiar o conducir al mayor, factor diferenciador con el modelo instrumental, sino de interaccionar apostando por la epistemología del descubrimiento y el método participativo.

Concluyendo

Nuestro análisis no se ha presentado indiferente a las dificultades del estudio de la educación en personas. Hemos confrontado la gerontagogía con la gerontología educativa, sustentando la identidad de la primera. Conscientes de que todo es caduco, nos hemos enfrentado a la defensa del modelo de la Educación Expresiva como plataforma de la gerontagogía.

Creemos en un cambio de rasante en la educación de los AM. Otras estrategias, otros principios, otra sabiduría consonante con la edad son posibles. Se llama gerontagogía y se apellida EE: Ellas beben de las fuentes de la investigación acción antes que del directivismo funcionalista. La importancia de los modelos investigadores participativos resulta apropiada cuando proyecta un sistema metodológico que combina (1) la reflexión con la acción, (2) sobre una situación concreta, (3) llevada a cabo por las personas en vistas a (4) ofrecer alternativas realizables por el propio sujeto. La EE y, por tanto, la gerontagogía hacen propia la bandera de la investigación acción.

Para terminar, déjenme un último mensaje. Trasmitamos alegría, pasión e ilusión al AM.

Referencias de gerontagogía

- Barrera, E., Sarasola, J & Malagón J. (2011). De la sociabilidad a la dependencia en las personas mayores. *Saarbükén*, Edit Académico Española.
- Bernard, J. (1985). Hacia un modelo andragógico en el campo de la educación de adultos. *Revista de Andragogía*, 1(3).
- Fernández Portero, C. (2000). La gerontología, una nueva disciplina. *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (3): 183-198.
- Formosa, M. (2002). Gerogogía crítica: desarrollo de posibilidades prácticas para la gerontología educativa crítica. *Educación y envejecimiento*, 17 (3): 73-86.
- García-Mínguez, J. & Alcoba, E. (2016). La Educación Expresiva para un envejecimiento activo. *Revista de Ciencias Sociales- Visión Sy*. (6): 68.
- García-Mínguez, J. (2009). Nuevos horizontes educativos. Educación en personas mayores. *Revista de Ciencias de la Educación*, (3): 58 – 67.
- Gledening, F. (1990). What is the future of educational gerontology? *Ageing and Society*, (11): 209-216.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Knowles, (1996). La formazione degli adulti come autobiografia. *Milano*. Raffaello Cortina Editore.
- Lemieux, A, (1997). Los programas universitarios para mayores. *Enseñanza e investigación*. Madrid: IMSERSO.
- Lemieux, A, & Sánchez, M. (2000). Gerontology: beong words, a reality. *Educational Gerontology*, (26), 475 – 478.
- Martín, A.V. (1994) *Educación y envejecimiento*. Barcelona: Herder
- Moragas, R. & Linz, J. (1991). *Gerontología Social*. Barcelona: Herder.
- Peterson, D. A. (1980). Whoo are the educationanal gerontologists? *Educational Gerontology*, 5 (1).
- Punset, E (2011). *Excusas para no pensar*. Barcelona: Destino.
- Sáez Carreras, J. (1998). *La tercera edad. Animación sociocultura*. Madrid: Dykinson.
- Salami, M. (2021). *Al otro lado de la montaña*, Barcelona: Temas de hoy.
- Sánchez Martínez, E (2001). La necesidad de confrontación para enriquecimiento mutuo. Entre la Gerontología educativa y la Gerontagogía. *Pedagogía Social. Revista Universitaria*, (8): 135 – 139.
- Serdio-Sánchez, C. (2009). Educación y envejecimiento. La participación educativa más allá de la jubilación. *Papeles salmantinos de educación*, (12), 83 – 108.
- Tyler, J. M. (1983). *Geragogía*. New York: Haworth Press.
- Valleriani, A. (2008). *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación: en torno a la pedagogía analógica de lo cotidiano*. México: Plaza y Valdés.
- Withnal, A. (2003). *Three decades of educational gerontology achievements and chalanges*, Conferencia pronunciada en Granada en el acto de apertura de la II Edición del Curso Especialista Universitario en Gerontagogía.

El Modelo Fisiopatológico de Juan E. Azcoaga

LUIS QUINTANAR ROJAS
YULIA SOLOVIEVA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

Facultad de Ciencias
para el Desarrollo
Humano

Universidad
Autónoma de
Tlaxcala

Correo electrónico:
electrónico:
ranatniug@icloud.com
aveivolosailuy@gmail.com

Introducción

Contrario a las ideas de la localización de funciones psicológicas en regiones estrechas del cerebro predominantes en su época, Juan Enrique Azcoaga elaboró un modelo neuropsicológico original, único en América Latina, en la década de los años sesenta del siglo XX. Dicho modelo fue ampliamente difundido en nuestro continente, pero particularmente en Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, México, Paraguay y Perú.

El Dr. Azcoaga impartió entre 1959 y 1966 dos cátedras que marcaron su camino hacia la neuropsicología: *fisiopatología de la afasia en el adulto* y *neurofisiología del aprendizaje*. Ambas cátedras dentro del departamento de psicología de la facultad de filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires.

La neuropsicología en América Latina, como joven disciplina, apenas se vislumbraba como una forma diferente de acercarse al análisis de las alteraciones que presentaban los pacientes neurológicos.

Evidentemente los primeros trabajos aparecieron dentro de la clínica neurológica, a través de la mirada de la neuropsicología clásica y de los tres grandes síndromes de la neurología clásica: afasia, agnosia y apraxia.

El surgimiento de la neuropsicología en la segunda mitad del siglo XIX se fundamentó en la correlación anatómica y clínica, que mostraba, mediante el análisis de los cerebros de los pacientes, evidencia de las zonas cerebrales dañadas, conceptualizadas como *centros cerebrales* en los cuales se localizan funciones completas.

La idea de la existencia de los centros cerebrales se relaciona históricamente con el problema fundamental de la neuropsicología: *de qué manera se relaciona el cerebro con la vida psíquica del hombre*. No obstante que se pensaba que debían existir estructuras cerebrales que fuesen más importantes y que se realizaron innumerables propuestas, ninguna de ellas se ha confirmado como tal. Sin embargo, la propuesta de la glándula pineal como la estructura más importante del cerebro de René Descartes (1596-1650)¹ en el siglo XVII, no solo determinó el desarrollo ulterior de las neurociencias y de la psicología, sino que permeó, con su visión dualista, la forma de pensar de la mayoría de los científicos hasta nuestros días.

El intento por superar la hipótesis de la estructura única condujo a la localización no solo de funciones psicológicas, sino de todos los hábitos y capacidades humanas concebidas como algo inherente al ser humano, es decir, como algo innato. De esta forma, cada sector cerebral se relacionaba con algo en particular y la mayor o menor capacidad, por ejemplo, para memorizar, dependía del tamaño de la estructura cerebral correspondiente².

La evidencia de que las lesiones de los sectores frontales secundarios del hemisferio izquierdo conducían a la afectación del lenguaje oral, permitió que se estableciera una correlación directa entre la zona lesionada y el cuadro clínico del paciente. De esta forma, Paul Broca afirmó que esta zona cerebral está altamente especializada y que en ella (*probablemente*, reflexionaba Broca³) se ubica el lenguaje expresivo⁴, con lo cual iniciaba la era de los *centros cerebrales*⁵.

El reconocimiento de Broca como fundador de la neuropsicología se limita, sin embargo, a una simple correlación entre la zona lesionada y sus efectos sobre el lenguaje oral, es decir, entre la zona secundaria frontal inferior anterior del hemisferio izquierdo y la etiqueta de dicho cuadro clínico: zona de Broca y afasia de Broca. Pero Paul Broca no solo realizó esta correlación anatomo-clínica, conocida desde la era de los fenicios⁶, sino que realizó una pregunta fundamental: ¿por qué mi paciente no puede hablar?

La respuesta a esta pregunta acerca de la causa de las dificultades se encontraba en otra disciplina, la psicología asociacionista de la segunda mitad del siglo XIX. Así, Broca, retomando las imágenes mentales de esta psicología, señaló que en esa zona especializada del cerebro se encuentran las imágenes motoras de las palabras, por lo que su lesión conducía a la pérdida de dichas imágenes motoras, por lo que el paciente no podía hablar. Lamentablemente la pregunta de Broca acerca de la causa de

¹ Luria, A.R. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona, Fontanella.

² Tonkonog, I.M. (1973). *Introducción a la neuropsicología clínica*. Leningrado: Medicina.

³ Broca, P. (1861). Remarques sur le siège de la faculté du langage articulé, observation d'aphémie (perte de la parole). *Bulletins de la Société Anatomique de Paris*.: pp. 330-357.

⁴ Buckingham, H. (2006). A pre-history of the problem of Broca's aphasia. *Aphasiology*, 20, 8: 792-810.

⁵ Hécaen, H. & Dubois, J. (1980). *El nacimiento de la neuropsicología del lenguaje*. México: FCE.

⁶ Prins, R. & Bastiaanse, R. (2006). The early history of aphasiology: From the Egyptian surgeons (c. 1700 BC) to Broca (1861). *Aphasiology*, 28, 8: 762-791.

las dificultades que presentan los pacientes con daño cerebral, se substituyó por la simple correlación anatómico-clínica que es rígida y estática para todos los casos de niños y adultos con y sin lesiones neurológicas identificables. Dicha correlación no considera los cambios dinámicos entre los niveles del sistema nervioso central y su participación como soporte de la actividad del sujeto en distintos periodos de la ontogenia.

No obstante que existía evidencia clínica y experimental acerca de que las funciones psicológicas no se perdían como consecuencia de daño cerebral, sino que solo se desintegraban, el concepto de los centros cerebrales predominó. Es en este contexto que surgió el modelo conexionista de Wernicke-Lichtheim para la afasia, que se utiliza actualmente en todos los centros neurológicos del mundo, a partir de los trabajos de Geshwind⁷ y Goodglass⁸.

Durante el siglo XX surgieron nuevas propuestas de clasificación de las alteraciones del lenguaje en pacientes adultos con daño cerebral. Algunas de ellas basadas en parámetros lingüísticos⁹, pero la mayoría de estas clasificaciones combinaron parámetros lingüísticos, psicológicos, sintomáticos y anatómicos^{10, 11}. Sin embargo, a pesar de la diversidad de parámetros, la mayoría de las clasificaciones de la afasia siguieron el modelo conexionista clásico de Wernicke-Lischtheim^{12, 13, 14, 15}.

¿Cuál es la característica del modelo fisiopatológico desarrollado por J.E. Azcoaga?, ¿podemos ubicarlo junto a alguna de estas aproximaciones clásicas? Analicemos de qué manera se conformó dicho modelo.

Un modelo neuropsicológico innovador

En este modelo podemos identificar (figura 1), en primer lugar, a Pierre Marie, quien fue el mayor opositor a la concepción del centro expresivo propuesto por P. Broca. Para Marie la descripción del cuadro clínico de los pacientes con lesión en la zona de Broca, no constituyen una afasia, debido a que solo afectan los aspectos motores del lenguaje. A estos defectos Marie los denominó con el término de *anartria* y señaló, además, que la verdadera afasia se produce ante lesiones de los sectores temporales del

⁷ Geshwind, N. (1965). Disconnexion syndromes in animals and man. *Brain*, 88. 237-294 (parte II); y 585-644 (parte III).

⁸ Goodglass, H. & Kaplan, E. (1972). *The assessment of aphasia and related disorders*. Philadelphia, Lea & Febiger.

⁹ Head H. (1926) *Aphasia and kindred disorders of speech*. London, Cambridge University Press.

¹⁰ Pick, A. (1931). *Aphasia*. Illinois: Springfield.

¹¹ Weisenburg, T & McBride, K. (1935). *Aphasia*. New York: Commonwealth Foundation.

¹² Benson y Geschwind (1971)

¹³ Hécaen, H. (1977). *Afasias y apraxias*. Buenos Aires: Paidós.

¹⁴ Kertesz, A. (1979). *Aphasia and associated disorders*. New York: Grune & Straton.

¹⁵ Benson, D.F. & Ardila, A. (1996). *Aphasia. A clinical perspective*. New York: Oxford University Press.

hemisferio izquierdo¹⁶.

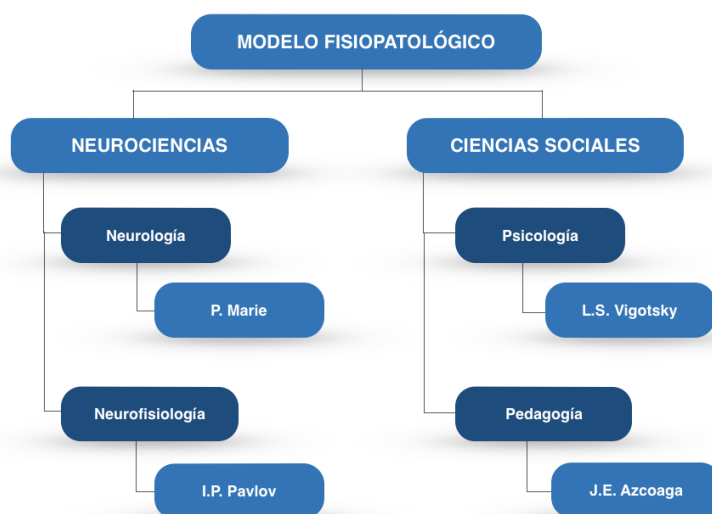


Figura 1. Conformación del aparato teórico-metodológico del modelo fisiopatológico, considerando las aportaciones de las diversas disciplinas de las dos grandes áreas de la ciencia: neurociencias y ciencias sociales.

La incorporación de esta concepción determinó la terminología que utiliza el modelo fisiopatológico, de tal forma que una alteración del lenguaje puede ser de naturaleza *anártrica* o *afásica*. En el primer caso se ven afectados los aspectos de la producción del lenguaje, relacionados con el analizador cinestésico-motor verbal¹⁷.

En el segundo caso se ve afectada la comprensión del lenguaje oral, relacionados con el analizador verbal¹⁸.

De acuerdo con lo anterior, los términos con los que se establece el diagnóstico en los casos de niños con problemas en el desarrollo del lenguaje, este modelo ofrece dos variantes, cuando se trata de un retardo:

- Retardo del lenguaje de patogenia anártrica.
- Retardo del lenguaje de patogenia afásica.

En ambos casos, podemos encontrar otros elementos, dependiendo de cada caso particular. Se puede tratar de un retardo del lenguaje de patogenia anártrica o afásica, con componentes gnósicos o práxicos, o gnósico-práxicos.

¹⁶ Marie, P. (1906). Revision de la question de l'aphasie: La troislème circonvolution frontale gauche ne joue aucun rôle spécial dans la fonction du langage. *Semaine Médicale*, 26: 241-247.

¹⁷ Azcoaga, JE (1978). La fisiopatología del lenguaje. *Fonoaudiológica*, 24, 3: 100-106.

¹⁸ Idem.

Debemos señalar que, no obstante que la propuesta de Marie tiene una base anatómica, dicha base no se considera fundamental dentro del modelo de Azcoaga, debido a que retoma la teoría de la actividad nerviosa superior (ANS) desarrollada por I.P. Pavlov¹⁹. Curiosamente, este autor, que aparece en todos los manuales de la psicología occidental, no está incluido en ningún manual occidental de fisiología, a pesar de que el mismo Pavlov siempre se consideró a sí mismo como fisiólogo y no como psicólogo.

El modelo fisiopatológico retoma las leyes generales de la ANS, tales como la irradiación, la concentración y la inducción recíproca de los procesos de excitación e inhibición. Igualmente considera las leyes particulares de la ANS, como la fuerza, el equilibrio y la movilidad de los procesos de excitación e inhibición (figura 2).

Debemos señalar que, de acuerdo con estas leyes de la ANS, la actividad cerebral es dinámica, tal y como la imaginaba Pavlov, como un *mosaico altamente dinámico*²⁰. Es evidente la complejidad que podemos encontrar si consideramos no solo la variabilidad de las leyes generales, sino también de las leyes particulares de la ANS. Esta complejidad se manifiesta en que las propiedades particulares de la ANS, es diferente en cada uno de los analizadores. Este concepto de analizador, utilizado también por Pavlov, fue propuesto por el padre de la fisiología rusa, Iván M. Sechenov²¹.



Figura 2. Leyes generales y particulares de la actividad nerviosa superior de acuerdo con I.P. Pavlov.

¹⁹ Pavlov, I.P. (1937). *Los reflejos condicionados. Lecciones sobre la función de los grandes hemisferios*. Leningrado: Ed. Estatal de Literatura Médica y Biológica.

²⁰ Idem.: pp. 246-260.

²¹ Sechenov, I.M. (1961). *Los reflejos cerebrales*. Moscú: Academia de Ciencias de la URSS.

J.E. Azcoaga se consideró a sí mismo como *neo-Pavloviano* y llevó a la actividad clínica los conceptos desarrollados por Pavlov a la evaluación y la rehabilitación de pacientes adultos y niños con problemas en el desarrollo. Se puede considerar que es el primer autor que propuso una manera alternativa a la convencional para realizar trabajo clínico con niños que presentan dificultades en su desarrollo, con o sin lesión neurológica. Cuando nos referimos a la manera convencional, se trata de la aplicación de pruebas psicométricas con una posterior correlación con zonas cerebrales determinadas, sin ningún tipo de verificación clínica o funcional.

Además de las leyes de la ANS, encontramos conceptos tales como analizador cinestésico-motor-verbal, analizador verbal, estereotipo dinámico y neurosemas, entre otros. Por ejemplo, en la patología cerebral el incremento de la inhibición puede producir una serie de síntomas de carácter inhibitorio, como anomias, latencias, fatigabilidad o dificultades para la comprensión, en el caso de síndrome afásico. Por su parte, las características inhibitorias en el síndrome anártrico, pueden provocar lentificación y parafasias por su forma de producción (de naturaleza cinestésica).

Es importante señalar que el analizador verbal organiza estereotipos verbales, que son sus unidades funcionales o *neurosemas* y que se refieren al significado de las palabras, de las frases y del contexto lingüístico, mientras que el *analizador cinestésico motor verbal* organiza estereotipos fonemáticos, motores verbales y garantiza la organización sintáctica.

No obstante que Azcoaga²² reconocía que el analizador verbal correspondía con la zona de Wernicke, no se reducía a ella, debido a que el concepto mismo de analizador implica un análisis altamente especializado, que va decreciendo a medida que se aleja hacia la periferia. Reconocía igualmente que el analizador cinestésico motor verbal correspondía a la zona de Broca, pero que tampoco se limitaba a ella.

Todo esto nos muestra que el modelo fisiopatológico se ubica en el otro extremo de la aproximación clásica de la neuropsicología, donde las estructuras o centros cerebrales sirven como referente para el diagnóstico. En el modelo fisiopatológico los síntomas no se correlacionan con las estructuras cerebrales o centros, sino con la actividad nerviosa en su totalidad, con los procesos básicos de excitación e inhibición y las leyes que rigen su funcionamiento.

Con estos elementos podemos identificar dos formas de enfrentar el diagnóstico y la rehabilitación. En la primera, la concepción anatómica, el especialista busca una etiqueta para el diagnóstico, mientras que el modelo fisiopatológico analiza las características de la actividad nerviosa para el establecimiento del diagnóstico fisiopatológico. En la segunda, la concepción anatómica se dirige al síntoma y aplica programas rígidos (preestablecidos), mientras que el modelo fisiopatológico debe elaborar el programa específico para cada paciente que corresponda a sus necesidades.

La idea de la existencia de los centros cerebrales determinó que durante muchas décadas se pensara negativamente acerca de la posibilidad de rehabilitar a pacientes con daño cerebral. El concepto de rehabilitación se comprendía únicamente como adaptación del paciente a sus propias dificultades. Paradójicamente, seguimos

²² Azcoaga, J.E. (1978), Ob. Cit.

trabajando de la misma manera. Buscamos conjuntos de síntomas y los queremos relacionar con algunas estructuras limitadas del sistema nervioso central, pero no nos preguntamos por la causa (¿por qué mi paciente no puede hablar, no puede escribir, o no comprende lo que escucha?). Afortunadamente el modelo fisiopatológico surgió como una alternativa para el trabajo terapéutico.

Debido a lo anterior, el modelo fisiopatológico tuvo un fuerte impacto en la mayoría de nuestros Países de América Latina. En México, por ejemplo, este modelo se utilizó durante más de una década (1970-1982) de manera oficial, dentro del Sistema de Educación Especial (SEE). El modelo se introdujo a todos los servicios de atención que ofrecía el SEE: grupos integrados, centros psicopedagógicos, centros de retardo mental y centros para la atención de niños preescolares. Durante cuatro décadas, el doctor Juan Enrique Azcoaga participó en México con frecuencia para dictar cursos, seminarios y conferencias e impulsó y consolidó diversos grupos de estudio, muchos de los cuales mantienen vivo el modelo fisiopatológico en nuestro País (Cuernavaca, Celaya, Guadalajara, Ciudad de México y San Luis Potosí, entre otros). Igualmente, en otros países como Argentina, Colombia, Ecuador y Paraguay continúan trabajando con el modelo fisiopatológico.

Finalmente, debemos señalar que el trabajo clínico debe ser un acto creativo, en el que el análisis crítico debe ponderar sobre lo que *se ha hecho costumbre*: hacer lo que todos hacen, o lo que está de ‘moda’. No obstante que a la mayoría de los especialistas los “preparan” con infinidad de teorías, salimos a la práctica con herramientas que provienen de las más diversas aproximaciones teóricas y metodológicas. Pero en realidad están formando *profesionales eclécticos*, capaces de utilizar, por ejemplo, instrumentos psicométricos y conductuales con interpretaciones dinámicas psicoterapéuticas.

El modelo fisiopatológico constituye un ejemplo que nos invita a pensar de una manera diferente, a analizar los tipos de error que comete el paciente y no solo a detectar los síntomas. Es una invitación a cambiar...

A partir de lo antes señalado, en el artículo se abordan los siguientes aspectos:

1. Describe las Funciones Cerebrales Superiores (FCS), gnosias, praxias y lenguaje y establece algunas coincidencias con los sistemas funcionales complejos de A. R. Luria.
2. La relación de las FCS con las funciones del lóbulo frontal y las características del “síndrome frontal”.
3. Plantea los requisitos metodológicos para la exploración de las FCS.
4. Destaca la importancia que tiene el proceso de inhibición, así como la actividad analítico-sintética de la corteza cerebral en las alteraciones de las FCS.
5. Caracteriza las aportaciones del método anatómico-clínico, así como las ventajas y perspectivas del método fisiopatológico.
6. Describe la desintegración de las FCS en el adulto y la adquisición de las mismas en el niño.

7. Caracteriza las particularidades de desarrollo de las FCS en el niño.
8. Finalmente, responde a preguntas por parte del auditorio. Se incluyen comentarios del Dr. Gastón Castellanos y del Dr. A. Fernández-Guardiola, ambos del INNN.

Funciones cerebrales superiores²³

Juan Enrique Azcoaga*
(1925-2015)
(APINEP, Buenos Aires, Argentina)

Vamos a abordar en la primera parte de nuestra exposición algunas generalidades sobre la exploración de las “funciones cerebrales superiores” (FCS) y luego, a partir de esto, vamos a hacer algunas consideraciones respecto a la etapa histórica que estamos viviendo en este momento en el desarrollo de la neurología, sobre todo de la neurología cerebral propiamente dicha. Consideramos que es una etapa fisiopatológica, que a nuestro modo de ver, debe ser decididamente tomada, quiero decir, con métodos y con propósitos, superando las limitaciones y restricciones, que en una etapa anterior tan productiva, como lo fue la etapa anátomo-clínica, ha venido dejando como seguimiento en la clínica neurológica. Vamos a terminar esta exposición formulando una respuesta unitaria con respecto a las F. C. S. en el niño. También la Patología cortical en el niño y la organización de las FCS en el adulto, que como sabemos, se expresan en una determinada especialización de zonas de la corteza cerebral. Hablando de este tema queremos delimitar, ¿Que vamos a entender por FCS? Esta es una denominación que se viene usando tradicionalmente en la neurología. En realidad no se ha podido definir hasta el momento quién fue el primero que la empezó a utilizar y en qué contexto, pero de todos modos se viene hablando de FCS, “Funciones Superiores”, “Funciones psíquicas superiores”, etc., Y en este uso un poco ambiguo de esta terminología, exige que nosotros en este momento hagamos una delimitación.

Consideramos que las funciones cerebrales superiores son las praxias, las gnosias y el lenguaje.

Tomamos, cierto, esta denominación de la neurología del siglo XIX, pero consideramos que debemos llamarlas así, “Funciones Cerebrales Superiores”, porque están identificadas a través del proceso de aprendizaje que lleva a su adquisición en el niño en edad temprana. Por una parte, por su condición de jugar un papel en los procesos de aprendizaje en el hombre, lo cual establece la clara diferencia respecto de otros dispositivos neurológicos como la memoria y por su papel, -digo el papel de las FCS-, en la organización de algunos procesos de aprendizaje, pero también a diferencia de aquellos otros dispositivos comunes al hombre y los animales.

²³ Conferencia pronunciada en el Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía (CDMX) en 1978 y publicada en: *Actividad Nerviosa Superior*, 1984, Vol. I, núm. 1 (Ediciones especiales del Círculo Pavloviano de Psicología de la Facultad de Psicología, UNAM).

* In memoriam (1925-2015)

Todas las FCS no son indispensables para todos los procesos de aprendizaje, de manera que serían tres condiciones que delimitamos, que enmarcan en el concepto de FCS, tal como vamos a seguir enumerando aquí.

En nuestro criterio, la exploración de la patología cortical cerebral comienza con el motivo de la consulta, la anamnesis y la definición hipotética del área o de las áreas que pueden estar comprometidas, según la historia evolutiva del proceso del paciente.

Cuando esto no esté claramente decidido y permita acortar el camino para abordar directamente a la exploración de las FCS, en nuestra opinión debe iniciarse el estudio por los problemas de lenguaje; efectivamente esto no es indispensable en la medida que el lenguaje no sólo es un estudio de los recursos más fundamentales de la exploración en el área, sino que los aspectos de la actividad consciente, por lo menos en los niveles superiores de la actividad consciente de que en cualquier ser humano están dados precisamente por el lenguaje interior y la posibilidad de desenvolverse y estructurar los procesos de lenguaje interior. Aquello que denominó “pensamiento verbal”, y que se puede denominar también “pensamiento discursivo”, si esta etapa no se cumple nos arriesgamos no sólo a las consignas que vamos a usar nos lleven a cometer errores en la exploración, sino que arriesgamos también perder una de las áreas de la exploración más importantes, como es el área de lenguaje.

Utilizamos desde el año 1959 una prueba para la investigación del lenguaje que diríamos no tiene ninguna originalidad, se trata de la exploración de determinadas áreas en una progresión que nosotros consideramos va de lo obvio a lo más delicado y desde lo más simple a lo más complicado.

Nosotros tenemos en nuestro protocolo, -cuya exploración demanda aproximadamente una hora, una hora y media-, una serie de referencias acerca de los datos del paciente y comenzando precisamente por el nombre, lo que tiene que ver con la propia condición que hace el individuo, la ubicación del propio paciente que hace de su condición de individuo y de su situación. Éstas seis-siete preguntas que se refieren a su situación personal comienza, digo, por su nombre, dirección, etc., pero terminan requiriendo acerca de la naturaleza de su procedimiento, y de la máxima molestia que experimenta con esto.

Desde luego, sigue una exploración de la palabra repetida que comienza con sílabas y termina con palabras complejas, y pronunciación no muy fácil, una prueba de denominación de objetos, una prueba de comprensión que también está escalonada desde órdenes simples a órdenes complejas, las series verbales y como en aquel tiempo consideramos todavía que la lecto-escritura y el cálculo podían estar involucrados dentro de lo que habitualmente se denomina “lenguaje”, incluimos algunas pruebas para la lectura, escritura y cálculo.

Nuestra posición desde entonces ha variado, aunque no hemos variado el protocolo, porque consideramos que hay un código verbal y un código de lecto-escrito, aunque el código lector-escrito se labora a expensas del código verbal, de todos modos, ninguno de los dos, presupuesto obligado del otro. De la misma manera se puede elaborar un código que lector-escrito se puede elaborar un código de comunicación también alfabético, con banderitas v. g. cómo se usan en los barcos o un código Morse u otra similar, de manera que nuestra posición desde entonces es la de considerar que

el lenguaje cubre sólo en las áreas del código verbal, mientras que la lecto-escritura y el cálculo pertenecen en realidad a otras áreas que deben ser estudiadas por separado, no incluidas en la problemática del lenguaje.

Nuestro protocolo, es un protocolo más, que no tiene nada original en definitiva y que podría ser tal vez, con mayor o menor ventaja comparado v. g. con otros protocolos que se utilicen en distintos lugares donde se explora el lenguaje v. g. El protocolo que se usa en la Salpêtrière o el protocolo que propuso Benton, Goodglass o Shuell u otros similares que se usan en diferentes lugares, un protocolo que se utiliza en Ginebra propuesto por Tissot, etc. En cada uno de los centros donde se trabaja con la problemática del lenguaje, hay una intención que yo considero sana, que luego vamos a considerar por separado, de estandarizar y uniformar las técnicas de exploración. Esto consideramos tiene mucha importancia hay muchos méritos para el caso de las F. C. S. es mucho mejor proceder de esta manera que con una exploración abierta y ligera a pesar de que sabemos que esto en manos experimentadas rinde mucho beneficio.

Otro aspecto relacionado con las F. C. S. Es la de la exploración de las praxias. Desde hace tiempo, como muchos autores, nosotros consideramos la existencia de prácticas simples, en general ligadas a la patología del lóbulo frontal y praxias complejas, en general ligadas a la patología del Lóbulo Parietal. No tenemos este campo, tal vez, porque nuestro interés fue tomado por el lenguaje, una propuesta también regular estandarizada para la exploración de las praxias, pero consideramos que esto es deseable. En nuestra opinión avanza, desde la exploración de las praxias más simples como movimientos faciales, movimientos de la mímica, como puede ser guiñar un ojo, mostrar los dientes, sonreír al pedido, praxias manuales como castañetear un dedo y praxias del cuerpo como pueden ser caminar hacia atrás, o pararse sobre una pierna, para avanzar de esta manera hacia la exploración de las praxias más complejas que abarcan la secuencia de realización de una serie de actos para una función determinada.

Aquello que ya Liepmann Había señalado como el recurso para explorar las apraxias ideomotoras (praxias de secuencia) y terminar el examen con las apraxias más complejas descritas de los últimos años como la apraxia del vestir o también las apraxias constructivas y gráficas.

Con la relación a la exploración de las gnosias, también en este caso tenemos que decir que su investigación está dada fundamentalmente por el motivo de consulta y por los antecedentes del paciente, pero en caso de no tener una idea clara en este aspecto, también nuestra idea es ir avanzando desde las que gnosias simples hasta las gnosias complejas. Consideramos gnosias simples a aquellas que involucran la actividad de un solo analizador v. g. las gnosias auditivas, en este caso reconocimiento de sonidos y ruidos familiares, las que gnosias visuales simples. Tal vez, aunque no se acostumbra a hacer en neurología, creemos que es por la noción de aprendizaje que, en ese terreno, las gnosias olfatorias y gustativas, en nuestra opinión forman parte de las F. C. S. No son sólo en neurología y siempre, la expresión de un déficit sensorial, sino en algunos casos puede ser carácter preceptivo. A partir de las que gnosias simples, las gnosias complejas: las gnosias visoespaciales y las gnosias táctiles. Las estereognosias, la consideramos entre las gnosias complejas. Las que gnosias visoespaciales involucran,

como se sabe, no sólo la participación del analizador visual, sino que también la participación de la musculatura intrínseca de ambos ojos. En el proceso de aprendizaje previo, también todo lo relacionado que se une a partir de la utilización de la musculatura estriada del sujeto, los miembros sobre todo y también, repito, los músculos intrínsecos del ojo. Todo esto determina que las gnosias visoespaciales deban ser consideradas en realidad gnosias del tipo complejo, ya que involucran, instinto, no sólo del analizador visual sino también un conjunto de referencias propioceptivas.

Consideramos también que la estereognosia es una gnosia compleja que no abarca solamente la participación de los corpúsculos táctiles de la sensibilidad táctil de la piel, sino que incluye también la intervención propioceptiva de los músculos de los dedos que guían y acompañan el proceso de palpación que es circunstancial con la capacidad de reconocimiento sensorio-perceptivo. Desde luego, hay todavía que no seas de carácter más complejo que incluye la participación de tres analizadores o demás, como en el caso de las gnosias de orientación espacial v. g. características de las tensiones del lóbulo parietal. Debe pensarse también que participan varios analizadores, en este caso se incluyen seguramente no sólo el analizador visual y la participación del analizador cinestésico motor o propioceptivo motor, sino que seguramente interviene también la integración de revelaciones laberínticas que han permitido la identificación de relaciones especiales ya que en la ubicación del sujeto en la ciudad o en su casa o en cualquier plano.

Es de hacerse notar que históricamente, se comenzaron a conocer las gnosias y lo que los neurólogos hacemos es investigar las diferencias provocadas por una lesión cortical.

Estamos explorando su desintegración. En lo que se refiere la exploración del esquema corporal, también de la patología del lóbulo parietal incluye la necesidad de una metodología detenida y cuidadosa que abarca desde la identificación de las partes en el propio cuerpo, hasta la identificación gráfica o en figuras o la reconstrucción de figuras, etc. y que llevan entonces a definir las características y particularidades de la eventual desorganización del esquema corporal.

Podemos decidir que esos son tres resúmenes de nuestra orientación con respecto de la exploración de la patología cortical. Ahora con estos elementos tal vez convendría que insistiéramos algo sobre cuál es la relación que tienen las F. C. S. con los otros problemas que vamos a plantear dentro de un momento.

Sabemos que Luria utiliza para descripción de estas F. C. S., tal y como nosotros lo hemos enunciado, la denominación de Sistemas Funcionales Complejos (S. F. C.). Las diferencias en este tema de los sistemas funcionales vienen de lejos, de la metodología de los investigadores soviéticos. Se remonta a Vygotski. Digamos que es un desarrollo en el campo de la neurología de los sistemas funcionales que había propuesto Vygotski que resultan una progresiva consolidación o estructuración de las relaciones que el sujeto va estableciendo con el ambiente.

Vygotski consideraba que esos eran “órganos extracorticales”, según decía él, o sea: esos sistemas funcionales constituían en calidad algo así como una estructura que dejaba ubicado, vinculado, al sujeto de una manera definitiva en el ambiente en el que le tocaba moverse. El desarrollo que dio Luria es algo diferente, porque es neurológico.

El contrapone estos S. F. C. a las áreas funcionales primarias de la corteza cerebral, tales como el área visual, auditiva, somestésica o cualquier otra, que tiene una definición precisa en cualquier individuo. Él dice que los S. F. C. se laboran usufructuando ciertas áreas del cerebro, las clásicas denominadas “Áreas de asociación” y se estructuran de una manera particular en cada individuo.

Cómo vamos a ver luego, cuando comentemos estos puntos, esta noción muy consciente del punto de vista con el cual nosotros trabajamos normalmente, y por eso es por lo que podemos establecer una sinonimia entre esta decepción quedamos a las F. C. S. y a los S. F. C.

Tendríamos ahora que hacer una pequeña consideración acerca de los problemas que suscita el lóbulo frontal. Esto que ha motivado tantos libros dedicados al lóbulo frontal. Parece una aspiración imposible de alcanzar y de lograr y en realidad lo es; entonces queremos hacer sólo unos señalamientos: el lóbulo frontal tiene una participación muy característica dentro de la neuro dinámica cortical efectivas, algunas F. C. S. están ligadas directamente al lóbulo frontal, tal es el caso de las apraxias simples o apraxias menores que son efectivamente frontales, es el caso también de la ANARTRIA. El síndrome anártrico es frontal. Es el caso también de la denominada afasia dinámica de Luria o de la zona premotora de Penfield, caracterizada por la pérdida de la iniciativa de lenguaje, y como hemos visto, hay también una participación del lóbulo frontal en las gnosias complejas v. g. en las visoespaciales.

Surge entonces la pregunta de las funciones del lóbulo frontal se agotan con la descripción de esta participación en las F. C. S. No, la patología demuestra con un lujo de síndromes frontales, que de ninguna manera se agota esta posibilidad.

¿Que podríamos decir entonces que pueda explorarse o que pueda detectarse, en todo caso, con relación a la patología del lóbulo frontal?

En mi opinión, que en este caso es solo una opinión, hay dos aspectos que pueden resultar bastante característicos de las funciones del lóbulo frontal. Por una parte, todo lo que se refiere a la programación, o sea, todo lo que se refiere a la capacidad de establecer previsiones, aunque fueran mínimas, aunque fuera para un periodo breve con respecto al desenvolvimiento del individuo. Otra característica está relacionada con la iniciativa vinculada a los actos.

Esto es, diríamos, son dos de los rasgos que pueden y tal vez deben explorar las seis dentro de la patología del lóbulo frontal; si reparamos algunas de las apraxias menores o apraxias simples y en la denominada afasia dinámica, lo que está perturbando en este caso es la pérdida de iniciativa para realizar los actos.

En algunos casos lo que no puede hacerse por indicación precisa puede hacerse por imitación, repitiendo lo que el explorador postula o propone. También pensamos, que en buena medida el polimorfismo de los cuadros psiquiátricos que caracterizan a la patología del lóbulo frontal implica la desorganización de esa capacidad de programación, lo cual lleva a aspectos más profundos de desorganización del pensamiento, yo diría aspectos más básicos de la personalidad del sujeto.

También la pérdida de iniciativa que determina a veces esos cuadros pseudo-depresivos, pseudo-fóbicos, que pueden tener los pacientes con patología del lóbulo frontal.

¿Cuáles serían algunos de los requisitos metodológicos que propondríamos para la exploración de las F. C. S.? El primer lugar, lo decíamos hace un momento, conviene estandarizar los métodos de estudio, es decir conviene fijarse en un programa sobre todo en una institución de estas dimensiones en las que se pueda reunir para un estudio pacientes con distintos tipos de patologías lo cual tiene un gran significado para la investigación.

Estandarizar tiene grandes ventajas, las ventajas residen, primer lugar, en la posibilidad de hacer una exploración sistemática de todo lo que alguien requiere explorar, de las praxias, de las que gnosis o de lenguaje. Atenerse a un protocolo estandarizado lleva a detectar o a investigar o a descubrir aquello que debe ser estudiado, sin olvidar y sin inconvenientes en la programación del trabajo.

Para esto que es, yo diría un mérito bastante interesante, tiene todavía otra derivación más interesante: la posibilidad de la investigación clínica, que surge de un registro metodológico de los hechos y que pueden ser comparados. Este registro metódico de los hechos y bien se puede hacer en cualquier historia clínica, cuando se hace estándar referido a las F. C. S. hace posible v. g. la comparación de 20+25+30 casos de apraxia en síndromes frontales para el caso en los cuales los pequeños detalles que entre paciente y paciente pueden ser estudiados con el máximo detenimiento. Podemos decir, que es lo que nosotros hemos podido avanzar en nuestro interés por el lenguaje lo hemos logrado originalmente por la utilización del protocolo estandarizado: esto nos ha permitido abordar a través de un conjunto de hechos comparables entre sí y registrados, aquellas generalizaciones, aquellos procesos comunes que son subyacentes a los hechos que provocan y que no sean visibles en la exploración de sólo un paciente.

De manera que nuestra propuesta de estandarizar los protocolos de estudio en su fase más importante y con más proyecciones para el estudio de las F. C. S. reside en este método. Desde luego esto implica seleccionar el tipo de informes que se requieren adquirir; seleccionar el tipo de información, presenta algo como un “barrido” teórico de todo aquello que puede estar dentro del campo de interés del que explora. “Barrido” entonces, en el que todos los conceptos teóricos que están involucrados dentro del campo de interés sean adecuadamente valorados, ¿Qué es lo que interesa explorar con las gnosis? Bueno, interesa explorar los aspectos de organización más simples de las gnosis v. g., o los aspectos de organización es más selectivas, más completa y más fina entre uno y otro punto, interesa además explorar ciertas etapas intermedias características; interesa tal vez determinar en qué medida en la actividad espontánea del sujeto se realizan en cosas que no pueden realizar en otras circunstancias, en las cuales el sujeto está bajo la situación emocional o la salida de un sueño profundo, en fin, todo el conjunto del campo de interés que podría multiplicarse en este momento y que tiene que ser definidos a prioridad.

Eso tiene que construir, entonces, el programa con el cual se va a abordar el estudio de las F. C. S. El otro requisito que se deriva directamente de éste, es el de prescindir de información redundante, ello tiene interés también porque a menudo según lo que cada uno está explorando, y si utiliza como suele pasar, unas pruebas de fulano, sutano y perengano, puede suceder en las tres pruebas exista en realidad un tipo

de información que se repite y que por supuesto sobrecargar no sólo el tiempo y el esfuerzo del paciente y del que explora, sino además lleva una posibilidad de confusión en la medida que no se identifican correctamente los síntomas, sino que se identifican los datos de las pruebas tal y como de la prueba cual, lo que lleva evidentemente a la posibilidad de confusión de qué es lo que está buscando. Si se está buscando un síntoma, o si se está buscando una respuesta a una prueba.

Ahora nos interesa marcar uno de los puntos que consideramos más relevantes en este aspecto.

Este punto se refiere no sólo al problema de la localización que forma parte del supuesto de quehacer regular del neurólogo: tales síntomas corresponden hasta el proceso patológico que puede estar en tal punto de la corteza cerebral.

En este momento no nos interesa llamar la atención sobre este punto, sino que nos interesa llamar la atención sobre la profundidad que puede tener un síndrome determinado. Efectivamente si tomamos el caso de una desorganización de las gnosias, esa profundidad puede ser mínima y los trastornos gnosicos del sujeto pueden ser tan sutiles, tan leves, que sólo aparezcan con una exploración muy pero muy fina, en la que en la incapacidad de reconocimiento v. g. se exprese en configuraciones, en el caso de las gnosias visoespaciales, en configuraciones que son muy próximas entre sí (similares), hasta cuadros de gran gravedad en los que la capacidad de reconocimiento v. g. de las configuraciones es prácticamente nula.

Lo mismo podríamos decir con relación a las praxias. Puede ser que si estamos explorando aquellas praxias que corresponden con una secuencia de actos que pudiera corresponderse v. g. con la tarea de ubicar una llave delicada en una cerradura muy compleja, se advierte que el sujeto sólo falla en ese tipo de praxias y en sus aspectos, -insisto en el punto-, en sus aspectos más finos, se requiere de una exploración más cuidadosa; o por el contrario perturbaciones en las praxias que pueden tener tal gravedad que el sujeto se lleve la llave a la boca v. g. y no atiene resolver la propuesta de ningún modo. Seguramente nosotros tenemos más familiaridad con este campo y por lo tanto voy a proponer ahora el mismo tipo de ejemplos para describir la misma clase de fenómeno.

En el síndrome afásico progresivo, que puede ser el síndrome de la enfermedad de Pick v. g. o en un síndrome afásico regresivo que puede ser el síndrome afásico de hematoma subdural evacuado, en el lapso de 10-15 días deja al paciente en libre de inconvenientes, en esos casos puede establecerse una secuencia de la gravedad de la sintomatología. En el primer caso, en el caso de la enfermedad de Pick, todo comienza con el olvido de algunas palabras, anomia, con la fase amnésica, como suele llamarse, todo comienza con cierta incapacidad para entender los aspectos de lenguaje que incluyen una organización sintáctica poco compleja.

Todo comienza con la incapacidad para abstraer en el lenguaje, pero a medida que el síndrome va progresando, (El síndrome afásico) se llega a una desorganización total de la capacidad de comprensión del sujeto que incluso puede llegar a la pérdida de la capacidad de comprensión de las palabras simples y hasta el propio nombre, como sucede en la enfermedad de Pick avanzada: la inversa, suele registrarse en los síndromes afásicos de carácter regresivo v. g. en los hematomas evacuados o los

meningo-exoteliomas comprensivos de la convexidad del hemisferio en los que a consecuencia de la intervención lo que era originalmente un síndrome afásico grave, en el que paciente podría tener todas las características de la afasia de Wernicke, dificultad de comprensión, Jergafasia, patología en la elocución del lenguaje, va paulatinamente decreciendo en ese lapso, que puede ser en personas jóvenes, alrededor de una semana o 10 días, iba paulatinamente de creciendo hasta que la última etapa, sólo queda la incapacidad para recordar palabras, con incapacidad para utilizar los aspectos más abstractos y generalizados de lenguaje.

Estos tres ejemplos están indicando que la patología cortical no sólo es lícita ver una relación entre zonas corticales y F. C. S. esto no sólo lícito, sino que es obligatorio, además de que es importante ver qué significado tiene la progresión del síndrome en cada una de esas zonas.

En nuestra opinión, esta progresión del síndrome es algo realmente ligado a la forma de trabajo de las respectivas zonas de la corteza cerebral. Estamos hablando del adulto en los que la desorganización máxima de la función representa algo así como una parálisis de la función, como una imposibilidad de la función o para decirlo entonces con términos ya más ajustados a las funciones de la corteza, de una inhibición masiva de la función, mientras que las formas, paulatinamente menos graves, las formas más leves, corresponde también a formas de inhibición leves, superficiales. ¿Qué bloquea esta inhibición? Bloquea la capacidad de trabajo de cada una de esas zonas corticales, es decir, que esa inhibición bloquea, o totalmente la capacidad de trabajo o tan parcialmente que esa capacidad de trabajo puede exteriorizarse en algunos síntomas relativamente leves o medianos. Es más, en el caso del afásico, como es conocido por el síndrome de la fatigabilidad: a medida que trabajemos con él vamos aumentando la exigencia del trabajo del paciente, vamos aumentando el grado de ese bloqueo de esa inhibición, de manera que lo que originalmente al comenzar el estudio puede ser un mínimo número de síntomas al terminar el estudio, después de 40 a 50 minutos de trabajo, es un aumento de los síntomas que originariamente no estaban presentes. La inhibición bloquea la capacidad de trabajo de las F. C. S., y esto se expresa con síntomas.

Ese hecho conocido ya clásicamente se denomina “fatigabilidad”, pero sólo puede explicarse por la existencia de una inhibición que va en progresión: yo diría incluso en las personas normales esto puede ponerse en evidencia. Los oradores v. g. pueden comenzar con una elocución muy adecuada, pero a medida que va transcurriendo el tiempo partir de la hora y media, dos horas, tres horas, comienzan a producirse lapsos, comienzan a producirse errores, y a veces hasta faltas de ilación, que, según nuestra opinión, también corresponden a una disminución de la capacidad del trabajo cortical en relación con este tipo de ejercitación que en ese momento están realizando, aunque esto es fatiga fisiológica y no fatigabilidad.

Tenemos entonces la posibilidad de considerar algo que es la inhibición que participa en la génesis de los síndromes de las F. C. S., pero insistimos todavía en preguntar ¿Qué es lo que inhibe este fenómeno genera las deficiencias de gravedad en el sujeto? “Capacidad de trabajo” De la corteza cerebral que puede estar bien dicho, pero todavía estaría mejor dicho si dijéramos que es lo que influye es la actividad analítica-sintética de la corteza cerebral.

Lo que perturba, es la posibilidad de combinar y recombinar en la corteza cerebral y esa posibilidad de combinar y recombinar esa realidad de la actividad de análisis y síntesis que también puede describirse desde los niveles puramente fisiológicos, hasta los niveles de pensamiento; posibilidad de combinar y recombinar, que cuando está comprometida, determina la imposibilidad de que el sujeto incorpore los estímulos que se le ofrecen, los procese a través de esa actividad analítico-sintética y las exprese a los manifestantes a través de reconocimiento en el caso de las gnosias, o a través de la comprensión en el caso de lenguaje, o a través de la capacidad de ejecutar una actividad praxia compleja.

Esto tiene interés no solamente como una cosa teórica. Según nuestra opinión su interés máximo reside en que expresa no sólo en la posibilidad, sino (para los neurólogos) la necesidad de abordar ahora todos los procesos de las F. C. S. con una visión teórica, con una visión conceptual diferente.

Permite ahora que haga una pequeña digresión y me aleje del campo de la neurología, y considere brevemente las etapas por las cuales ha pasado algunas de las especialidades de la clínica médica, desde los inicios de la medicina científica.

Todos sabemos que podemos fijar los comienzos de la medicina científica a finales del siglo XVIII y fundamentalmente, sobre todo, en el desarrollo del siglo XIX cuando se generalizó la necesidad de estudiar las autopsias, que casos habían generado los síntomas de los órganos que habían determinado la muerte del paciente o que habían perturbado al paciente durante su existencia. Esta etapa es la que se denomina la del “método anatomoclínico”. Y efectivamente hasta comienzos del siglo XX se estudia en la anatomía patológica ese tipo de correlación anátomo-clínica y se basaba en la morfología patológica de los órganos y en la correlación que se establecía entre esa morfología patológica y los síntomas que el paciente había presentado.

Poco más tarde, podemos decir a mediados de la década del 50, ese tipo de correlación anátomo-clínica fue siendo substituido, poco a poco por una correlación de otra naturaleza. Una correlación en alguna medida entre la lesión y los síntomas tales como la anatomía patológica pudieran describirlos, pero más importancia tenía incorporar los procesos fisiológicos que distorsionados que originaban los síntomas. Efectivamente, hoy nadie podría decir que un gastroenterólogo v. g. debe razonar en términos anatómicos: todos exigimos un gastroenterólogo hoy razone en términos fisiopatológicos, ya sea en cuanto a la génesis de la úlcera, ya sea en cuanto la génesis de la de las perturbaciones funcionales del aparato digestivo, ya sea en cuanto a los cuadros psicossomáticos del aparato digestivo.

El gastroenterólogo actual, contemporáneo, debe razonar en términos fisiopatológicos. Nadie diría que un especialista en corazón y en vasos estaría actualizado si razonara en términos de lesiones de los vasos y del corazón para explicar la sintomatología de su paciente. Todos sabemos que en este momento la fisiopatología cardiovascular es el arma fundamental teórica, que orienta la búsqueda de los síntomas, mejor dicho, de los signos, en este caso, que orienta también al razonamiento del cardiólogo. Tampoco diríamos que en el campo del aparato respiratorio el especialista pudiera estar actualizado si no pensara en términos del intercambio de gases y de las funciones bronquiales y bronquiopulmonares, etc. y de modo en que la actividad del aparato respiratorio está siendo perturbado.

Ahora volviendo al campo de la neurología tenemos que decir que efectivamente la neurología debe mucho al método anatomoclínico. No hay ninguna duda que todo lo que es la neurología del siglo XX se ha edificado con el método anatomoclínico. Es el que ha permitido definir perfectamente toda la patología medular, bulbar, esto es, incluso la patología cerebral si no hubiese sido por la forma en que se lleva la investigación de las correlaciones entre las lesiones cerebrales.

Por otra parte, ¿Qué duda puede haber en el sentido que toda esa correlación anatomoclínica nutrió el desarrollo de lo que hoy conocemos que son las F. C. S.? Pero sabemos también que eso desembocó en un momento dado un callejón sin salida. Un callejón sin salida que lo podamos situar seguramente con la “crítica de Marie” a los conceptos de la gnosis del año 1906, crítica que sin embargo Marie no pudo llevar a fondo precisamente porque él estaba también imbuido de las bases teóricas de la correlación anatomoclínica crítica que luego Head en 1925 trató también de llevar a fondo pero que de todos modos no logró hacerlo porque como dice alguien que volvió a borrar con el codo lo que escribió con la mano puesto que en la búsqueda de los cuadros de alteraciones en el lenguaje, dentro de la lingüística, vino en definitiva a recaer otra vez en una localización encefálica, bastante estrecha como había sucedido con aquellos a quienes él criticaba.

Podríamos situar entonces la iniciación de este periodo que estamos viviendo, una relación que denominamos el periodo fisiopatológico; en el que tenemos decididamente que ubicarnos: podemos situarlo seguramente con las investigaciones de Alajouanine, en la década de los 40 sobre la fisiopatología de la ANARTRIA, investigación en la cual se esforzaba por detectar cuáles eran los procesos que generaban los síntomas. Eso sigue siendo todavía un programa de fisiopatología cortical. Era avanzar desde los hechos obvios como los síntomas, a los procesos que los generan y determina la naturaleza de esos procesos.

Una importancia muy grande tiene en este aspecto también todas las investigaciones de Kreindler y sus colaboradores y también las de Luria y otros investigadores, los de Hécaen y Ajuriaguerra. En este momento podríamos decir que toda esa especialidad que denomina neuropsicología de una u otra manera está tomando en sus manos la necesidad de sobrepasar los síntomas como tales y analizar la problemática de la descomposición de los procesos de la corteza cerebral que determinan esos síntomas. También en ese aspecto podemos hacer unas sugerencias que son interesantes: ya que en la época inicial hace 100 años-cuando Broca describió sus primeros casos-, en el año de 1876. Jackson dijo algo que hoy puede ser un verdadero programa de trabajo. Decía: no podemos estudiar los problemas de lenguaje ni como anatomista ni como psicólogos, debemos encontrar el puente entre ambos. Lamentablemente en 1876-1878 cuando él escribió estas cosas de fisiología cerebral se sabía todavía muy poco.

Hace unos años Brain que tenía detrás toda una carrera de neurólogo clásico, localizacionista terminaba la presentación de un simposium de afisiología diciendo: tenemos que aprender fisiología cerebral, pero todavía sabemos muy poco. Sin embargo, no es tampoco lo que sabemos. Diría yo, en todo caso que lo que tenemos que hacer es un esfuerzo por incorporar ese tipo de conocimiento, que es la fisiología

cortical, que es en última instancia la fisiología de la corteza cerebral, tenemos que hacer un esfuerzo por incorporar los nuestros que haremos de neurólogos y en estos casos seguramente vamos a situar el problema en sus términos justos, vamos a poder estar viviendo “viendo” otras fases del síntoma, el proceso de lo que está generando y aunque cometamos errores en este juicio, de todos modos son los errores que correspondencias con la inauguración de un área de trabajo nueva y desde luego promisorio en el campo de la neurología.

Voy a terminar considerando ahora, aquello que habíamos anticipado relativo a la unidad existente en la adquisición de las F. C. S. en el niño y la descomposición de las F. C. S. en adultos.

Esto no es una nueva idea, ya que en 1928 Monakow y Mourgue, intentaban describir el aprendizaje de las F. C. S. en el niño, y compararlo con la descomposición del lenguaje en el adulto. En esa época fue un ensayo que no llegó a conclusiones definitivas, pero de todos modos señaló el antecedente porque me parece que es muy importante. También tengo que señalar el antecedente de Jacobson. El famoso lingüista Román Jacobson que ahora en los últimos años, en 1975, sigue diciendo que los lingüistas debían estudiar el desarrollo del lenguaje en el niño y la descomposición del lenguaje en el adulto. En 1942 abordó en una monografía que en ese entonces permaneció prácticamente ignorada, durante tal vez 20 años, que se llama lenguaje infantil y afasia, que ya sido traducida al castellano últimamente, abordó toda la cuestión cómo se va organizando el lenguaje en el niño pequeño y cómo puede estudiarse la desintegración del lenguaje en el adulto, comparando unos aspectos de un proceso progresivo, con otros aspectos de un proceso regresivo. También tenemos que decir que en aquellos momentos Jacobson no agotó las posibilidades de estudio que ofrece el campo de trabajo, pero de todos modos hay que considerar una labor pionera, esta, que él realizó.

Es importante considerar que en este aspecto la labor de Ombredame, un discípulo de Alajouanine que siguió trabajando en este terreno y estudiando cómo se organiza paulatinamente el lenguaje en el niño y como se desorganiza en el adulto. Tenemos que entre todas las cosas positivas que abordó con relación al estudio de la desintegración del lenguaje está el intento de estudiar la desorganización de lenguaje a través de su organización el niño. Como vemos son muchos los antecedentes que hay en este aspecto, pero ¿Qué hay de cierto en este problema? O sea, en lo que podemos tomar como trayectoria o caminos promisorios en este aspecto. En nuestra opinión ese es el camino.

Las praxias, las gnosias y el lenguaje se van adquiriendo en el niño pequeño. Casi desde los 2-3 primeros meses de edad se pueden ir detectando los comienzos de las F. C. S. se van adquiriendo por un proceso de aprendizaje que tiene todas las características fisiológicas de cualquier otro proceso de aprendizaje que analicemos - aprendizaje de tipo censo-perceptivo en el adulto, aprendizaje motor como puede ser la práctica de un deporte. Esta progresión se puede describir en términos de aprendizaje sin cometer ninguna infracción, o sea sin idealizar ni sustituir ninguna etapa por otra. Sin embargo, podríamos decir que hasta el momento estamos viviendo, sólo han sido descritos en la literatura procesos de aprendizaje el lenguaje y procesos de aprendizaje

de las praxias. En el aprendizaje de las praxias, hay que mencionar la contribución de Piaget que también hace unos 10-15 años abordó esto y lo abordó de una manera muy positiva y provisoria.

De este modo, este proceso de aprendizaje en los niños va organizando paulatinamente unidades funcionales: en la medida que esta práctica se efectúa esta labor se va realizando, por supuesto gracias a la interacción entre los estímulos del ambiente y el propio niño, va organizando unidades que quedan estabilizadas, por así decirlo, dotadas de una cierta estabilidad. Son usufrutuadas por el individuo normal en la práctica del lenguaje, en la práctica de la elocución y la comprensión del lenguaje, en la ejecución de movimientos aprendidos de distinto tipo en la capacidad de reconocimiento sensorio-perceptivo.

Cada uno de nosotros hace uso de las F. C. S. Que ha ido adquiriendo en el transcurso de toda su existencia e incluso para el caso de la comprensión del lenguaje sigue haciendo uso en la medida que es ciertos significados de expresión de palabras no habituales en nuestro idioma o palabras que el momento se ponen de actualidad. Hacemos uso también de la capacidad de aprendizaje cuando abordamos el estudio de un idioma que no es el materno. Hacemos uso de esa capacidad de aprendizaje cuando adquirimos una capacidad de reconocimiento sensorio-perceptivos que no teníamos v. g. La capacidad de degustar vinos, algo que puede adquirirse aprendiendo durante todo el curso de la vida, la capacidad para reconocer estilos de la pintura o en el dibujo, la de identificar por el tacto determinadas telas, etc. Todo eso lo seguimos aprendiendo durante el curso de la vida, la capacidad para reconocer estilos en la pintura o en el dibujo, la de identificar por el tacto determinadas telas, etc. Todo eso lo seguimos aprendiendo durante el curso de la vida individual y es aprendizaje porque tiene un punto de partida del cual no teníamos esa capacidad y tiene un punto de partida en el que no teníamos la capacidad y tienen un punto de llegada en el que ya tenemos esa capacidad y por decirlo así, funciona “automáticamente”.

Cuando un individuo tiene una lesión en la corteza cerebral en alguna de las zonas que estamos comentando, esa lesión lleva a la desorganización de aquello que se adquirió. Por lo tanto, nos vemos, ahora sí, con la patología de las F. C. S. O sea, la patología de aquello que fue adquirido durante el curso de la vida individual, que se sedimentó (valga la palabra) como unidades funcionales en una sola especializada de la corteza cerebral que se afecta a partir de la lesión, o de un compromiso funcional. La prueba de Wada que demora 10 minutos suprime las F. C. S. durante ese lapso y paulatinamente en los 10 minutos siguientes se van recuperando sus funciones, o sea que puede ser una mera y inhibición funcional. Pero hay todavía otro aspecto muy interesante: es el que se relaciona con la interacción entre las F. C. S. y la corteza cerebral propiamente dicha.

Cuando un niño nace, no se conciente zonas de la corteza cerebral definidas. Son aquellas son las que denominamos son las sensoriales primarias, cisura calcaría, circunvoluciones de Heschl, etc. pero en la medida que va realizando el aprendizaje de las F. C. S. es el proceso de aprendizaje va determinando las zonas correspondientes de la corteza cerebral. De ese modo lo que en el adulto es la posibilidad de reconocimiento de la zona de la corteza cerebral eventualmente lesionada a través de

los síntomas que decimos, es la tarea principal del trabajo del neurólogo. En el niño no es así y no es así porque en el niño la corteza cerebral va determinando a medida que se van produciendo esos procesos de aprendizaje fisiológico.

La contrafigura de esto es también la potencialidad biológica de la corteza cerebral: si lo llevamos a la primera infancia, se sabe perfectamente que una lesión en la corteza cerebral de un niño de tres-cuatro años es suplida en lo que concierne por las F. C. F., es suplida por el resto de la corteza cerebral con bastante éxito, cosa que no puede plantearse de ninguna manera en un individuo de 40 años ni mucho menos en uno de 60. Eso no es sólo potencialidad biológica Perse, es también potencialidad biológica dada precisamente por el desarrollo que se va dando respectivamente mente en las zonas de la corteza cerebral: a medida que los procesos de aprendizaje fisiológicos transcurren, van quedando comprometidos y definidos en zonas de la corteza cerebral y ya, por así decirlo no pueden volver hacia atrás y rehacer el trabajo.

P.- ¿Después de qué usted evalúa al paciente, en este caso afásico, como lo clasifican o en qué cuadro pone el sujeto por los síntomas que presenta?

R.- Nosotros en la nosología de los trastornos del lenguaje nos atenemos sólo a dos síntomas síndromes: síndrome anártrico y síndrome afásico. Esos síndromes pueden estar combinados entre sí, en este caso decimos síndrome anártrico-afásico o viceversa. Pero además discriminamos para el caso del síndrome anártrico formas clínicas, esas formas clínicas pueden ser en algún caso, la afasia dinámica o la afasia descrita por Penfield y Roberts que compromete también la elocución de lenguaje. Para el caso del síndrome afásico propiamente dicho, toda una serie de formas clínicas que pueden ir desde la fascia amnésica hasta la afasia sensorial con todas sus complicaciones.

P- ¿O sea, utilizando un poco la clasificación de Luria?

R- No, no exactamente. Más bien la de Marie. Tenemos dos grandes áreas que consideramos en el lenguaje. Un área correspondiente a la elocución y otra a la comprensión y decimos que estas dos grandes áreas originan dos síndromes que fueron los que postuló Marie, un síndrome anártrico y el síndrome afásico. La cuestión, la unidad de la fascia que ha sido planteada ya muchas veces. Yo les puedo citar v. g. Los trabajos de Fberhardt Bay, de Gloning y algunos más (Schueld también en EUA) en los que se ha hecho una serie de determinaciones de funciones de lenguaje y luego las han correlacionado en entre sí y siempre se ha llegado a la conclusión de que no se puede establecer una delimitación precisa entre esas funciones.

De manera que la unidad fisiopatológica de síndrome afásico a nuestro modo de ver es indiscutible desde el punto de vista nosológico discriminamos son dos grandes alteraciones de lenguaje, que pueden además combinarse entre sí y dar formas muy severas del síndrome anártrico-afásico o formar leves en las que hay v.g. síndrome anártrico con componentes afásicos o viceversa y dentro de cada una de esas dos grandes áreas nosológicas, formas clínicas, no hay ningún inconveniente con asumir la nomenclatura de Luria o de Head o cualquiera que fuera, en la medida que se puede detectar algunos de los síndromes correspondientes a esas formas clínicas, pero esencialmente consideramos dos grandes áreas nosológicas nada más.

P- Le pregunto porque estoy haciendo mi tesis con relación a una exploración neuro-psicológica y clasificar como síndrome en cada paciente para proponer un plan de rehabilitación. Se me ha hecho muy difícil encontrar la manera adecuada y es optado por decir, “es una afasia motora con componentes sensoriales” por ejemplo.

R- Creemos que la ubicación no son lógica que hacemos es coherente con el criterio fisiopatológico con el que manejamos todos los casos o sea esto que yo decía de la gravedad de los síndromes v. g. En la enfermedad de Pick o en el tumor que aparece en la parte posterior del lóbulo temporal con una ubicación mínima de sintomatología también mínima, pero con una actividad destructiva completa, va dando una progresión de los síntomas que indican que en todo caso lo que hay es una participación cada vez más intensa, pero de tipo fisiopatológico en la zona comprometida. Lo mismo con la prueba de Wada, con la prueba de Wada en un lapso breve se pasa de una fase total profunda formas más y más leves y es una depresión funcional exclusivamente.

De manera que todos nos hemos emborrachado con la cuestión de la clasificación de las afasias cuando hemos estudiado neurología, ¿no es cierto?

Mi consejo sería que, en todo caso, usted se basará en los síntomas que corresponden a cada nomenclatura y sólo así que fuese fuera luego estableciendo la sinonimia correspondiente, porque lo queda la clave no son las palabras que se usan para el diagnóstico, sino el tipo de enfermo que se reconoció.

P- ¿El concepto de localización funcional que emplea, conlleva también a la diferente postura en la rehabilitación de la función perdida?

R- Sí, para nosotros, en muchos casos, la función del neurólogo suele tener terminal en la identificación de la zona afectada, suele pasar, ¿no es cierto? El paciente va a neurología o a rehabilitación directamente. Estaría mejor que fuera de otra manera. Estaría mejor que el neurólogo atrasara los síntomas y el síndrome que presenta el paciente, postulara cuáles son los procesos distorsionados de la corteza cerebral sobre los que debe actuar. De esa manera ayudaría con toda la seguridad al trabajo de rehabilitación. No es lo mismo que haya un predominio de procesos inhibitorios, que haya un predominio de desinhibición de la definición de las funciones caracterizado por lo gorrea incontinente. Así como yo creo que es muy importante para la recuperación de las funciones.

P- Se ha dicho que la prueba de Wiskda, en índices, la lateralización, de la lesión hemisférica v. g. si se bajó el puntaje de la escala verbal y es alto en la ejecución de esta lesionado el hemisferio izquierdo. Entonces lo del lenguaje está más o menos ya había estudiado, la localización del área de Broca, para el hemisferio dominante, pero para algunas otras funciones v. g. memoria, afectividad, pensamiento, en su experiencia, ¿Cree usted que están localizados hemisférica mente?

R- En primer lugar, quiero decirle que nosotros no confiamos en ninguna prueba por sí, para el diagnóstico. Creemos que el diagnóstico es un proceso complejo que se inicia en la recepción del paciente, con el estudio clínico, con la aplicación de pruebas adecuadas y determinar con la formulación de un diagnóstico que sea satisfactorio, que deje, cuando menos, la tranquilidad moral de qué nos han cometido muchos errores. Consideramos que es un proceso, un proceso de conocimientos.

Diagnosis, así que lo tomamos. Eso en primer lugar, en segundo lugar, depende mucho de lo que usted pregunta, de las acepciones que uno de respectivamente a “pensamientos”, “afectos” y “memoria”.

“Pensamiento” creemos que tiene una relación muy importante con todo lo que se refiera a la comprensión del lenguaje, o sea que todo lo que se denomina “pensamiento verbal”, “pensamiento discursivo”, está en realidad elaborado como decían los clínicos franceses del siglo pasado con el lenguaje interior, y que la desorganización (eso también lo estudio Goldstein) de la comprensión del lenguaje, con lleva a desorganización de los procesos de pensamiento verbal. Hay otro tipo de pensamiento que es el pensamiento concreto, pensamiento extraverbal que no se desorganiza durante las afasias. Eso, por una parte, depende entonces de la aceptación que damos a “pensamiento”.

Por “inteligencia” entendemos sólo una aceptación de las dos que utiliza Piaget: la aceptación de “reorganización súbita del comportamiento cada vez que cambien las condiciones del ambiente”. A esto lo consideramos comportamiento inteligente y pensamos que inteligencia, si lo definimos con esos términos, es una situación que no es equívoca.

En cuanto a “memoria” hay dos situaciones. Hay la situación de la denominada memoria inespecífica que de una manera todavía, diría yo inescrutable. Por lo que se sabe hasta el momento, depende de todo el circuito hipocámpico, trigono, cuerpos mamilares y una memoria que se denomina (memoria modal específica” (Luria) que consideramos que es una forma de síntesis de F. C. S.

Además, Dejerine, ya había definido la afasia como la pérdida de memoria de las palabras pero que en realidad es el punto de vista fisiopatológico de una pérdida de la síntesis y una pérdida de la síntesis de esas zonas funcionalmente definidas de la corteza cerebral.

P- Respecto a la organización de lenguaje en el niño en cuanto a nomenclatura, a clasificaciones, hay muchas escuelas, pero dentro de todos los tipos de escuelas, lo más importante es ¿En dónde vamos a canalizar a ese niño o que se hace con él? Yo quisiera saber ¿Qué escuela siguen y que hacen con él?

R- Realmente ese no es uno de los más iniciales puntos de vista de la nomenclatura, sino que es un campo de _____. En primer lugar, hay afasiólogos de renombre Internet internacional como __, que __ las alteraciones del lenguaje del niño, empecemos por ahí. En segundo lugar, hay efectivamente, una terminología un tanto compleja. Nuestra posición es que los problemas de lenguaje en el niño existen debido a que en el adulto se desorganiza por así decirlo, la función ya adquirida y lo que en el niño no se organiza, en el curso del proceso de aprendizaje es la función que va en vías de adquirirse.

La sintomatología que presentan los niños es una sintomatología similar a la del adulto, el adulto tiene parafasia y el niño tiene ideoglosia que es equivalente. El adulto tiene neologismos y parafasias y el niño también tiene neologismos y parafasias.

El adulto tiene fatigabilidad y el niño no tiene fatigabilidad. El adulto tiene dificultades de comprensión y el niño también tiene dificultades de comprensión. El adulto tiene fallas de síntesis y el niño también las tienen.

Lo único que tiene el síndrome afásico del niño con relación al adulto es la distractibilidad, que fue descrita también por Kreindler.

Aquí, una vez más, ¿Cuál puede ser el problema de nomenclatura? Efectivamente los autores ingleses, en particular Ingram, introdujeron la denominación de “Specific Developmental Dysphasia”, esto significa “disfasia” que va a produciéndose a medida que el niño se desarrolla y no es traducible al castellano ni como “disfasia devolución”, ni como “disfasia evolutiva” ni de ninguna otra manera porque él da la idea dinámica de algo que va a produciéndose a medida que el niño se desarrolla. Preferimos la denominación de “retardo de lenguaje” y de la misma manera que Ingram dice: “specific developmental dysphasia receptive type”, decimos: “retardo físico de lenguaje” porque tiene los mismos síntomas que el adulto y porque la fisiopatología también es común. Y lo que dice Ingram “expressive”, decimos nosotros: “retardo anártrico de lenguaje”.

O sea que también en este aspecto tenemos una visión unitaria del problema y también puede haber niños con retardo anártrico-afásico o niños con retardos anártricos con componentes afásicos y etc. En este caso, también proponemos avanzar desde los síntomas hasta la definición de la fisiopatología para proponer el tipo de ayuda que se puede dar al niño v. g. un niño con retardo anártrico necesita sobre todo un tipo de reeducación ortolálica, mientras que un niño con retardo afásico necesita predominantemente un tipo de reeducación logopédica, o sea que tenga que ver con toda la parte gramatical, semántica, etc.

Comentario del Dr. Castellanos:

Aparte de felicitar al doctor Azcuaga por su severa y tan amplia de un problema tan completo, me han llamado la atención dos aspectos que usted subrayó. Uno de ellos es el entender y estudiar la patología cortical desde un punto de vista fisiopatológico. Yo creo que ese es el problema crucial y que nos faltan instrumentos en neurología para llevarlo a cabo. Probablemente usted, por falta de tiempo, no nos pudo recordar los estudios de este campo de la fisiopatología del lenguaje en sí, depende de Jasper porque realmente los que han hecho la fisiología cerebral, cortical humana han sido específicamente los neurocirujanos. Yo creo que ellos son los que tienen en sus manos el cerebro, manipulándolo en vivo, es decir con anestesia local, con el paciente despierto y estos estudios del grupo de Montreal son los que han demostrado que con la estimulación eléctrica de las áreas corticales del lenguaje no se emiten sonidos, ni se puede articular, ni se puede entender, es decir, no se puede por estimulación eléctrica desencadenar un lenguaje espontáneo.

Pero en cambio si se puede inhibir, en problemas de memoria, comprensión, fluidez, durante el estímulo eléctrico. De tal manera que esto es importante porque el lenguaje es donde convergen, hablando usted de neuropsicología, todas las especialidades, tanto de la neurología, de la psicología y de la psiquiatría a entender estas funciones que no son privativas de nadie. Y por otro lado lo que usted mencionaba, yo creo que el experimento más fisiológico y espectacular de poder inhibir con un anestésico la función dominante de lenguaje, es decir la función de lenguaje del hemisferio dominante.

Todo esto nos lleva a pensar que una serie de cosas, v.g. Si existen los centros homólogos, o gemelos en cuanto al lenguaje, en cuanto a la memoria, en cuanto toda la presentación cortical, entonces el segundo aspecto que usted subrayó y que me parece muy importante es el tengo englobar el estudio del lenguaje, el de las que gnosias y de las praxias que quizás no sea todo lo que presente el estudio cortical porque la inteligencia en sí, la memoria y el pensamiento si es que los podemos definir, pues también es cortical, importante es englobarlo dentro de los procesos de aprendizaje.

En realidad, todo esto es aprendido, existen centros innatos, suponemos para desarrollar la función, pero si eso siento se dañan pues no hay función, se compense con el hemisferio opuesto.

Entonces, yo creo que este enfoque, primero fisiológico y el segundo de las funciones de integración y desintegración, de las funciones corticales superiores en el niño, la integración la desintegración, los procesos de demencia, entonces ese contexto yo creo que es el más interesante y que realmente nos compromete a estudiar en forma interdisciplinaria algo de lo más complejo, de tal manera que yo creo que si ese enfoque lo tenemos en mente, ni siquiera cabe la separación de una disciplina con la otra, que no hemos podido entender donde comienza la neurología y donde acaba la neurología y la psiquiatría, o donde se interrelaciona la psicología cuando ya Claude Bernard decía que no había línea de separación entre la psicología y la fisiología cerebral.

R- Así es, muchísimas gracias por sus palabras doctor y también muchas gracias por haber recordado lo de Penfield y Roberts. Efectivamente esas experiencias son cruciales con respecto a la posibilidad de inhibir zonas de la corteza cerebral y como recordaba recién el doctor Castellanos, ellos mostraron que la mayor parte de los síntomas que presenten en tanto síndromes afásicos como el síndrome anártrico se pueden suscitar por la estimulación de la corteza cerebral.

Y muchísimas gracias porque realmente es gran parte el punto de vista que nosotros sostenemos.

P- Desearía saber qué escuela o qué pronóstico, qué actitud toman ustedes respecto a un afásico para rehabilitación. Sabemos que hay afásicos que se rehabilitan muy pronto, pero hay afásicos que pasan muchos años y que no se rehabilitan. ¿Qué actitud toman ustedes y cuáles son las normas que siguen?

R- Trabajamos de la siguiente manera. Después de haber realizado el estudio con el protocolo que yo comenté aquí muy brevemente, desglosamos lo que llamamos procesos fisiopatológicos. Totalmente nos manejamos con hipótesis clínicas, porque no tenemos por el momento los medios para poder estudiar exhaustivamente lo que es la inhibición, “irradiación de la excitación” y otras entidades que utilizamos desde el punto de vista de la fisiopatología del lenguaje.

Eso construye lo que le llamamos el diagnóstico fisiopatológico. Nuestro plan siempre se ajustan las funciones o procesos fisiopatológicos o sea que, si hay fatigabilidad extrema, nosotros para dar un ejemplo limitamos siempre el trabajo a 10 min o 15 y ya no se trabaja con el paciente. Si hay desinhibición extrema, nos esforzamos con el paciente.

Si hay definición extrema nos esforzamos por ir creando pautas inhibitorias mínimas en el paciente. Si hay, al contrario, una inhibición muy marcada, estimulamos al paciente para que haga una función excitatoria, etc. esto en términos muy gruesos, para no alargar demasiado la respuesta. Pero de todos modos el plan siempre resulta del diagnóstico fisiopatológico. Ahora, por supuesto, en lo que se refiere a la fijación del pronóstico intervienen una serie de factores, el primero de ellos la edad y luego hay otros como condición cultural del sujeto, etc. que son los que permiten fijar las posibilidades de recuperación adecuada.

P- Estaba mencionando hace rato que ustedes utilizan algunas pruebas como Weschler V, ¿Ustedes lo utilizan solamente para ver si hay praxias, dificultad en el análisis y síntesis, apraxias de construcción en el caso de los cubos?, ¿O lo utilizan también para determinar un C. I. o nada más?

R- Otro problema complejo, ¿no? El del C. I. Utilizamos las pruebas. Puede suceder que utilicemos el Weschler de adultos o el Wisc o cualquier prueba, aquellos que necesitamos para complementar el estudio, eso en primer lugar. En segundo lugar, hace mucho que ya consideramos la cuestión del nivel intelectual, es un problema muy delicado que no puede comprenderse de una prueba, como el Wisc, Terman, o cualquier otro similar.

Generalmente usamos para llegar a una conclusión de esta naturaleza, o sea terminar que un niño o un adulto o adolescente es débil mental, utilizamos: los antecedentes, la entrevista, y para el caso de los niños la hora del juego, el diagnóstico operatorio de la escuela de Piaget y de las pruebas de nivel, pero nunca sacamos una conclusión exclusivamente con una sola prueba de nivel, sea el Terman o Wisc, pero si la usamos.

P- ¿Para explorar un enfermo afásico qué pruebas utilizan?

R- El protocolo que estuve mencionando aquí sólo ese.

También exploramos con el de Bender, exploramos funciones que gnósicas-práxicas o sea que estamos explorando un campo muy definido de las F. C. S.

P- Hace poco leí un reporte, que en Europa la mayoría de los neuropsicólogos han descartado totalmente las pruebas de tipo registro vertidas en cuanto a trastornos del lenguaje, por la influencia que tiene la orientación, tiempo y espacio para resolver esas pruebas, ¿Qué piensa usted de eso?

R- No es totalmente exacto, por lo menos de lo que yo conozco de la especialidad en Europa.

P- Por ejemplo, el Raven, lo han descartado para afásicos totalmente.

R- Claro, eso involucra también una serie de consideraciones que hay que ver al explorar con el Raven. Eso es lo primero o sea cuando Raven o Loretta, Bender, Weschler, propusieron sus pruebas, habían determinado nivel de conocimiento con respecto a lo que podían dar esas pruebas. A mi parecer que el Raven explora, sobre todo, igual, pero en otra medida, igual que los cubos de Kohs o las pruebas de Goldstein o Vygotski, etc. Exploran al mismo tiempo actividad gnósica-práctica y formación de conceptos.

Depende de lo que usted quiere explorar v. g. hay una serie de investigaciones que se han hecho últimamente, sobre la inteligencia de los afásicos en los que utilizamos

varias estas pruebas, pero por supuesto sabiendo lo que estaban buscando, si uno utiliza v. g. el Raven para explorar el lenguaje, no va sacar nada en limpio, pero si lo utiliza para la formación de conceptos, actitud categorial y actividades gnósico-prácticas le van a sacar mucho; en el grupo nuestro, en general exploración de las F. C. S. En el niño, se hace en cinco pedagogías, no en psicología y se hace justamente este tipo de exploración, pero seleccionando los ítems que haga falta.

Comentario:

Fernández- Guardiola

P-Queremos agradecer a usted, la plática magistral que ha vertido y de la cual hemos aprendido mucho, y además queremos suplicarle que siempre venga usted a México, nos haga el favor de enseñarnos alguna de las muchas cosas que usted sabe. Muchas gracias.

R- Muchas gracias. Yo quería agradecer primero porque realmente el honrado con esta posibilidad he sido yo. Verdaderamente pienso que puede establecerse un verdadero intercambio entre un centro tan pero tan importante como es este, para toda América latina, y aún diría que en el Marco de las instituciones de neurología del mundo y reiterar que alguna de las cosas que hemos comentado hoy ya son del patrimonio de todos ustedes, como expresó el doctor Castellanos.

-muchas, muchas gracias-

Formación de la Personalidad durante la Edad Escolar y la Adolescencia desde el Paradigma Histórico-Cultural

*Personality Development during School Age
and Adolescence according to an Historical-Cultural Paradigm*

DAVID CAMPOS-GARCÍA¹
YULIA SOLOVIEVA^{1,2,3}

INSTITUTO DE NEUROPSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA DE PUEBLA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Resumen

Desde el paradigma histórico-cultural, la personalidad es el producto de la actividad cultural que realiza el sujeto. Su adquisición implica la concientización y jerarquización gradual de los motivos en las actividades culturales. De modo operativo, la personalidad se concibe como un sistema jerárquico y unificado de los motivos del sujeto, el cual incluye un contenido y una estructura. Hacia la adolescencia, la personalidad implica la presencia de la autoconciencia, la autorregulación conductual, rasgos de individualización y la jerarquización de los motivos centrales propios que conforman a los sentidos de vida del sujeto. Para comprender dichos componentes y sus manifestaciones, se necesita claridad sobre cómo se forma una personalidad normal durante los diversos periodos de la ontogenia, basándose en concepciones psicológicas del desarrollo y no desde criterios relativista-estadísticos. El objetivo de este artículo es presentar elementos teóricos que permitan conocer las características cualitativas del contenido y la estructura de la personalidad durante la edad escolar y la adolescencia. Se argumenta la utilidad de dichos elementos para brindar bases teóricas que posibiliten la creación de perfiles de personalidad, su estudio en la adultez, así como la exploración desde diversos niveles de análisis.

Palabras clave: *Personalidad, paradigma histórico-cultural, edad escolar, adolescencia.*

¹Instituto de
Neuropsicología y
Psicopedagogía de
Puebla, Puebla,
México.

²Facultad de
Ciencias para el
Desarrollo Humano,
Universidad
Autónoma de
Tlaxcala, Tlaxcala,
México

³Facultad de
Psicología,
Benemérita
Universidad
Autónoma de
Puebla, México.

¹Correo electrónico:
david.campos.garcia@hotmail.com

²Correo electrónico:
aveivolosailuy@gmail.com

Abstract

According to the historical-cultural paradigm, personality is the result of the cultural activity that each human being carried out. Acquisition implies a conscience and gradual hierarchization of motives in cultural activities. Operationally, personality is conceived as a hierarchical and unified system of the people's motives, which includes content and structure. Towards adolescence, personality implies the presence of self-conscience, behavioral self-regulation, individualization traits, and the hierarchy of the principal motives that make up people's meanings of life. To understand these components and their manifestations, clarity is needed on how a normal personality is formed during the various periods of ontogeny, based on psychological conceptions of development and not from relativistic-statistical criteria. The objective of this article is to present theoretical elements that allow knowing the qualitative characteristics of the content and structure of the personality during school age and adolescence. The usefulness of these elements is discussed to provide theoretical bases that enable the creation of personality profiles, a study in adulthood, as well as the exploration in different levels of analysis.

Key words: *Personality, historical-cultural paradigm, school age, adolescence.*

Introducción

Como punto de partida y esbozo introductorio, podemos reconocer que la base del desarrollo de la psique es la actividad cultural del ser humano, la cual puede conllevar a la formación de la conciencia y esta, a su vez, posibilitar la formación de la personalidad. Estos elementos se plasman principalmente en la obra "Actividad, Conciencia y Personalidad" de A.N. Leóntiev (1984) y en textos de sus seguidores, apreciándose desde el título de dicho texto la relevancia de esta secuencia de conceptos para el estudio de la personalidad desde el paradigma histórico-cultural. Estos conceptos se exponen con mayor amplitud a continuación.

Para el paradigma histórico cultural y la teoría de la actividad no existe una concepción única de personalidad. Inicialmente, L.S. Vigotsky, fundador del modelo histórico-cultural en psicología, consideró a la personalidad como una función psicológica superior integral, la cual cubre la totalidad de la conducta y tiene como característica clave el dominio sobre el propio comportamiento. Además de plantear la importancia de no estudiar a la personalidad de modo aislado del desarrollo mental general, sino a partir de los principios de la naturaleza social de la mente humana y la ley genética general del desarrollo de las funciones psicológicas superiores (D.A. Leóntiev et al., 2017 citando a Vigotsky 1983a, 1984). Del mismo modo, se refirió a la personalidad como un sistema dinámico, como un "sistema psicológico superior" (Bozhóvich, 2004d, p.32 citando a Vigotsky, 1975, 1960), el cual incorpora (de modo interrelacionado) procesos motivacionales, volitivos, emocionales y propiedades del pensamiento (A.A. Leóntiev, 2006 citando a Vigotsky, 1984, 1986).

En el mismo orden de ideas, Bozhóvich (2004a) y Vigotsky (1995) expusieron que la conciencia y la voluntad son sistemas psicológicos. Por ejemplo, el sistema de la voluntad contempla la presencia de objetivos establecidos conscientemente y funciones psicológicas superiores, como la memoria emocional, la imaginación y la moral. Así como un vínculo con situaciones de vida, con la conciencia, con las emociones y el carácter de cada sujeto. Elementos que combinados permiten a un sujeto controlar su comportamiento (Bozhóvich et al., 1976 citados por Bozhóvich, 2004a; Bozhóvich, 2004d).

No obstante, si bien se reconoce la presencia de múltiples elementos en dichos sistemas psicológicos, la personalidad, a diferencia de la conciencia y la voluntad, implica un nivel más alto de integración, un todo indisoluble que no está marcado por el desarrollo independiente de los aspectos racional, volitivo y emocional. Motivo por el cual la personalidad puede concebirse como un “sistema jerárquico unificado” (Bozhóvich, 2004d, p.32), el cual puede estudiarse en el plano de interrelaciones sistémicas de sus componentes en las distintas etapas de la ontogenia y de sus distintos niveles de desarrollo.

De esta forma, la personalidad debe estudiarse como unidad, es decir, a partir del examen de cada propiedad en términos de la personalidad como un conjunto y no a partir de sus propiedades (o fenómenos mentales) independientes. Puesto que, aunque el investigador evalúe cuidadosamente sus propiedades de modo separado, no podrá comprender cómo la personalidad combina todas ellas (Bozhóvich, 2009).

Por otro lado, la aportación de diversos seguidores posibilitó una exploración reflexiva de los postulados de L.S. Vigotsky y permitió la organización, así como desarrollo de nuevos elementos teóricos relacionados con la personalidad. Por ejemplo, A.A. Leóntiev (2006) expuso a la personalidad como el proceso de autodefinición de una persona, siendo esto lo que regula sus actos, sus experiencias y la percepción que tiene del mundo objetivo. Del mismo modo, se acepta que la personalidad no es solamente una copia pasiva de la cultura, sino un proceso hacia la individualización por medio de la socialización (Asmolov, 1984, 1987). Motivo por el cual, no es posible conceptualizar a la personalidad como el mero producto de la adaptación a un medio, ya que, si un sujeto buscara solo adaptarse, esto denotaría la carencia total de una jerarquía de valores y de motivos (Zeigarnik y Bratus, 2009).

Por su parte, Talizina (2009) retoma a A.N. Leóntiev (s.f) y nota que la personalidad es La Característica del hombre que se manifiesta en la actividad. Según sus referencias, la personalidad caracteriza al sujeto por su inclusión en las relaciones sociales y su orientación (egoísta cuando un individuo muestra estrictamente motivos relacionados con su bienestar y las ganancias personales. O social cuando una persona evidencia motivos para servir a causas comunes y a la sociedad) se determina por los motivos de la actividad y la conducta.

Esta misma autora notó que, para estudiar la personalidad, no basta con analizar la conducta de un sujeto, sino también los motivos que dirigen su comportamiento.

Al respecto del comportamiento, Asmolov (1984) expuso que la personalidad está compuesta por valores, significados y motivaciones, siendo el carácter la forma en que estos componentes se manifiestan o expresan. Es decir, las motivaciones determinan la estrategia de vida del sujeto, a su vez, el carácter implica las tácticas (el medio) comportamentales empleadas por el individuo para lograr sus objetivos en correspondencia con los motivos.

Por nuestra parte, apoyados en los postulados teóricos de autores como Bozhóvich, A.N. Leóntiev, Asmolov, Zaporozhets y justamente con el objetivo de retomar elementos teóricos y concretar una postura clínica y operativa, conceptualizamos a la personalidad como un producto avanzado del desarrollo histórico, social y ontogenético (Campos-García y Solovieva, 2022). En dicho texto expusimos que la adquisición de la personalidad implica la concientización gradual de los motivos propios en las actividades culturales, hasta la jerarquización de los motivos centrales que conforman a los sentidos de vida del ser humano. De igual forma, referimos que de modo operativo y para su análisis, la personalidad se caracteriza por ser un sistema jerárquico y unificado, el cual incluye un contenido (la moral, procesos motivacionales, volitivos, emocionales, así como las propiedades del pensamiento y de la conciencia) y una estructura (el modo en cómo un sujeto jerarquiza sus motivos).

Del mismo modo, en el texto citado en el párrafo previo, propusimos la viabilidad de pensar en dos líneas para su estudio:

1) La valoración de los cambios cualitativos del contenido y la estructura de la personalidad durante la ontogenia. Al respecto de dicha línea, las transformaciones en el contenido implican el cambio de los motivos como objetos particulares de actividad del sujeto producto del tipo de reflexión (conciencia) al que accede sobre la actividad y de las formas predominantes de regulación conductual. Por su parte, los cambios en la estructura se refieren a la gradual consolidación de una jerarquía de motivos.

2) La evaluación y observación de los actos que implican una competencia entre los motivos del individuo dentro de la actividad. Puesto que, de acuerdo con Bozhóvich (2004d), un acto se realiza de acuerdo con el motivo ganador, siendo dicho motivo el que resulta estable y dominante en la personalidad del sujeto.

En un texto previo (Campos-García y Solovieva, 2022) hemos centrado nuestro análisis en la formación de la personalidad en la infancia y la edad preescolar, a la par de brindar un acercamiento teórico a las concepciones de personalidad para el paradigma histórico-cultural. Por su parte, este texto debe concebirse como una continuación del previamente referido y tiene como objetivos ampliar la presentación de conceptos relacionados con la personalidad

desde dicho modelo, exponer las condiciones para su formación, así como explorar los cambios cualitativos del contenido y la estructura de la personalidad en las edades escolar y adolescencia.

Nuestras consideraciones, para comprender las manifestaciones y estudiar la totalidad de la personalidad, se basan en Zeigarnik y Bratus (2009), quienes refieren que, inicialmente, el psicólogo clínico debe comprender qué implica su normalidad, requiere no solo describir a la personalidad como un producto final, sino analizar las condiciones que la posibilitan, el proceso que conduce a su surgimiento y su movimiento hacia la madurez, así como pretender un análisis causal. Es decir, se debe encontrar y trabajar la causa de la expresión comportamental y no solo señalar los síntomas negativos que el sujeto manifieste. Partiendo de estas premisas, a continuación, se exponen las condiciones que posibilitan la formación de la personalidad.

Condiciones para la formación de la personalidad

Rechazando una concepción estática, puesto que la existencia de la personalidad toma forma en su desarrollo mismo, Asmolov (1984) expone que la actividad orientada a objetivos es la base de la personalidad, es su sustancia y el punto de partida para su estudio. Para este autor, las condiciones tanto orgánicas del sujeto como del entorno social, al incluirse en una actividad, contribuyen al desarrollo de la personalidad. Al respecto, un niño se convierte en una personalidad si, y solo si, cuenta con la ayuda de un adulto, si ingresa al sistema de actividades y si asimila los significados del mundo humano (Asmolov, 1981).

Resulta indispensable contar con una organización adecuada de la vida y la participación en la actividad social para el desarrollo de la personalidad. Lo anterior posibilitará el desarrollo de capacidades prácticas, intelectuales y artísticas, así como el establecimiento de sentimientos, hábitos morales y los rasgos del carácter (Zaporózhets, 1987). Este último autor, citando a Krúpskaia y Makárenko (s.f.), hizo notar que una personalidad puede constituirse de modos muy diferentes en dependencia de condiciones como las características de educación, el tipo de escolarización, la formación de motivos sociales de comportamiento y la posibilidad de acceder a sentimientos desarrollados. Al respecto, evidencia sobre la influencia que tiene el nivel social y cultural (condiciones de vida, lugar de residencia y tipo de institución educativa en la que estudia un niño) en el desarrollo psicológico y psicofisiológico, es posible encontrarla en Solovieva et. al. (2006).

Sin embargo, Asmolov (1984) retomando a A.N. Leóntiev (1973), rechaza la idea de que la personalidad sea simplemente el producto de la experiencia pasada, puesto que muchas circunstancias individuales no son inherentes al sujeto mismo. A medida que la personalidad se vuelve más desarrollada, más ramificados son sus vínculos con el mundo y mientras más se enfrenta a la elección de motivos y roles, el sujeto se transforma en el creador del proceso social y de la realidad objetiva (incluyéndose a sí

mismo en ella), eliminando la carga del pasado. Para A.N. Leóntiev (1984), las vivencias pasadas de cada sujeto (por ejemplo, los estereotipos de conducta aprendidos en la niñez) tienen su aporte a la personalidad, sin embargo, en etapas posteriores, una vez que el sujeto amplíe su realidad y su conciencia individual, será capaz de revalorar su pasado para influir en su situación actual y en su futuro.

Sobre los componentes cerebrales o biológicos, A.N. Leóntiev (1984, 2005b) refiere que, si bien la actividad de cada sujeto depende del lugar que ocupa en la sociedad, así como de las condiciones y circunstancias individuales que le tocan (prácticamente por su suerte), existen ciertas condiciones esenciales sin las cuales es imposible realizar una actividad, acción u operación, como, por ejemplo: las funciones sensoriales, motoras y psicofisiológicas. Para este autor, el adecuado funcionamiento del sistema nervioso central es una premisa imperativa para el desarrollo de la personalidad, ya que la fuerza o debilidad de los procesos nerviosos se manifestará en los mecanismos que permiten llevar a cabo el sistema de relaciones del sujeto con el mundo (la actividad) (A.N. Leóntiev, 1984). Sin embargo, este mismo autor reafirma la importancia de las actividades que realiza un niño para favorecer la formación y organización exitosa de los sistemas funcionales cerebrales, así como que el desarrollo psíquico se somete a las leyes sociales y no a las leyes biológicas (A.N. Leóntiev, 1983). Por lo tanto, el grado de desarrollo de las funciones psicológicas depende de las condiciones para adquirir la experiencia humana. Es decir, para que se lleve a cabo la adquisición exitosa de la cultura (desarrollo psicológico, incluida la personalidad), se necesita de una base biológica sana y de la vida en sociedad, puesto que la ausencia de alguna de estas condiciones impedirá su adquisición de manera óptima (Solovieva y Quintanar, 2012).

No obstante, desde el punto de vista psicológico, no basta con incluir al sujeto en cualquier actividad. Para el modelo histórico-cultural y la teoría de la actividad, el concepto de actividad rectora es imperativo para comprender el desarrollo. La actividad rectora puede definirse como la que dirige el desarrollo psicológico en el individuo, es la que determina los cambios de la psique del sujeto en cada edad y permite el surgimiento y reconstrucción de determinadas neoformaciones (Solovieva y Quintanar, 2014; Elkonin, 1980).

Del mismo modo, Bozhóvich (2004b) expone la existencia de sistemas y estructuras psicológicas que se adquieren de modo secuencial y que permiten marcar las características de formación de la personalidad. La cual puede ser valorada a partir del estudio de las manifestaciones durante las crisis del desarrollo (puntos de inflexión en la ontogenia de la personalidad), la aparición de determinadas neoformaciones y las relaciones del sujeto con la sociedad a partir de actividades rectoras como la comunicación afectivo-emocional estrecha con los cuidadores primarios, el juego de roles, el aprendizaje escolar guiado, la comunicación profunda afectiva-emocional con el grupo de coetáneos, los estudios profesionales y el trabajo, respectivamente.

De este modo, el verdadero (el producto avanzado del desarrollo o la madurez) nacimiento de la personalidad implica fenómenos (por ejemplo: la reestructuración de las relaciones con las personas, la ampliación de los vínculos, el enriquecimiento del mundo interior y la afirmación en sí mismo) que marcan transiciones y modifican el desarrollo psíquico previo y no se relaciona con el simple sometimiento a las influencias de los medios en los que interactuó el sujeto con anterioridad (A.N. Leóntiev, 1984).

A.N. Leóntiev (1984) reportó que la edad preescolar es el periodo en el que comienza a constituirse la personalidad en el sujeto, puesto que se establecen los primeros enlaces y relaciones de su contenido. No obstante, si retomamos la conceptualización de este autor sobre la personalidad como la cumbre o como un producto avanzado del desarrollo psicológico y que no es posible considerar que un niño posee una personalidad, una vez que no se le puede concebir como un ser completo, es clara la necesidad de seguir explorando la formación de la personalidad en edades posteriores para ser capaces de comprender qué implica dicha cumbre.

Por ejemplo, Bozhóvich (1987) reportó que la personalidad psicológicamente madura (es decir, el producto avanzado del desarrollo) es la del sujeto que posee la capacidad de regularse a pesar de las circunstancias que actúan inmediatamente sobre él (poseer un carácter activo y no reactivo del comportamiento), apreciándose en él la posibilidad de guiarse por objetivos propios, conscientemente planteados y, podemos agregar, con motivos jerarquizados de modo estable.

Expuestas estas características, es posible preguntarnos ¿en qué momento del desarrollo se espera que un sujeto tenga dichas formaciones o características psíquicas? Es decir, en ¿qué edad psicológica?

Para responder a estas preguntas es viable citar a A.N. Leóntiev (1987), autor que determinó que en la adolescencia es cuando se aprecia un trabajo activo del sujeto sobre sí mismo, se forma la conciencia moral y de los ideales, así como la autoconciencia. Empero, es imperativo aclarar que, para el paradigma histórico-cultural, la edad psicológica de un sujeto, identificada por las relaciones que establece con las actividades rectoras, las manifestaciones en las crisis del desarrollo y la aparición de determinadas neoformaciones, no tiene una correlación directa-rígida-obligatoria con la edad cronológica (el paso de una edad psicológica a otra no está marcado por el crecimiento biológico). Si bien es posible encontrar un paralelismo entre la edad psicológica y cronológica de un sujeto, esto no ocurre en todos los casos. Así que las transformaciones y cambios cualitativos hacia la madurez de la personalidad que a continuación se describen para las edades de escolar y adolescencia, se deben enmarcar dentro del desarrollo psicológico (edad psicológica) y no biológico (edad cronológica). Por este motivo, en este apartado no se presenta una delimitación rígida, sino una exposición de los cambios cualitativos en el contenido y la estructura de la personalidad en los diversos momentos del desarrollo.

La personalidad en la edad escolar

La edad psicológica de escolar (corresponde, de modo esperado con las edades cronológicas comprendidas de los 7 a los 12 años) comienza por una etapa de crisis, la cual se distingue por la pérdida de la espontaneidad infantil. Cabe señalar que dicha espontaneidad se debe al hecho de que el niño no es capaz de diferenciar suficientemente su vida interior de la exterior, es decir, sus deseos y su conducta, manifestándose tal como es internamente (Vigotsky, 1996). Esta pérdida significa que el sujeto incorpora a su conducta ciertos momentos intelectuales, incluidos entre sus vivencias y sus actos. Para conseguir esto, el desarrollo del lenguaje y su gradual interiorización es esencial.

Al respecto del rol del lenguaje y el contenido de la personalidad, Vigotsky (1995), en su ensayo sobre la conciencia como problema de la psicología del comportamiento, enfatizó que los sujetos tienen conciencia de sí mismos debido a que tienen conciencia de los demás y que la experiencia cultural es la que determina su conciencia. De este modo, la conciencia individual nace a través de la actividad, es engendrada por la sociedad, tiene distintos momentos de adquisición y el lenguaje es su sustrato real. Con esto expuesto, no se puede considerar a la conciencia como un hecho biológico y se establece que el lenguaje es el medio que permite evidenciar su existencia (A.N. Leóntiev, 1984). Sobre la relación del lenguaje con la conciencia, este autor nota que no basta con que el producto de la actividad aparezca ante el sujeto con sus propiedades materiales, puesto que debe operarse una transformación tal de ese producto para que este pueda representarse como cognoscible para el sujeto, es decir, idealmente. Esta transformación se realiza mediante el funcionamiento del lenguaje, ya que este conlleva en sus significados (conceptos) uno u otro contenido objetivo, pero completamente liberado de su materialidad y de su vínculo directo con la actividad práctica inmediata.

En la misma línea, este autor refiere que, según sea el nivel de desarrollo de la conciencia, tales serán las necesidades (su reconocimiento es consecuencia de la formación de cierto punto de su personalidad). Las necesidades y las actitudes no crean la personalidad, sino que estas nacen por el “movimiento” de la conciencia. Ahora bien, si se entiende que la actividad es un proceso estimulado y orientado por un motivo, la cual está objetivada por una necesidad (detrás de un motivo siempre hay una necesidad), y que la actividad supone una regulación consciente del sujeto y, en determinada etapa, también autoconsciente, es indiscutible que la personalidad se establece por las relaciones que la engendran (actividad).

En la edad escolar, la actividad de aprendizaje guiado se establece como la actividad rectora. La participación del sujeto en dicha actividad posibilita la obtención de formaciones psicológicas, además de garantizar el desarrollo cognitivo y de la personalidad (Solovieva y Quintanar, 2017).

El objetivo de la escuela primaria es la formación en los alumnos de un sistema de conceptos teóricos y de una visión teórica del mundo (es decir, el desarrollo de un pensamiento que permita la solución de problemas a partir del uso de conceptos y acciones teóricas. Funge como una neoformación a adquirir durante dicho periodo), así como la asimilación de la experiencia social. Lo cual, en conjunto, prepara para la crisis del desarrollo al final de dicha edad (Davidov, 1996, 2000; Solovieva y Quintanar, 2017).

Por su parte, Bozhóvich (1987) escribió que la crisis al inicio de la edad escolar se asocia con la aparición de una nueva formación de la personalidad: el posicionamiento interno. Dicha formación implica que el sujeto se percibe a sí mismo como un miembro activo de la sociedad y desarrolla un impulso para tener un nuevo rol. Este posicionamiento interno implica relaciones entre la motivación, el afecto y la cognición (Bozhóvich, 1981 en Lubovsky, 2009). Siguiendo con esta formación, Bozhóvich (2004b) refiere que la posición interna surge cuando el sujeto toma conciencia de sí, no sólo como sujeto de la acción, sino también como sujeto en el sistema de las relaciones humanas, es decir, aparece la toma de conciencia de su Yo social. Esta autora expone que la posición interna no desaparece en edades posteriores, sino que se vuelve inherente al hombre en todas las etapas de su vida, determinando su actitud hacia sí y hacia la posición que ocupa en la vida.

La actividad del sujeto siempre corresponde a alguna necesidad y se dirige al objeto que puede satisfacer esa necesidad (Solovieva y Quintanar, 2017), así que el paso entre el periodo preescolar y la vida escolar es muy importante cuando se explora el cambio de los motivos como objetos de la actividad (a partir de la reflexión o toma de conciencia de una necesidad) y el proceso de establecimiento de una jerarquía por parte del sujeto. Los escolares menores deben pasar del juego a la actividad de aprendizaje, la cual se caracteriza por ser más estricta y exigente. Talizina (2009) enfatiza la importancia de saber si el niño tiene la necesidad por esta nueva actividad, es decir, si muestra el interés por obtener conocimientos. Además, remarca que no basta con la motivación de los niños por los estudios en la escuela primaria, sino que resulta relevante la preparación del niño para los estudios, es decir, la presencia de las formaciones psicológicas de la edad preescolar, las cuales, en conjunto, posibilitan una enseñanza exitosa. Ya que, si un niño ingresa a la primaria con adecuada preparación, obtendrá éxito durante el aprendizaje de acciones escolares, incrementando su motivación, empero, un menor con gran motivación, pero con pobre preparación (ausencia de las formaciones psicológicas como la actividad voluntaria, la función simbólica, las funciones del lenguaje, la actividad gráfica, entre otras), se atrasará en su aprendizaje y su disposición por los estudios menguará.

Sobre los escolares menores, esta autora nota que los intereses son cambiantes en dicha edad, puesto que no siempre reconocen (conciencia) los motivos propios que lo impulsan a desear el ingreso a la vida escolar. Del mismo modo A.N. Leóntiev (1984) expone que, en la etapa de tránsito a la edad escolar, cuando se manifiesta en el niño la aspiración de ir a la escuela, el motivo implícito en esta aspiración permanece oculto para él.

Algunos de los motivos en los escolares menores pueden ser el deseo por ocupar una posición nueva. Lo cual guarda relación con el posicionamiento interno referido por Bozhóvich (1987). Es decir, cuando el niño reconoce que la posición de un sujeto escolar es más valorada ante los ojos de los adultos, que la actividad de estudio lo hace mayor y que es más importante y significativa a nivel social. Otros motivos que impulsan al niño se relacionan con las atribuciones externas (nueva ropa, útiles, la preparación de objetos nuevos para el futuro niño escolar) que producen emoción en el sujeto para ingresar al siguiente nivel escolar (Talizina, 2009). No obstante, a medida que el menor avanza por la educación escolar, los motivos deben cambiar y relacionarse con una necesidad cognoscitiva. En la actividad de aprendizaje, el sujeto tiene como único objetivo asimilar la experiencia social, por lo que se dirige por la satisfacción de una necesidad de aprendizaje o de investigación (es decir, también por la obtención de aprendizaje nuevo que antes no existía en la experiencia social) y tiene como producto el cambio del sujeto mismo (la obtención de nuevas posibilidades cognoscitivas). Así, el aprendizaje constituye una actividad como tal solo cuando satisface dicha necesidad en el niño (Solovieva y Quintanar, 2017).

Respecto a dichas posibilidades cognoscitivas y su relación con el contenido de la personalidad, durante la actividad rectora de la edad, el menor escucha explicaciones, soluciona problemas, comprende que se hace lo que se debe y no lo que quiere, posibilitando así el carácter voluntario de los procesos psicológicos y de su conducta. Esto último relacionado con el hecho de que aprende a dirigir su conducta y busca cumplir objetivos analizando las mejores vías para lograrlos. Del mismo modo, aprende a explicar su actividad y argumentar la solución correcta de problemas diversos, consiguiendo ser consciente (reflexivo) sobre su conducta (acerca de lo que hace y lo que él hizo, valorar si actuó correctamente o no y las razones para considerar eso. Se ve a través de los ojos de otros, aprende a reconocer el punto de vista de las demás personas y valorar su propia actividad) (Talizina, 2009). Estos elementos, de acuerdo con la autora citada, preparan al sujeto para la educación media.

En el mismo orden de ideas, Vigotsky (1995) refirió que la voluntad es una parte imperativa de la conciencia, siendo esencial cuando se trata de explicar la regulación de la conducta. La voluntad es lo que permite al sujeto hacer o no hacer, reaccionar o no reaccionar, cambiar o no la dirección de sus actos. En esta línea, Zaporozhets (1960) citado por Smirnova (2013), sugiere que la posibilidad de tener concientización resulta una característica básica de la acción voluntaria. Del mismo modo, la voluntad se puede representar como la formación de las aspiraciones propias, los deseos del sujeto y su determinación (Elkonin, 1965, A.N. Leóntiev, 1959 y Bozhóvich, 1976 citados por Smirnova, 2013). Por su parte, Bozhóvich (2004a) considera que estudiar el funcionamiento del sistema que permite a una persona controlar conscientemente su comportamiento, es central para analizar la personalidad. Esto implica estudiar el sistema de la voluntad, la presencia de objetivos establecidos conscientemente, funciones psicológicas como la memoria emocional, la imaginación y la moral.

En cuanto a la estructura de la personalidad de los escolares, A.N. Leóntiev (1984) nota que la formación de la personalidad en dicha edad implica pasar de la reactividad sensorial externa, a la pluralidad motivacional, a la subordinación de sus acciones por medio de las exigencias del adulto (paulatinamente llegando a ser consciente de sí). Estos momentos son inseparables del desarrollo de la conciencia (y en su momento de la autoconciencia), sin embargo, enfatiza que la conciencia no constituye su principio, sino que funge como mediatizador. Al respecto, Smirnova (2013) refiere que si bien, en edades previas, las acciones del sujeto carecen de ese mediatizador (conciencia-reflexión) y un niño las realiza por un impulso inmediato fuerte, a medida que se incluye al niño en acciones compartidas con el adulto y de mayor exigencia, es posible identificar una forma voluntaria de la motivación. Esta última se relaciona con la aparición de cierta jerarquía de motivos, la cual, va paulatinamente estabilizándose (Lisina, 1983, Ivannikov, 1985, Leóntiev, 1959 y Elkonin, 1965 citados por Smirnova, 2013).

Respecto a la jerarquía de motivos, la esfera de motivación en el niño de esta edad se caracteriza por el carácter consciente (o, en algunos casos, inconsciente) de los motivos que lo impulsan a aprender y por la comprensión de la importancia de esos motivos (los cuales son cambiantes y poco a poco se van jerarquizando). Apareciéndose motivos relacionados con las atribuciones externas, el deseo de buenas calificaciones, la satisfacción de las necesidades cognoscitivas y motivos sociales amplios (el honor, la autoperfección, la autodeterminación, el prestigio, superar obstáculos, el deber y la responsabilidad). De acuerdo con Talizina (2009), los motivos sociales amplios ocuparán un lugar predominante en los niños escolares. Tomando en consideración lo anterior, Bozhóvich (2004d) reporta que las motivaciones dominantes son un determinante decisivo de la personalidad.

Puesto que estimulan al niño a dominar formas de comportamiento, como la diligencia, que son mediadas por sus motivaciones más fuertes (por ejemplo, la necesidad interna de comportarse de acuerdo con ellos) y no por motivos externos como el miedo al castigo o el deseo de recompensa (más típicos en los preescolares). Por último, A.N. Leóntiev (1984) refiere que solo cuando aparecen los motivos estrictamente cognoscitivos, es posible llegar al dominio verdadero de las operaciones del pensamiento teórico.

La personalidad contempla procesos motivacionales, volitivos, emocionales, las propiedades del pensamiento y de la conciencia. Hasta ahora hemos referido diversos de estos, empero, no del pensamiento. El cual, durante la edad escolar, ocupa el lugar central, puesto que las funciones se desarrollan a partir de la intelectualización. Es decir, la memoria se hace intelectual y la percepción se hace pensante, puesto que, durante la resolución de problemas, los escolares usan acciones intelectuales (Solovieva y Quintanar, 2017), incluso observándose la intelectualización de las emociones (Zaporozhets, 2002).

Al respecto, Vigotsky (1982) hizo alusión a que la intelectualización ingresa a partir de los conceptos teóricos, y justo son este tipo de conceptos de los que debe apropiarse el sujeto en dicho periodo (adquisición de una visión teórica del mundo). De acuerdo con Solovieva y Quintanar (2017), los sujetos deben pasar de los conceptos empíricos a los teóricos para propiciar una intelectualización de los problemas y de diversidad de situaciones, ya que, además, las necesidades cognitivas que se espera que el niño reconozca, surgen durante la adquisición activa de estos conceptos en conjunto con el maestro en la vida escolar. Esta apropiación de conceptos y la visión teórica del mundo (comprendido como un objetivo del proceso pedagógico y no como una neoformación de la edad) garantizará en el menor la aparición de formas más independientes de actividades (incluido el aprendizaje), lo cual permitirá, en la adolescencia, integrarse con coetáneos en actividades más independientes y que posibiliten la individualización.

La personalidad en la adolescencia

La edad psicológica de adolescencia (asociada con una edad cronológica de los 13 a los 17-18 años y la juventud temprana) comienza por una etapa de crisis, la cual se caracteriza por la aparición del motivo interno de ampliar la esfera de comunicación y superar la situación social de escuela (acciones guiadas, supervisadas y con ciertos niveles de rigidez). En dicha edad, la comunicación profunda afectiva-emocional con grupo de coetáneos se considera la actividad rectora, así como la posibilidad de establecer amor filial con otros es lo que posibilita los cambios en el contenido y la estructura de la personalidad. En la adolescencia se aprecia el establecimiento de objetivos propios y una situación social caracterizada por la formación de una personalidad independiente individual, así como la elección de estudios superiores y/o una actividad laboral (Elkonin, 1989; Davidov, 1986)

En la adolescencia, surge el deseo de tener nuevamente un estatus social más adulto (posición interna) que lo aleje del monitoreo externo constante y le permita resolver problemas por sí mismo (Bozhóvich, 2004c). Según sus observaciones, la crisis de desarrollo del adolescente está asociada con un nuevo momento (nivel) de conciencia, cuyo rasgo característico es la nueva capacidad para reconocerse a sí mismo como una personalidad (conjunto de rasgos que lo distinguen de los demás), dando lugar a un deseo de autoafirmación, auto-definición, autoexpresión y autodesarrollo, permitiéndole ampliar el panorama (de ser un sujeto de la actividad académica a un sujeto creador de su propia vida) (Asmolov, 1996 citado por Lubovsky, 2009). Retomando a Bozhóvich (2004c), expone que las opiniones del grupo de pares sobre sus rasgos de personalidad (sus habilidades, carácter, y su capacidad para cumplir con el código de conducta aceptado) da lugar a motivaciones que hacen que el adolescente se enfoque en autoanalizarse (autoevaluarse). Sobre esto, Nezhnova (2013) hace notar que el paso físico de un sujeto a una nueva posición social no es suficiente para que

comience a adquirir todas aquellas posibilidades del desarrollo, puesto que lo que lo propicia es la relación entre la situación social nueva y la actividad rectora previamente mencionada (Elkonin, 1989).

En la misma concepción teórica y retomando la importancia de la participación del sujeto en la actividad rectora de esta edad, Asmolov (1984, 1987) reporta que la socialización posibilita la individualización (pasar de la actividad social y colectiva a las formas individuales de actividad. Implica cierta discrepancia entre los ideales grupales y los ideales que algunos miembros han desarrollado), la “intimización” (pasar del “nosotros” al “yo” y a la adquisición de la autoconciencia) y la internalización (transformar lo externo en interno). Dichas observaciones sobre la individualidad también son encontradas en A.N. Leóntiev (1984), el cual nota que el concepto de individuo se basa en la indivisibilidad, en la integridad del sujeto como producto del desarrollo filo y ontogenético, donde un individuo es producto de la interacción con el medio y no del medio en sí mismo.

Como hemos expuesto con anterioridad, la conciencia nace a través de la actividad y depende a su vez de sus momentos (se desarrolla y cambia a lo largo de la vida). Del mismo modo, según sea el nivel de desarrollo de la conciencia, tales serán las necesidades (el reconocimiento de las necesidades es consecuencia de la formación de cierto punto de la personalidad) del sujeto. Al respecto, A.N. Leóntiev (2005a) planteó diversos momentos importantes en el proceso de desarrollo de la conciencia, partiendo del tejido sensorial hasta alcanzar el sentido personal como motivo central de la personalidad. El sentido personal es considerado como el tercer momento formativo de la conciencia, donde el significado consciente (objetivo) se convierte en significado para el sujeto, adquiriendo un sentido personal (los motivos y significados comunes se individualizan y subjetivizan. Es decir, una representación consciente individual distinta del significado objetivo. Un significado para el sujeto). La función del sentido personal radica en que se evalúan los significados según las circunstancias (A.N. Leóntiev, 1984).

En este punto de formación de la personalidad, resulta pertinente incluir el concepto de autoconciencia. Si bien la conciencia puede ser interpretada como la reacción del individuo a sus propias reacciones, la autoconciencia puede considerarse como el eco de dichas reacciones (Vigotsky, 1995). Al respecto, A.N. Leóntiev (2005a) formula que las experiencias internas que emergen a la superficie de la conciencia tienen la forma de sentimientos o “remordimientos” (p.24). Estos indican el significado personal de un suceso en la vida de un individuo, los cuales lo impulsan (o lo obligan) a detener el flujo de una actividad para examinar o reevaluar los valores contenidos en él. Fungen como un tipo de reflexión en relación con el resultado alcanzable o alcanzado de la actividad con su motivo (A.N. Leóntiev, 2005b).

Siguiendo con el contenido de la personalidad en la adolescencia y lo expuesto en los últimos dos párrafos, D.A. Leóntiev (2005) considera que, el estudio de los significados (objetivo y personal), y no de la voluntad, es lo que permite comprender

la regulación conductual de un sujeto, de su actividad y de su vida misma (los significados como mecanismo regulador). Por ejemplo, en edades previas, el infante muestra una regulación orientada por la satisfacción de las necesidades inmediatas (“porque quiero”). Posteriormente accede a una regulación como respuesta a un estímulo (“porque él comenzó primero”), la cual es típica de un individuo reactivo. En tercer lugar, una regulación bajo la lógica de la predisposición, el estereotipo o el hábito aprendido (“porque siempre lo hago”). Una cuarta posibilidad de regulación es referida, la cual es específica para el hombre, pero no para la personalidad, y se relaciona con la lógica social, de las normas y de las expectativas de un grupo social. Siendo el conformismo la expresión extrema de esta cuarta lógica. La quinta forma reportada implica la lógica del sentido personal (“lo hice porque es importante para mí”). Para este autor, una persona es o cuenta con una personalidad en la medida que su vida esté determinada por esta quinta forma de regulación. Este quinto nivel de regulación implica un comportamiento en el que todo el sistema de relaciones con el mundo y la perspectiva del tiempo a largo plazo se toman en consideración. Por último, una sexta forma de regulación conductual se asocia con la denominada lógica de la libre elección (“¿y por qué no?”).

D.A. Leóntiev (2005) enfatiza el hecho de que las primeras cinco formas (o sistemas de regulación de la actividad) son inherentes, en uno u otro grado, a personas psíquicamente sanas, pero solo la sexta forma implica madurez personal. La forma de libre elección aparece en la edad psicológica de la adolescencia (no obstante, este teórico especifica que esto no sucede en todas las personas y que su adquisición no depende de edades cronológicas), brindando así la posibilidad del surgimiento de una personalidad madura, autónoma y autodeterminada.

Siguiendo con el análisis de la regulación conductual, Bernshtein (1947) citado por Zaporózhets (1987) sugiere que la organización multinivel de los mecanismos de regulación del comportamiento puede ser considerada como la base de la personalidad. Por ejemplo, la autorregulación es esperada para la edad de adolescencia y puede comprenderse como un sistema jerárquico guiado por objetivos deseables (el cual permite corregir la actividad hacia resultados más favorables, en aras de obtener un bienestar psicológico). La autorregulación cuenta con niveles propios de desarrollo de acuerdo con este autor: 1) el bloqueo de reacciones impulsivas, 2) la autodisciplina (planeación con perspectiva de tiempo, anticipación), 3) el autogobierno (tolerancia ante la incertidumbre. Actuar ante condiciones que van más allá de los planes), 4) autodeterminación (establecer metas para uno mismo y la dirección de la actividad) y 5) la auto-organización. Siendo posible encontrar autorregulación de los estados emocionales, de la motivación y de la actividad vital del sujeto (su propósito en la vida) (D.A. Leóntiev, 2016). Para este último, un sujeto con una adecuada autorregulación presenta productividad, resiliencia, autodeterminación, enfoque y flexibilidad (características de una personalidad madura). Al contrario, una pobre autorregulación conduce a la dependencia, al conformismo, a la victimización y a la improductividad.

D.A. Leóntiev (2013) citando a Vigotsky (s.f.) reconoce en esta edad la posibilidad de dominar el propio comportamiento (autorregulación) y de la capacidad del sujeto para tomar acciones independientes. De acuerdo con sus observaciones, una personalidad (madura), siendo estrictos con el término, va más allá de roles sociales y necesidades biológicas, puesto que implica la presencia de la autoconciencia, la cual permite al sujeto acceder a una autoeducación y a la autodeterminación. Sobre la autodeterminación, puede comprenderse como el deseo de mostrarse en posesión de los rasgos de personalidad que considera valiosos (Bozhóvich, 2004c). Del mismo modo, se reconoce que el criterio principal de una personalidad madura es la responsabilidad por sus propias acciones, ya que en una situación que implica una elección, el individuo debe crear dispositivos y medios para controlar su propio comportamiento (Galperin, 1976 citado por Asmolov, 1984). Lo anterior, en comparación con el individuo social (edad previa), el cual se define a través de la asimilación de la experiencia sociocultural, los valores y las normas de la sociedad en que se desarrolla. Características, que, según D. A. Leóntiev (2013), corresponden a una personalidad básica.

Sobre la idea de una personalidad madura y en un nuevo ejercicio de análisis de las obras de Vigotsky, ahora orientadas al dominio del comportamiento, D.A. Leóntiev et al. (2017) citando a Vigotsky (1984a), presentan que el principio de mediatización establece que la estructura de la personalidad está mediada por herramientas físicas o signos mentales. Dichas herramientas permiten dominar el comportamiento y los procesos mentales del individuo. Así, la autorreflexión o la autoconciencia (la persona se da cuenta de sí mismo como unidad definida) se expone como la instancia mediatizadora más influyente de la conducta humana.

Respecto a los motivos, estos se comprenden como una necesidad objetivada (las necesidades estimulan la actividad y la dirigen por parte del sujeto solo si son objetivas) y su desarrollo está determinado por las relaciones que la persona establece con el mundo (A.N. Leóntiev, 1984). De acuerdo con este mismo autor, en el estado de necesidad del sujeto no está rigurosamente registrado el objeto que es capaz de satisfacer la necesidad. Hasta la primera vez que es satisfecha, la necesidad no conoce su objeto, debe ser descubierto.

Talizina (2009), analizando el paso de la necesidad al descubrimiento del motivo, refiere que antes del encuentro, una necesidad produce una conducta de búsqueda del objeto para satisfacerla. Dicho objeto es el motivo (impulsor) de la actividad. No obstante, refiere que el motivo no siempre encuentra su objetivo rápidamente (en los niveles inferiores de formación de la personalidad, los objetos de la necesidad son apuntados en forma directa por una emoción. Así, las emociones surgen tras la actualización del motivo (de la necesidad) y antes de que el sujeto haga la valoración racional de su actividad), puesto que el sujeto puede darse cuenta de sus objetivos, pero no del motivo. Del mismo modo, A.N. Leóntiev (1984) nota que, a diferencia de los fines de una actividad, el sujeto no toma conciencia de los motivos (la persona no se

da cuenta de qué lo estimula a ejecutar unas u otras acciones) en el momento en que realiza una acción. Si bien se enfatiza que es posible que el motivo de una actividad esté objetivamente oculto, se debe enfatizar que no hay una actividad sin un motivo. Por ejemplo, Talizina, en la cita aquí expuesta, expone que un niño puede decir sinceramente que va a la escuela para obtener conocimientos y ser un sujeto útil, no obstante, su necesidad verdadera puede ser la obtención de las mejores calificaciones.

A.N. Leóntiev (1984) expone que, para comprender los auténticos motivos de la actividad del sujeto, este se ve obligado a hacer un camino de rodeo, siendo inicialmente orientado por las marcas emocionales de las vivencias (por ejemplo, su estado de ánimo brinda una referencia). No obstante, nota que los motivos solo se revelan a la conciencia objetivamente por medio del análisis de la actividad y de su dinámica. Y subjetivamente, aparecen en forma de vivencia de anhelo y deseo.

Respecto a la estructura de la personalidad, en todas las etapas del desarrollo la actividad no modifica su estructura general (se lleva a cabo a través de acciones conscientes, en las cuales se efectúan la transición de las metas a productos objetivos y se subordina a los motivos que la estimulan), sin embargo, los motivos sí se modifican radicalmente (A.N. Leóntiev, 1984). Este mismo autor reporta que en cierto punto de la ontogenia, se requiere una subordinación y estabilidad de los motivos para fungir como orientadora de las acciones del sujeto. El aumento en la subordinación y/o jerarquía de motivos se lleva a cabo en un periodo largo. Inicialmente por una etapa no orientada por la autoconciencia de que la personalidad se va formando, la cual se extiende hasta la adolescencia. Periodo que sirve como preparación para el establecimiento formal de una personalidad consciente de sí misma. La jerarquía de motivos (esperada para la adolescencia), según este último, expresa el establecimiento de un sistema armónico de sentidos personales (este nuevo movimiento de la conciencia opera de modo vertical, reside en la correlación de los motivos entre sí. Algunos ocupan el lugar de subordinantes de los otros y se elevan sobre ellos. Otros descienden o pierden su función generadora de sentido).

Consideraciones finales

De acuerdo con A.N. Leóntiev (1984), la esfera motivacional de la personalidad contiene pluralidad de cimas, empero, en la adolescencia, la estructura de la personalidad implica la configuración relativamente estable y jerarquizada de las motivaciones, en la cual los motivos generadores de sentido personal siempre ocuparán un sitio jerárquico más elevado. Al respecto, este autor reporta la existencia de 1) motivos-estímulos (intensamente emocionales y afectivos, los cuales carecen de la función de generar sentido. Por ejemplo, la recompensa material), 2) los motivos generadores de sentido y 3) un denominado motivo fundamental que incluye un objetivo vital. Este último se considera genuinamente humano, puesto que el individuo fusiona su vida con la vida de la gente y busca su bien.

En la ontogenia, como hemos revisado, es posible observar este cambio en los motivos y la posibilidad del sujeto de irlos jerarquizando. Se reafirma que la personalidad y su estructura es una posibilidad, puesto que, si bien el camino comienza con la búsqueda de satisfacer necesidades elementales vitales, en el individuo con cierto grado de formación (madurez) de la personalidad prevalecerán las necesidades superiores (espirituales, cognoscitivas, estéticas, de comunicación, de posición en la sociedad), sacrificando necesidades elementales por otras psicológicas (A.N. Leóntiev, 1984). Por ejemplo, este mismo teórico refiere que la pobreza de personalidad puede ser identificada en el sujeto que presenta una búsqueda desmedida de satisfacción de necesidades cotidianas, así como por la presencia de cimas creadas por motivos estereotipados (ideales sociales) o desprovistos de sentido personal (carencia de cimas verdaderas).

Finalmente, si bien Vigotsky (1996) considera que no es válido hablar del descubrimiento de la personalidad, sino de su desarrollo/formación y de la culminación de este en la adolescencia, Bozhóvich (2004c) expone que no es posible asegurar que el proceso de formación de la personalidad se ha completado en esta edad. Abriendo de esta forma la posibilidad de un análisis de las características del contenido y la estructura de la personalidad en la adultez. Siguiendo con las posibilidades, A.N. Leóntiev (1984) enfatiza que para estudiar la personalidad primero se debe comprender lo psicológico y posteriormente buscar traducir dicho nivel de análisis al lenguaje fisiológico, puesto que no se debe aislar lo psíquico del trabajo del cerebro. Consiguiendo, mediante un análisis en distintos niveles, superar la oposición y reducción de los componentes fisiológicos, psicológicos y sociales. Al respecto, y tomando esto como base, en textos futuros expondremos los métodos para el análisis neuropsicológico de la personalidad desde el paradigma histórico-cultural.

Dicho análisis debe aportar para la elaboración de los planteamientos metodológicos que puedan garantizar la adquisición positiva de la personalidad en todas las edades psicológicas, considerando las diferencias individuales y las necesidades familiares, así como educativas regulares y especiales.

Conclusiones

1. La personalidad es un producto avanzado del desarrollo histórico-social y ontogenético. Esto último implica comprenderla como el producto de la actividad cultural que realiza el sujeto. Contempla la concientización gradual de los motivos propios en las actividades culturales, hasta la jerarquización de los motivos centrales que conforman a los sentidos de vida del ser humano.

2. El adecuado funcionamiento del sistema nervioso central, la inclusión del sujeto en las actividades rectoras de cada edad, la guía del adulto y la presencia de una adecuada organización de la vida se establecen como algunas condiciones para favorecer la formación de la personalidad.

3. Las características del contenido y la estructura de la personalidad en la edad escolar están caracterizadas por posibilidad de obtener una visión teórica del mundo, la aparición del posicionamiento interno, el carácter voluntario de los procesos psicológicos y de su conducta, la búsqueda de cumplir objetivos analizando las mejores vías para lograrlos, la reflexión sobre su conducta, así como una intelectualización de los problemas, diversidad de situaciones y las emociones. Se aprecian motivos cambiantes, inicialmente hacia atribuciones externas y posteriormente relacionados con una necesidad cognoscitiva.

4. En la adolescencia se espera el establecimiento de objetivos propios, de una autoconciencia, un deseo de autoafirmación, autodefinición, autoexpresión y autodesarrollo. La posibilidad de una autoevaluación y de autorregulación de su conducta. Así como una autoeducación, autodeterminación y la responsabilidad por sus propias acciones. La jerarquía de motivos en dicha edad expresa el establecimiento de un sistema armónico de sentidos personales, fungiendo como orientadora de las acciones del sujeto.

5. No es posible asegurar que el proceso de formación de la personalidad se concluye en la adolescencia.

Referencias

- Asmolov, A. G. (1981). Classification of Unconscious Phenomena and The Category of Activity. *Soviet Psychology*, 19(3), 29-45. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405190329>
- Asmolov, A. G. (1984). The Subject Matter of the Psychology of Personality. *Soviet Psychology*, 22(4), 23-43. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405220423>
- Asmolov, A. G. (1987). Premises of a Socioevolutionary Concept of the Personality. *Soviet Psychology*, 26(2), 51-63. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405260251>
- Bozhóvich, L. I. (1987). Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. En M. Shuare. y V. Davíдов. (Comps.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 250-273). Progreso.
- Bozhóvich, L. I. (2004a). Developmental phases of personality formation in childhood (I). *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(4), 35-54. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059224>
- Bozhóvich, L. I. (2004b). Developmental Phases of Personality Formation in Childhood (II). *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(4), 55-70. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059223>
- Bozhóvich, L. I. (2004c). Developmental Phases of Personality Formation in Childhood (III). *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(4), 71-88. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059227>
- Bozhóvich, L. I. (2004d). L.S. Vygotsky's Historical and Cultural Theory and Its Significance for Contemporary Studies of the Psychology of Personality. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(4), 20-34. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059226>
- Bozhóvich, L. I. (2009). The Struggle for Concrete Psychology and the Integrated Study of Personality. *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(4), 28-58. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405470402>
- Campos-García, D. & Solovieva, Y. (2022). Formación de la personalidad durante la infancia y la edad preescolar desde el paradigma histórico-cultural. *Integra2 revista electrónica de educación especial y familia*, 13(1), 44-61. Recuperado de https://www.fcdh.uatx.mx:80/media/integra2/articulo_completo/Integra2-Ene-Jun22_Art_4_completo_ZzVG9yp.pdf
- Davidov, V. V. (1986). Los principios de enseñanza en la escuela del futuro. En I. I. Iliasov y V. Y. Liaudis. (Comps.), *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp. 340-346). La Habana.
- Davidov, V. V. (1996). *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. INTER.
- Davidov, V. V. (2000). *Tipos de generalización de la enseñanza*. Sociedad Pedagógica de Rusia.
- Elkonin, D. B. (1989). *Obras psicológicas escogidas*. Pedagogía.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Visor.

- Leóntiev, A. A. (2006). Personality, Culture, Language. *Journal of Russian & East European Psychology*, 44(3), 47-56. <https://doi.org/10.2753/RPO10610405440304>
- Leóntiev, A. N. (1983). *Obras escogidas*. Universidad Estatal de Moscú.
- Leóntiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. Cartago.
- Leóntiev, A. N. (1987). El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. En M. Shuare. y V. Dávídov. (Comps.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 57-70). Progreso.
- Leóntiev, A. N. (2005a). Lecture 14. The Structure of Consciousness: Sensory Fabric, Meaning, Personal Sense. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(5), 14-24. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059262>
- Leóntiev, A. N. (2005b). The Fundamental Processes of Mental Life. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(4), 72-75. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059259>
- Leóntiev, D. A. (2005). Three Facets of Meaning. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(6), 45-72. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059270>
- Leóntiev, D. A. (2013). The personality dimension of human development (ЛИЧНОСТНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ). *Psychology issues (Вопросы психологии)*, 2, 1-14.
- Leóntiev, D. A. (2016). Autoregulation, Resources, And Personal Potential (Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал). *Siberian Psychological Journal (Сибирский психологический журнал)*, 62, 18-37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>
- Leóntiev, D. A., Lebedeva, A. & Kostenko, V. (2017). Pathways of Personality Development: Following Lev Vygotsky's Guidelines. *Educational Studies*, 2, 98-112. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-2-98-112>
- Lubovsky, D. V. (2009). The Concept of Internal Position. *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(4), 87-96. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405470404>
- Nezhnova, T. A. (2013). La dinámica de la posición interna durante el paso de la edad preescolar a la edad escolar menor. En Y. Solovieva. y L. Quintanar. (Eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 102-107). Trillas.
- Smirnova, E. O. (2013). El desarrollo de la voluntad y la voluntariedad en la ontogenia temprana. En Y. Solovieva. y L. Quintanar. (Eds.), *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 75-84). Trillas.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2014). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. Trillas.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. Trillas

- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2017). Desarrollo del pensamiento y la actividad escolar reflexiva. *R. de Didat. e Psic. Pedag.*, 1(2), 356-375. <http://dx.doi.org/10.14393/OBV1n2a2017-6>
- Solovieva, Y., Quintanar, L. & Lázaro, E. (2006). Efectos socioculturales sobre el desarrollo psicológico y neuropsicológico en niños. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 6(1), 9-20. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000194&pid=S0120-0011201200030000600055&lng=en
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Vigotsky, L. S. (1982). *Obras Escogidas*. Tomo II. Pedagogía.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas*. Tomo I. Visor.
- Vigotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas*. Tomo IV. Visor.
- Zaporózhets, A. (1987). Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. En M. Shuare. y V. Davídov. (Comps.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 228-249). Progreso.
- Zaporozhets, A. V. (2002) Toward the Question of the Genesis, Function, and Structure of Emotional Processes in the Child. *Journal of Russian & East European Psychology*, 40(3), 45-66. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405400345>
- Zeigarnik, B. V. & Bratus, B. S. (2009). Algunas tendencias en la comprensión del desarrollo normal y anormal de la personalidad. En L. Quintanar. (Comp.), *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp. 210-218). Trillas.

Formas de Organización Colectiva a partir de los Liderazgos de Mujeres Envejecidas

Ways of Collective Organization Based On the Leadership of Elderly Women

GABRIELA ALDANA GONZÁLEZ¹
TANIA GABRIELA LIMA ROBLES
MARIANA POMPOSO VIDALES

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Resumen

Existe una variedad de visiones negativas acerca del envejecimiento, la vejez y personas que envejecen, basadas en prejuicios y estereotipos. El objetivo de este trabajo es presentar imágenes que muestren un envejecimiento activo y saludable expresados en los liderazgos comunitarios de mujeres envejecidas. Durante los meses de mayo del 2021 a febrero del 2022 se realizó observación participante y entrevistas a profundidad a mujeres de entre 70 y 80 años, que pertenecen a las comunidades de Ixtenco y Panotla del estado de Tlaxcala. La metodología utilizada fue cualitativa, nos permite describir y analizar prácticas y vivencias de cuatro mujeres envejecidas que desempeñan liderazgos en sus grupos. La investigación muestra que las mujeres articulan y fortalecen la convivencia social y las redes sociales de apoyo por medio del ejercicio de un liderazgo democrático, sus decisiones son respetadas, promueven la solidaridad, apoyo mutuo y cohesión social.

Palabras clave: *Comunidad, liderazgo, mujeres envejecidas.*

¹Universidad Nacional Autónoma de México.

Correo electrónico:
galgounamfes@gmail.com

Abstract

There is a variety of negative points of view about aging, old age, and aging people, based on prejudices and stereotypes. The objective of this work is to present images that show active and healthy aging expressed in the community leadership of aged women. From May 2021 to February 2022, participant observation and in-depth interviews were carried out with women between 70 and 80 years old, from the communities of Ixtenco and Panotla in the state of Tlaxcala. A qualitative methodology was applied, which allows us to describe and analyze the practices and experiences of four elderly women who play leadership roles in their groups. Research shows that women articulate and strengthen social coexistence and social support networks through the exercise of democratic leadership, their decisions are respected, and they promote solidarity, mutual support, and social cohesion.

Key words: *Community, leadership, aged women.*

Introducción

El envejecimiento humano es definido como “proceso gradual y adaptativo, caracterizado por una disminución relativa de la reserva y respuesta biológica, debida a las modificaciones morfológicas, fisiológicas, bioquímicas, psicológicas y sociales” (Mendoza-Núñez, 2015, p. 14). Sin embargo, existen visiones negativas acerca del envejecimiento, la vejez y las personas viejas cargadas de prejuicios y estereotipos hacia este sector de la población, por lo que consideramos importante evidenciar imágenes que muestren a la vejez como una etapa de la vida activa y saludable en donde las mujeres que se desarrollan como líderes de su comunidad promueven valores como la solidaridad, apoyo mutuo y la cohesión social (Medina, 2014; Erazo, M., Jiménez, M., López, C., 2014).

Por otra parte, el envejecimiento saludable refiere a la idea de que los ancianos adquieren o refuerzan estilos de vida que promueven el mejoramiento de su salud por medio de acciones de autocuidado, en donde las redes de apoyo social son fundamentales para lograr el bienestar y aumentar la calidad de vida ya que promueven el apoyo mutuo y la autogestión. (Barondess, 2008; Mendoza-Núñez, 2013 Citado por Mendoza-Núñez, 2015, p. 28). Debemos considerar que el envejecimiento está inserto dentro de contextos sociales e históricos, por lo tanto, las personas envejecidas no son ajenas a los acontecimientos que ocurren en sus entornos, por el contrario, se adaptan y actúan en consecuencia al momento vivido.

Esta investigación tiene como objetivo compartir los primeros análisis de los liderazgos comunitarios de las mujeres envejecidas en Tlaxcala.

El liderazgo de acuerdo con Davis y Newstrom lo podemos entender como “el proceso que ayuda a otros para trabajar con entusiasmo, hacia determinados objetivos, es decir, es el acto fundamental del éxito de una organización y su gente” (2004, p. 61, citado en Erazo, 2014, p.152).

De acuerdo con Montero (2006) algunas de las características que suelen identificar a un líder son la popularidad en la comunidad, el compromiso en la defensa de intereses colectivos, la promoción del sentimiento de solidaridad, así como sacrificar su tiempo libre en pro de la comunidad (p.95). Estas características propician que la mayoría de los miembros de la comunidad los identifique como líderes y los legitimen secundando sus acciones.

Por lo tanto, el líder puede ser considerado un agente de cambio porque “promueve la motivación con el resto del grupo y afecta de forma positiva al resto de la comunidad” (Erazo, 2014, p.152). El líder entonces es aquel que ante ciertas situaciones actúan con rapidez para ofrecer soluciones viables y dirigen las acciones del colectivo.

El liderazgo comunitario se basa en una concepción participativa del trabajo comunitario. Se resalta, además otro aspecto: su carácter necesario e inevitable pues está más que claro que en todos los grupos sociales aparecen líderes. “El líder comunitario se determina por el contexto, por las luchas sociales en el marco de reivindicaciones colectivas, su identidad se instaure en las dinámicas y propósitos colectivos, posee dominios en lo pragmático y el empoderamiento” (Cadena, Gallo y Perea, 2019, P.64). Dicho empoderamiento lo podemos entender como la toma consciente de la identidad comunitaria que contribuye al desarrollo de habilidades y capacidades individuales y colectivas.

Rodríguez-Guzmán y Díaz-Cisneros (2014) indican que los estilos de liderazgo varían entre mujeres y hombres. El estilo masculino se identifica por la competitividad, la autoridad jerárquica, un alto control y la resolución analítica de problemas, de cierta manera un estilo muy tradicional de relacionarse con los demás. Por otro lado, el estilo femenino se denomina alternativo ya que se representa por la cooperación, la colaboración entre líder y los subordinados, la resolución de problemas basada en la intuición y la empatía (p.10).

Metodología

La metodología empleada en este trabajo fue la cualitativa (Ullin, Robinson y Tolley, 2006), idónea para describir y analizar las prácticas y vivencias de cuatro mujeres ancianas tlaxcaltecas que fungen como líderes en sus grupos.

Las técnicas utilizadas fueron la observación participante y entrevistas a profundidad realizadas a estas mujeres ancianas de entre 70-80 años, pertenecientes a las comunidades de Ixtenco y Panotla del estado de Tlaxcala, durante los meses de mayo del 2021 a febrero del 2022.

Resultados

Las entrevistas a profundidad y la observación participante nos permitieron conocer formas de organización colectiva representadas a través de los liderazgos ejercidos por Marina en el grupo de danza Xiadani de Panotla, Concepción en el grupo de pelota tarasca de la misma comunidad, Carmen y Blanca del grupo Nueva Esperanza de Ixtenco. A través de sus historias identificamos que poseen un liderazgo democrático en el que son apoyadas por los integrantes de los grupos y son respetadas por el resto de la comunidad, asimismo, representan confiabilidad en las actividades que desempeñan.

En el contexto de la pandemia por el COVID-19 y el confinamiento social, los liderazgos vivieron una crisis de continuidad, generando distintas estrategias para que el grupo siguiera vigente, lo cual se evidenció al regresar a actividades presenciales de forma gradual durante el año 2021, recuperando y/o reconstruyendo sus acciones frente al grupo. Gran parte de su desempeño se enfoca en organizar actividades, gestionar espacios, obtener materiales y relacionarse con otros grupos, ya sean de la comunidad o fuera de ella. Sus decisiones son respetadas por todos los miembros, al mismo tiempo son motivadoras y fomentan el compromiso de los integrantes. Su liderazgo tiende hacia el liderazgo por la comunidad (Rojas, 2013), como motores del grupo (Agulló-Tomás et. al, 2019) que permite que se posicionen frente a la comunidad.

Otra de las actividades que llevan a cabo con gran entusiasmo e interés es la difusión de sus grupos, organizan muestras y convivencias para exponer las actividades que en ellos realizan, como un proceso de intermediación, el cual se observa en otros liderazgos femeninos (Kyromiya, 2018). Su objetivo inicial es dar continuidad a sus grupos, así como nutrirlos con nuevos integrantes. Cumplen la función de movilizar y representar a sus grupos (Rojas, 2013)

Frecuentemente solucionan los conflictos internos y externos que atañen al grupo con la finalidad de fomentar un ambiente de cooperación y armonía que propicie el favorable desarrollo de sus actividades y la pervivencia del grupo. Ello favorece el empoderamiento y la autonomía de estas mujeres dentro del grupo y su proyección hacia el exterior (Ros-Sánchez y Lidón-Cerezuela, 2017; Agulló-Tomás et. al, 2019).

Estas mujeres han desarrollado y fortalecido, en la vejez, las habilidades de liderazgo que ya poseían de acuerdo con su trayectoria de vida individual.

Discusión

Las mujeres que han sido retratadas en este documento nos muestran que existen diversas y numerosas formas de envejecer y que la vejez constituye una etapa más de la vida en la que han decidido dar continuidad a sus planes de vida individuales y colectivos.

Dentro de sus relatos destaca el compromiso que sienten con el grupo y con la comunidad, ellas demuestran un gran interés por promover a sus grupos como representantes de sus actividades, comunidad y estado. Llevan a cabo esfuerzos importantes por destacar y visibilizar a sus grupos, para ello organizan eventos, convivencias e intercambios.

Culturalmente las mujeres han estado supeditadas al espacio privado en el seno de los hogares, ejercer un liderazgo comunitario las dota de reconocimiento social y contribuye con su desarrollo integral fuera de sus hogares y de las labores que de acuerdo con los estereotipos de género deben cumplir.

Por tal motivo, estas mujeres no sólo rompen con los roles de sumisión tradicionalmente asignados al género femenino, sino que también al de las mujeres viejas, a quienes comúnmente se les considera como agentes pasivos, que no se involucran en su comunidad y que solo pueden o quieren realizar actividades de cuidado o crianza al interior de sus hogares.

El liderazgo democrático que ejercen las mujeres promueve el desarrollo de actividades que impulsan las habilidades y capacidades del grupo potenciando mejoras que impactan en la calidad de vida de la comunidad, pues intencionalmente se proponen modificar las condiciones que las rodean con el objetivo de alcanzar y compartir beneficios.

Los casos analizados nos demuestran que estas líderes comunitarias son agentes de cambio que se adaptan a las circunstancias del entorno, muestra de ello fue el confinamiento ocasionado por la COVID-19. Ellas establecieron estrategias de afrontamiento, adaptación y ajustes durante esta temporada con el compromiso de dar continuidad a sus grupos en el momento en que las condiciones lo permitieran. Este es solo un ejemplo que evidencia el compromiso y responsabilidad que asumen con el resto de sus compañeras. Las imágenes presentadas nos dan acceso a observar que la adopción de estilos de vida saludable permite mejorar y optimizar su salud física y mental, de forma tal que tienen mejores oportunidades para vivir de manera plena.

Estas mujeres representan un recurso de comunidad muy valioso porque articulan y fortalecen la convivencia social y las redes sociales de apoyo, contribuyendo también con un envejecimiento más positivo para ellas, sus compañeras y la sociedad. De forma que son evidencia de que se puede envejecer fuera de los prejuicios negativos.

Referencias

- Angulló, M., Gómez, M., Zorrilla, V. & Criado-Quesada, B. (2019). Liderazgo, género y mujeres mayores. En UNESCO. (Ed.). *The Time Is Now. Feminist Leadership for a New Era* (pp. 112-122). UNESCO.
- Cadena, O., Gallo, L. & Perea, Y. (2019). Aproximación conceptual al liderazgo en el ámbito social. *Revista Humanismo Social*, 7(2), 54-68.
- Erazo, M., Jiménez, M. & López, C. (2014). Empoderamiento y liderazgo femenino; su papel en la autogestión comunitaria en el corregimiento El Hormiguero - Valle del Cauca. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá*, 23(1), pp.149-157.
- Mendoza-Núñez, V. (2015). Capítulo 1. Envejecimiento humano: Un marco conceptual para la intervención comunitaria. En M. Martínez-Maldonado & V. Mendoza-Núñez (Ed.), *Promoción de la salud de la mujer adulta mayor* (pp. 13-40). México: Instituto Nacional de Geriátría.
- Montero, M. (2006). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. México: Paidós.
- Rodríguez-Guzmán, L. & Díaz-Cisneros, M. (2014). Participación y liderazgo de las mujeres Guanajuatenses. *Ciencia e Interculturalidad*, 14(7), 7-15.
- Rojas, R. (2013). El liderazgo comunitario y su importancia en la intervención comunitaria. *Psicología para América Latina*, 25, 57-76.
- Ulin, P., Robinson, E. & Tolley, E. (2006). *Investigación aplicada en salud pública. Métodos cualitativos*. 286p.

Funciones Ejecutivas en la Infancia: Posibles Implicaciones en el Contexto Educativo

Executive Functions in Childhood: Possible Implications in the Educational Context

MYRIAM NAYELI VILLAFUERTE-VEGA
ENRIQUE HERNÁNDEZ-ARTEAGA¹
JOSUÉ ANTONIO CAMACHO CANDIA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

¹Facultad de Ciencias
para el Desarrollo
Humano, Universidad
Autónoma de Tlaxcala.
Carretera Federal
Tlaxcala-Puebla, Km.
1.5, 90000, Tlaxcala,
Tlaxcala.

Correo electrónico:
eharteaga@uatx.mx

Resumen

Las funciones ejecutivas (FE) son un conjunto de capacidades orientadas a la creación, ajuste, manejo y logro de metas, las cuales cumplen con un papel fundamental en las habilidades cognitivas, emocionales, comportamentales y sociales. De manera tradicional, se han asociado con la participación de la corteza prefrontal. Sin embargo, dicha corteza aún no ha terminado de madurar durante la infancia. Por lo que, el presente trabajo tiene como objetivo describir las funciones ejecutivas en la infancia, haciendo particular énfasis en sus características y el papel que tiene la corteza prefrontal. Para lo cual, se realizó una investigación de tipo teórico documental des-criptivo. En este contexto, el artículo plantea una discusión conceptual sobre sus implicaciones en el desarrollo del infante, así como la estimulación para mejorar estas funciones y, por ende, mejorar habilidades sociales y académicas en el contexto educativo.

Palabras clave: *Funciones ejecutivas, infancia, corteza prefrontal, educación, estimulación.*

Abstract

Executive functions (EF) are a set of abilities aimed at creating, adjusting, managing and achieving goals, which play a fundamental role in cognitive, emotional, behavioral, and social skills. Traditionally, they have been associated with the involvement of the prefrontal cortex. However, this cortex has not yet finished maturing during childhood. Therefore, the following work aims to describe these executive functions in childhood, with particular emphasis on their characteristics and the role of the prefrontal cortex. For this, a descriptive documentary theoretical investigation was carried out. In this context, the article raises a conceptual discussion about its implications in the development of the infant, as well as the stimulation to improve these functions and, therefore, improve social and academic skills in the educational context.

Key words: *executive functions, childhood, prefrontal cortex, education, stimulation.*

Introducción

La infancia es considerada un periodo decisivo en el desarrollo del ser humano, ya que esta etapa es crítica porque ocurren diferentes aspectos madurativos a nivel biológico, psicológico y de interacción social, que conducen al individuo hacia la pubertad y eventualmente hacia la etapa adulta. Para fines de este artículo, se abordarán solamente aquellos procesos de maduración cerebral que ocurren en el niño de manera paralela al desarrollo de habilidades en etapa preescolar. En este sentido, durante la edad preescolar, la cual implica de los 3 a los 6 años en México, los niños necesitan de una estimulación eficiente a nivel físico, intelectual y emocional, por lo que los contenidos del programa educativo se centran en el desarrollo tanto de habilidades motoras gruesas como finas, así como habilidades sociales y de aprendizaje.

Todo este proceso de cambio y habilidades que el niño comienza a desarrollar, tienen como base o propulsor la estimulación que se genera en el preescolar, la cual favorece la maduración cerebral de manera general. El cerebro humano se encuentra conformado por cuatro lóbulos (frontal, parietal, temporal y occipital).

De manera general, aunque los lóbulos tienen diferentes funciones, se ha postulado que el lóbulo frontal participa en las funciones cognitivas de alto orden; el lóbulo parietal, en la percepción somática y funciones visuoespaciales, el temporal en la audición y el lenguaje; y el occipital en el reconocimiento visual.

Es decir, cada lóbulo está especializado en cierto tipo de tareas, pero a la vez estos se comunican y trabajan en conjunto con los demás. Cabe aclarar que no solamente trabajan a nivel cortical, sino que también hacen partícipes a otras estructuras colindantes, por ejemplo, el cerebelo, quien interviene en actividades motoras y procesamiento de la información sensorial, entre otras funciones.

Con lo anterior, queda de manifiesto que el cerebro no trabaja con una localización específica de las funciones, sino que cada región cerebral participa de manera interconectada con otras regiones cerebrales, cada una aportando una parte fundamental del proceso en general.

Una de las estructuras cerebrales, cuyo desarrollo o maduración en la edad preescolar es notorio, es la corteza prefrontal, la cual interviene en la mayoría de las habilidades mencionadas anteriormente. Se especializa, principalmente, en el control de impulsos, inhibición atencional, regulación emocional, entre otros procesos, llamados Funciones Ejecutivas (Bettcher et al., 2016; Prasad, 2018).

Las funciones ejecutivas son consideradas funciones cognitivas de alto orden, ya que son estas las que controlan algunos otros procesos cognitivos más automáticos, manejan la información que se está procesando e inhiben aquella que consideran irrelevante, regulando de esta manera toda aquella actividad emocional, conductual y cognitiva que tenga el sujeto mientras se dirige o trabaja en un objetivo. Entre ellas se encuentran la memoria de trabajo, planificación, flexibilidad mental, control inhibitorio y control atencional (Arán y López, 2013).

Sin embargo, en los niños, las funciones ejecutivas no sólo son necesarias para regular el comportamiento en situaciones sociales o académicas, sino también para seguir las instrucciones de los profesores o de sus cuidadores (Romero et al., 2017; Zelazo, 2020). En este sentido, se han creado diferentes estrategias de intervención que coadyuven el desarrollo de las funciones ejecutivas. Dichas estrategias, por lo general, toman en cuenta el desarrollo psicomotor, psico-social, cognitivo y cerebral de los niños.

Es por lo anterior, que el presente artículo tiene como finalidad describir las funciones ejecutivas y sus características en la infancia, de tal manera que se plantee una discusión conceptual sobre sus implicaciones en el contexto educativo. En este sentido, el presente trabajo es un escrito teórico documental descriptivo, el cual abordará primeramente el desarrollo histórico del concepto de las funciones ejecutivas, para que una vez que se entienda de dónde vino el concepto actual (que se liga con la funcionalidad de la corteza prefrontal), comenzar a explicar las diferentes funciones y su posible implicación en el contexto educativo.

Desarrollo histórico del concepto de las funciones ejecutivas

Uno de los casos más importantes estudiados en la neuropsicología, que permitió proponer el término de funciones ejecutivas, fue el caso de Phineas Gage, quien fue víctima de un accidente en 1848. Este incidente provocó que una barra de metal le atravesara la parte frontal encefálica. Posterior a ello, el sujeto presentó algunas modificaciones en su comportamiento, tal es así, que el médico encargado del caso mencionó que el sujeto había perdido el equilibrio entre sus facultades intelectuales y sus propensiones animales (Echavarría, 2017).

El desconocimiento que en aquel entonces existía sobre este caso prosiguió más de cien años, y no fue hasta 1992, cuando Hanna Damasio en colaboración con el neurólogo Thomas Grabowski y el Ingeniero Randall Frank, obtuvieron la oportunidad de analizar el cráneo de Gage. Mediante el análisis de algunas fotografías y recreación de modelos tridimensionales propusieron que la barra de hierro había afectado los lóbulos frontales, particularmente la región prefrontal. La asociación entre el cambio conductual y su afectación neural es considerada como el primer caso prototipo de pérdida de las funciones ejecutivas (Echavarría, 2017).

Alexander Romanovich Luria, considerado el padre de la neuropsicología moderna, ya que fue el primero en proponer la organización funcional del cerebro, es decir, propuso la existencia de 3 unidades funcionales, las cuales correspondían a regiones cerebrales concretas, las cuales procesan la información de manera jerárquica, siendo el lóbulo frontal considerado como la tercera unidad funcional de Luria. Sin embargo, esta propuesta teórica no debe entenderse de forma localizacionista, ya que cada unidad funcional se comunica de manera secuencial, aportando una conectividad funcional al sistema cerebral; permitiendo de esta manera, que el sujeto sea capaz de realizar algunas funciones mentales complejas, como lo son la lectura, el cálculo, la comprensión, la memoria, la escritura o la regulación consciente de la conducta, el lenguaje interno o la programación de la actividad mental (Ramos et al., 2019).

En la actualidad, no existe una sola definición consensuada sobre las funciones ejecutivas, sin embargo, se puede resaltar que Muriel Lezak en 1982, fue la primera en acuñar el término, la cual las describió como capacidades para formular metas, planear y solucionar problemas. Según el modelo propuesto por ella, las funciones ejecutivas estaban compuestas por cuatro componentes, que son: la volición, que hace referencia a que son procesos complejos cuya tarea es determinar las necesidades y deseos del sujeto, y que requiere de autoconciencia de uno mismo y el entorno. El segundo es la planeación, la cual hace referencia a la identificación y organización de los pasos necesarios para alcanzar una meta, la cual necesita del óptimo funcionamiento del control de los impulsos, memoria y atención sostenida. El tercer complemento es la acción productiva, la cual permite trasladar la intención y plan de acción, necesita así también, de la iniciación, mantenimiento y cambio de secuencias de las conductas complejas de manera ordenada. Por último, el desempeño efectivo, el cual interviene en la autocorrección y regulación de la intensidad y tiempo de proceso (Monasterio y Bausela, 2019).

La corteza prefrontal y las funciones ejecutivas

Diversos estudios de neuroimagen han demostrado la intensa actividad de las regiones de la corteza prefrontal y la corteza cingulada anterior, cuando los individuos activan su funcionamiento ejecutivo, es decir, cuando realizan una tarea compleja o deciden realizar varias de manera simultánea (Ledezma et al., 2019).

La corteza prefrontal, anatómicamente se divide en varias regiones, tales como la región dorsolateral, la orbitofrontal, la medial, ventromedial y el polo frontal anterior (frontopolar). La interconectividad entre estas regiones, forman distintos circuitos que ayudan a controlar y supervisar la actividad intelectual. Por ejemplo, la corteza dorsolateral, tiene un papel primordial en la memoria de trabajo, la atención selectiva, la flexibilidad cognitiva y procesos que son considerados de una jerarquía cognitiva mayor, como lo es la metacognición, la conciencia del yo o el autoconocimiento y la cognición social. Por su parte, las áreas orbitofrontales y mediales, intervienen en la regulación del comportamiento y la coordinación de la cognición, emoción y motivación, a partir del proceso de señales emocionales, que intervienen como guía en la toma de decisiones hacia el logro de una meta u objetivo, específicamente cuando involucran aspectos éticos y sociales (Ledezma et al., 2019).

La corteza prefrontal es considerada como la región de integración de la información sensorial por excelencia, además, una vez que esta información es integrada interviene en otros procesos con las regiones posteriores corticales y subcorticales (Ledezma et al., 2019). Es este sentido, la corteza prefrontal es la principal área de proyección cortical del núcleo mediodorsal del tálamo (el cual envía información sensorial a la corteza) (Fuster, 2008).

De manera particular, se puede observar la participación de distintas estructuras cerebrales en la variedad de funciones ejecutivas, como, por ejemplo, se destaca la participación de las regiones de la corteza prefrontal ventromedial en el mantenimiento de la información; así como la activación del giro cingulado anterior en el proceso de inhibición. El cambio atencional y la detección de errores, se encuentra relacionado con la actividad del giro cingulado, la corteza orbitofrontal bilateral y de regiones posteriores, así como de las estructuras subcorticales. Con respecto a la flexibilidad cognitiva, se ha encontrado que depende de la participación de la corteza prefrontal dorsolateral, así también del giro frontal inferior, el cingulado anterior y el giro supramarginal. Por su parte, en la función ejecutiva de planificación, se ha encontrado la implicación de la corteza prefrontal, regiones parietales bilaterales, así como de los ganglios basales y el cerebelo (Ledezma et al., 2019).

Es de resaltar que la corteza prefrontal es justamente la última área cerebral que comienza y termina su maduración. En este sentido, a lo largo de la infancia esta corteza continúa madurando, lo cual se asocia con el desarrollo de las funciones ejecutivas, y no es sino hasta la etapa adulta cuando esta corteza ha terminado de madurar. Por ejemplo, se ha reportado que individuos que presentaron una lesión en el área prefrontal de la corteza, a la edad de 16 meses, mostraron alteraciones en las funciones ejecutivas incluso en la etapa adulta (Anderson, et al., 2010). Por lo que, resulta evidente que la infancia es un periodo crítico de maduración, en la que se adquieren habilidades que son necesarias para el desenvolvimiento de las funciones ejecutivas, por lo que en las siguientes secciones se expondrán algunas funciones ejecutivas, sus características durante la infancia y cómo éste se asocia con la maduración cerebral.

Memoria de trabajo

Tirapu (2005), define a la memoria de trabajo, como un proceso dinámico en el que se codifica la información, se almacena en un breve periodo (mantenimiento de la información en la mente), se manipula y se transforma, para poder planificar y coordinar la conducta, de tal manera que se alcance un objetivo conductual.

Baddeley (2000), fragmentó la memoria de trabajo en cuatro componentes distintos: el ejecutivo central, la agenda visoespacial, el bucle fonológico y el buffer episódico. El ejecutivo central es el encargado de la selección y funcionamiento de estrategias, así como también, de ser el responsable del mantenimiento y alternancia de la atención de forma proporcional a la necesidad; el bucle fonológico es un componente crucial para el sistema de adquisición de lenguaje; la agenda visoespacial, la cual tiene la función de realizar la integración espacial, tanto de la información visual, como la cinestésica en una representación unificada que puede ser almacenada y manipulada temporalmente; y por el último, el cuarto componente, el buffer episódico, el cual almacena de manera simultánea, información de los dos primeros componentes y la memoria a largo plazo, creando una representación multimodal y temporal de la situación presente.

Si bien, el modelo de multicomponentes de Baddeley es un modelo teórico, los trabajos de Goldman-Rakic, han influido en las investigaciones de los sustratos neurales de la memoria de trabajo, siendo estudiada con una gran variedad de tareas cognitivas tanto en humanos como en primates. Estos hallazgos sugieren notablemente que hay un sustrato neurobiológico para la memoria de trabajo, que subyace en las neuronas de la corteza prefrontal (Goldman-Rakic, 1996).

Diversos estudios han propuesto que alrededor de los 7 y 13 años, el incremento de la capacidad de retención de dígitos en orden progresivo no se desarrolla de manera significativa, sin embargo, por el contrario, si aumenta de manera significativa (el doble) la retención de dígitos en orden inverso. De esta manera, se hace énfasis en que este desempeño podría reflejar el desarrollo que existe de manera diferenciada, entre los distintos mecanismos de secuenciación-ordenamiento y los mecanismos de mantenimiento de la información, la cual se encuentra contenida en la memoria de trabajo (Flores et al. 2014).

Así también, se ha encontrado que a los 12 años la memoria de trabajo visoespacial secuencial alcanza su máximo desempeño, la cual permite reproducir elementos visuales contenidos en la memoria de trabajo, siguiendo un orden específico estipulado (Flores et al. 2014).

Planificación

La planificación permite al sujeto la integración, secuenciación y desarrollo de una serie de pasos para el objetivo de una meta. Se describe como una función ligada a la memoria de trabajo, debido a su grado de complejidad, ya que para que haya una planificación exitosa, es necesario manejar habilidades de secuenciación y gestión del tiempo, así como lograr tener una visión general del todo y cada una de las partes que lo conforman. Es debido a este conjunto de habilidades que la persona es capaz de prever las consecuencias de las posibles respuestas ante diversas situaciones, logrando de esta manera, seleccionar el plan de acción necesario para cada uno de los contextos a los que se enfrente (Ambiado et al., 2020).

Ledezma et al. (2019), mencionan que la planificación es considerada como la habilidad para manejarse en el tiempo presente, pero orientándose a tiempo futuro, tomando en cuenta las demandas que exige la tarea. Dicha función ejecutiva incluye dos componentes que son la organización y la planificación.

Para estos autores la planificación debe involucrar 3 dimensiones diferentes, las cuales son la anticipación de eventos futuros, la fijación de metas y el adecuado diseño de una secuencia de pasos o procedimiento, a través del cual se podrá llevar a cabo la tarea y lograr el objetivo.

El desarrollo de la capacidad de planificación y razonamiento conceptual simple comienza a la edad de 4 años. Posterior a ella, entre los 7 y 10 años, la habilidad de planificación y organización comienza una aceleración en su desarrollo, continuando hasta la adolescencia. Así también, se ha encontrado que entre los 7 y 11 años, la capacidad de razonamiento y comportamiento estratégico se tornan más eficaces y trabajan de manera organizada, por lo que comienzan a refinarse algunas otras habilidades como la toma de decisiones y el pensamiento estratégico, mismos que continúan su desarrollo hasta la adolescencia (Díaz y Guevara, 2016).

Así mismo, la capacidad de planeación viso-espacial, como lo es el uso de laberintos, tiene un crecimiento acelerado durante la infancia y alcanza su desempeño máximo a partir de los 12 años (Flores et al. 2014).

Flexibilidad cognitiva

Se le conoce como flexibilidad cognitiva o mental a la capacidad que tiene el ser humano de detectar una falta de eficacia de ciertas conductas o estrategias para afrontar algunas circunstancias particulares o novedosas, y la destreza que tiene para poder alternarlas o cambiarlas por otras más acordes a lo que se requiere. Una de las alteraciones más conocidas de esta función ejecutiva, son los errores perseverativos, los cuales son una reiteración casi “paroxística” de un esquema de acción que ha sido ineficaz en la experiencia y objetivos de la meta actual (Cervigni et al., 2016)

Miyake (2000) por su parte, denomina a la flexibilidad cognitiva, como la capacidad de alternar de forma rápida y precisa entre pensamientos, perspectivas o acciones, acorde a las necesidades o demandas cambiantes del contexto. Esta habilidad de poder cambiar y alternar de perspectivas, se considera un rasgo esencial a lo largo de la vida; ya que, por ejemplo, en el contexto escolar, los alumnos requieren de esta capacidad para cambiar entre distintas actividades o tareas, como el pensar en opciones diferentes para la resolución de un problema, estudiar desde distintas perspectivas una situación o cambiar hábitos que se encuentran ya fuertemente instalados (Cervigni et al., 2016).

En otras palabras, Diamond (2012) considera que uno de los aspectos más importantes de la flexibilidad cognitiva, es la capacidad de poder cambiar las perspectivas de manera espacial, por ejemplo, el que la persona se proponga ver las cosas desde una perspectiva diferente o entender el punto de vista de otro. Explica, que para poderlo llevar a cabo es necesario desactivar la perspectiva previa y cargar una distinta, por lo que se trabaja juntamente con el control inhibitorio y la memoria de trabajo. Así también, la flexibilidad cognitiva implica ajustarse a prioridades o demandas cambiantes, admitir equivocaciones y aprovechar oportunidades repentinas e inesperadas.

En los niños, esta capacidad de realizar cambios en la perspectiva de manera eficaz conlleva múltiples implicaciones significativas en la conducta, ya que le permiten formular y seguir reglas cada vez más complejas, con el fin de regular su comportamiento. Es importante recordar, que el entorno cambia constantemente, por lo que los esquemas mentales deben ser flexibles para que logren adaptarse a los cambios del contexto (Lozano y Ostrosky, 2011). Así también, esta capacidad de cambiar de manera rápida de una respuesta a otra requiere de algunas otras estrategias alternativas, como lo es el análisis de las consecuencias de la propia conducta y el aprendizaje que se adquiere a través de los errores (Hoyos et al., 2013).

La flexibilidad cognitiva es una estrategia cognitiva o capacidad de acción que permite generar una respuesta alternativa, posibilitando encontrar una forma eficiente y flexible de solucionar algún problema. Dicha función ejecutiva se desarrolla de manera gradual durante la infancia, experimenta un elevado desarrollo entre los seis y los nueve años, y alcanza su máximo desempeño alrededor de los doce años. Por lo que podría sugerir que se lleve a cabo una adecuada estimulación en este periodo de crecimiento, con el fin de generar impactos importantes en su rendimiento (Flores et al., 2014; Cervigni et al., 2016).

Esta capacidad es esencial en el desarrollo cognitivo y durante la vida escolar del sujeto, al intervenir fuertemente en su desempeño académico, ya que el control de esquemas de acción y del pensamiento, facilita el desempeño cognitivo y por lo tanto, el generar nuevas alternativas en la solución de problemas (Flores et al., 2014).

Control inhibitorio

El control inhibitorio se lleva a cabo a través de una serie de procesos cognitivos responsables del control voluntario e intencional, así también, son los encargados de la capacidad y/o habilidad de impedir que exista interferencia entre la información no pertinente ante respuestas en marcha y eliminar aquella información previamente pertinente que puede traer consigo cierto incentivo a corto plazo, pero que resulta inútil para realizar la tarea actual (Rubiales et al. 2013).

En el año 2000, Nigg dio a conocer su propia descripción sobre la inhibición. Para él, las inhibiciones de tipo ejecutivas son procesos responsables del control atencional- voluntario, y que, a la vez son los encargados de la supresión de respuestas inmediatas, las cuales pueden traer consigo un incentivo a corto plazo, y al servicio de las metas u objetivos considerados a largo plazo. Entonces, el control inhibitorio suele tener su naturaleza en el sistema dopaminérgico frontal y frontal-estriatal. Es importante resaltar, que los circuitos anatómicos de esta serie de procesos suelen activarse de manera diferente, siguiendo las necesidades y/o demandas que requieran de un control de inhibición cognitiva o del control de interferencia motora (Rubiales et al. 2013).

La inhibición permite a la persona mantener sus reacciones impulsivas bajo control. Esto puede ser a nivel atencional, permitiendo al sujeto abstenerse de estímulos no relevantes; o a nivel comportamental, permitiendo la capacidad de evitar la ejecución de alguna tarea o respuesta que es típicamente dominante (Hoyos, et al., 2013).

Así también, la inhibición cognitiva, puede definirse como la supresión de información que no resulta relevante y/o necesaria de la memoria de trabajo, pero no necesariamente irrelevante de la memoria de reconocimiento, lo cual logra o hace posible una atención selectiva y sostenida. De esta manera se logra que la memoria de trabajo no esté saturada de información no pertinente y se facilite el procesamiento de la información relevante de forma eficaz, focalizándose en estímulos que considera relevantes (Rubiales et al. 2013).

Sin embargo, este control inhibitorio no trabaja de manera aislada. En sus investigaciones Diamond (2009), considera que es gracias a que el control inhibitorio permite ignorar algunas propiedades del estímulo que considera irrelevantes, que se puede lograr dirigir la atención hacia las propiedades que si considera importantes; por lo que, es de esta manera que, también permite seleccionar las acciones que sean adecuadas a cambios de conducta o comportamientos flexibles, por lo que se vuelve esta función ejecutiva un prerrequisito para una adecuada flexibilidad cognitiva (Rubiales et al. 2013).

Durante los primeros meses de vida, el ser humano inicia con algunos comportamientos de autocontrol elementales, como, por ejemplo, el inhibir conductas incompatibles con el objeto a alcanzar o el mantener una acción hasta que logra su cometido. Además de algunos otros comportamientos que se limitan a moldear o ajustar la conducta del infante a la situación del contexto, por lo que en general son frágiles y variables.

La teoría explica que el desarrollo y maduración de esta función ejecutiva inicia con el control y la regulación motora, para posteriormente desarrollar la regulación de los procesos cognitivos a través de la introspección; por lo que en la edad temprana se llegan a encontrar mayor número de errores perseverativos o estereotipos que se irán sustituyendo por programas de acción cada vez más conscientes y complejos (Bausela, 2010).

Se ha encontrado en distintos estudios, a través de las pruebas de efecto stroop adaptadas para niños de preescolar, que las actividades automáticas de procesamiento de objetos utilizando colores prototipo se presentan desde los cuatro años, cuando aún los niños tienen que aprender a denominar los objetos con colores distintos al prototipo, como lo puede ser encontrar un oso verde, distinto al prototipo de color café (Flores et al., 2014).

De igual manera, se ha encontrado que alrededor de los siete años, el niño ha alcanzado la automatización de la lectura de palabras. Entre los nueve y diez años, alcanzan su desempeño máximo los mecanismos de control inhibitorio sobre las respuestas de procesamiento automatizadas (Flores et al., 2014).

Es así como el desarrollo del control inhibitorio va permitiendo que el niño realice diferentes tareas mentales, que requieran el procesamiento de la información que compite entre sí, como lo puede ser el seleccionar la respuesta correcta entre varias incorrectas o el procesamiento más óptimo para resolver algún problema; inhibiendo también, de esta manera, las respuestas impulsivas que no se consideran óptimas (Flores et al., 2014).

De los ocho a los catorce años, el desarrollo del control inhibitorio interviene en el campo del desarrollo semántico, al comenzar a la construcción de la capacidad de clasificación por analogías o semejanzas, permitiendo al niño desarrollar la capacidad de discriminar y analizar perceptualmente los distintos rasgos o características que tienen los objetos que comparará entre sí (Flores et al., 2014).

Así también, se ha abordado en algunos estudios el tema del temperamento, específicamente sobre las diferencias individuales en la capacidad que tiene el individuo para el control voluntario del temperamento, el cual se refiere a las diferencias individuales que se encuentran tanto en las reacciones emocionales como comportamentales o de regulación de estas.

El factor temperamental del control voluntario ha sido fuertemente relacionado con la actividad del sistema neural que desarrolla la atención ejecutiva y representa la habilidad que tiene el individuo para poder elegir, cuando lo requiera, entre las respuestas que compiten, suprimiendo de esta manera las incorrectas (Checa, et al., 2010).

Control atencional

La atención es un mecanismo cerebral que permite procesar los estímulos relevantes e ignorar los irrelevantes. El nivel de alerta que tenga un individuo que está prestando atención a un estímulo determinado, es un estado neurofisiológico cerebral que proporciona la activación necesaria para procesar cualquier tipo de información. Existen diferencias de grado en estos niveles de alerta, yendo de los relativamente bajos (estados de inatención, como la somnolencia y la relajación) hasta estados de alerta plena donde el procesamiento de la información se ve optimizado. El nivel de activación está muy relacionado neuroanatómicamente con el sistema activador reticular ascendente (SARA). Además de la formación reticular ascendente, estructuras anteriores como la corteza prefrontal derecha también participan en el mantenimiento del estado de alerta. Siendo entonces, aspectos superiores modulados por la corteza prefrontal aquellos que le permiten decidir al individuo a qué le presta atención y que ignora; los cuales se denominan como mecanismos de control atencional. Es decir, los mecanismos selectivos de control atencional permiten dirigir el procesamiento hacia la información pertinente, descartando la irrelevante, controlando la orientación del foco atencional. Este control atencional incluye además una serie de procesos cognitivos, como flexibilizar el foco atencional, controlar la interferencia, detectar errores, distribuir recursos atencionales, etc. (Bernabéu, 2017).

Diversos estudios indican que el control atencional o atención ejecutiva, experimenta un amplio desarrollo en los primeros 6 años de vida de la persona. Siendo el primer año, cuando los bebés muestran un progresivo incremento en la capacidad de sostener la atención y poder detectar circunstancias que consideran anómalas. Después de ello, de manera progresiva los niños van adquiriendo mayor capacidad para lograr controlar su conducta o comportamiento y poder seguir instrucciones de manera efectiva. Es a partir de los dos años cuando el niño logra realizar tareas de conflicto adaptadas a su edad cronológica y cognitiva, por lo que su ejecución mejora de manera sustancial entre los tres y los seis años (Checa et al., 2010).

Funciones ejecutivas y técnicas de estimulación cognitiva

Si bien, se han desarrollado diferentes técnicas y métodos para realizar una estimulación cognitiva en los infantes en edad pre-escolar, la mayoría de estas técnicas solamente toman en cuenta la edad cronológica del niño; sin embargo, se han ignorado otros aspectos, incluyendo los aspectos socioculturales y los ritmos madurativos de las regiones cerebrales (Yarlequé et al., 2013).

Por lo que, para poder generar una estimulación cognitiva más eficiente en los infantes, surge la necesidad de considerar el patrón madurativo de la corteza prefrontal y su conectividad con otras cortezas cerebrales. Aunado a lo anterior, en la práctica didáctica generalmente no se contemplan aspectos biopsicosociales que podrían afectar el desarrollo de las funciones ejecutivas, tales como la pobre estimulación, malnutrición, maltrato infantil, estrés incontrolable, etc. Estos aspectos, por lo general se asocian con incrementos de hormonas (como el cortisol) y neurotransmisores (como las catecolaminas), que a su vez, se ha reportado que afectan la maduración de la corteza prefrontal (Zelazo, 2020).

La necesidad de plantear metodologías integrales en el contexto educativo, surge debido a que resulta bastante evidente que la estimulación del niño constituye un proceso crucial para su evolución en las dimensiones biológica, psicológica y social; se trata así de una necesidad que trasciende el simple capricho de una sociedad en constante evolución. Además, se ha demostrado que los niños no estimulados tienen menores rendimientos escolares en relación con aquellos que han recibido una adecuada estimulación (Campo et al., 2010; Zelazo, 2020), por lo que es necesario desarrollar técnicas de estimulación cognitiva que tomen en cuenta todos los aspectos del desarrollo del infante.

Entonces, la problemática de replantear las técnicas de estimulación cognitiva surge relativamente hace poco, por ejemplo, tan solo hace 20 años que se describió por primera vez el papel de las cortezas cerebrales en la ejecución de tareas que involucran el procesamiento ejecutivo en infantes. Específicamente, Bunge et al. (2002) hallaron que en las tareas de tipo “go/ no go”, los infantes mostraron una activación de la corteza prefrontal, el lóbulo parietal izquierdo y el lóbulo temporal. Aspecto que, pone sobre la mesa de discusión, el papel de generar tareas de estimulación cognitiva, configuradas a partir de un modelo de educación integral, basadas en metodologías activas de enseñanza-aprendizaje que consideren aspectos del desarrollo cerebral (Araya-Pizarro y Espinoza, 2020).

Futuras direcciones

Si bien, se ha dilucidado bastante el papel de las cortezas cerebrales en la ejecución de tareas que involucran el procesamiento ejecutivo, aún hace falta realizar investigación en ciencia básica, de tal manera, que se aumente la teoría relacionada con el tema, haciendo particular interés en evaluaciones en la etapa preescolar, ya que es lo que menos se ha reportado. Por otra parte, si bien es bastante conocido que el cerebro no funciona de una manera localizacionista, el papel de otras estructuras cerebrales, diferente a la corteza prefrontal ha sido sistemáticamente ignorado. Por lo que es urgente el poder dilucidar su participación de estas otras cortezas, sobre todo en etapas tempranas del desarrollo, ya que son justamente estas etapas, cuando los individuos utilizan mayoritariamente estas cortezas en lugar de la corteza prefrontal (ya que aún no ha madurado en su totalidad).

Otra de las perspectivas que quedan, es el de generar propuestas de intervención educativa basadas en procesos neurales, tales como la plasticidad neuronal. Sin embargo, es menester que se tomen en cuenta las individualidades de los niños a los que se han de intervenir, considerando su historia de vida, su motivación y sobre todo, si presenta alguna afectación en particular, por ejemplo los trastornos del neurodesarrollo (Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención /e Hiperactividad, Dificultades específicas del Aprendizaje, etc.). Ya que, como es sabido, estos aspectos pueden afectar el desenvolvimiento conductual en tareas que involucren las funciones ejecutivas.

Conclusiones

El desarrollo cognitivo, emocional, físico y social del ser humano, presenta una etapa crítica de maduración en la infancia, ya que es durante este periodo cuando se desarrollan algunas de las principales habilidades que serán claves para lograr un buen desempeño en el ámbito personal, social y escolar. Dichas habilidades dependen directa o indirectamente del desarrollo de las funciones ejecutivas, las cuales se entienden como un conjunto de procesos cognitivos de orden superior, ya que son las encargadas del control general de pensamientos y acciones.

Las funciones ejecutivas son una serie de procesos psicobiológicos que permiten al individuo el poder realizar una tarea. Para ello, se requiere que este procesamiento ejecutivo vaya de la mano con la maduración de estructuras corticales y subcorticales, entre las que destacan la corteza prefrontal, por lo que es necesaria su estimulación desde la edad preescolar para aportar en el desarrollo integral del ser humano, mejorando sus procesos cognitivos, de identificación y administración emocional, interacciones sociales y realización académica.

Si bien, existen diferentes técnicas de estimulación cognitiva que son usadas en actividades escolares, muchas de éstas no consideran las individualidades que presenten los niños, ya que la mayoría de éstas no toman en cuenta los aspectos biopsicosociales que pudieran incidir en la maduración cerebral y, por ende, afectar el desarrollo de las funciones ejecutivas. Razón por la cual, surge la necesidad de establecer herramientas didácticas que consideren aspectos madurativos cerebrales, historias de vida del niño y afectaciones particulares.

Referencias

- Ambiado, L. M., Navarro J. J., & Ibañez, J. A. (2020). Funciones Ejecutivas en Estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje al Comiendo de la Escolarización Básica. *Revista Colombiana de Psicología*. 29(2), 57-72. <https://www.redalyc.org/journal/804/80464951005/80464951005.pdf>
- Anderson, S.W., Damasio, H., Tranel, D., & Damasio, A.R. (2010). Long-Term Sequelae of Prefrontal Cortex Damage Acquired in Early Childhood. *Developmental Neuropsychology*. 18, 281-296. <https://doi.org/10.1207/S1532694202Anderson>
- Arán, F. V. & López, M. B. (2013). Las funciones ejecutivas en la clínica neuropsicológica infantil. *Psicología desde el Caribe*. 30(2), 380-415. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21328601008>
- Araya-Pizarro, S. & Espinoza, L. (2020). Aportes de las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e312. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in cognitive sciences*, 4(11), 417-423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
- Bausela, H. E. (2010). Función ejecutiva y su desarrollo en la etapa preescolar. *Boletín de Pediatría*, 50, 272-276. https://www.sccalp.org/documents/0000/1674/BolPediatr2010_50_272-276.pdf
- Bernabéu, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar. *ReiDoCrea*, 6(2), 16-23. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/47141/6-2-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bettcher, B. M., Mungas, D., Patel, N., Eloffson, J., Dutt, S., Wynn, M., Watson, C. L., Stephens, M., Walsh, C.M., & Kramer, J.H. (2016). Neuroanatomical Substrates of Executive Functions: Beyond Prefrontal Structures. *Neuropsychologia*, 85, 100-109. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2016.03.001>
- Bunge, S. A., Dudukovic, N. M., Thomason, M. E., Vaidya, C. J., & Gabrieli, J. D. E. (2002). Immature frontal lobe contributions to cognitive control in children: evidence from fMRI. *Neuron*, 17(33), 301-311. [https://doi.org/10.1016/s0896-6273\(01\)00583-9](https://doi.org/10.1016/s0896-6273(01)00583-9)
- Campo, T. L. A., Mercado, D. L. C., Sánchez L. L. M. & Romerti, V. C. (2010). Importancia de la estimulación de las aptitudes básicas del aprendizaje desde la perspectiva del desarrollo infantil. *Psicogente*, 13(4), 387-411. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552357012.pdf>

- Checa, P., Santoja, M. & Rueda, M. R. (2010). Control atencional y ejecución en tareas afectivamente relevantes en niños en edad preescolar. En E. Añaños, S. Estaún y M.T. Mas (Eds.), *La atención (VI): un enfoque pluridisciplinar*, (pp. 127-139). Barcelona, España. *Monflorit Edicions i Assessoraments*.
<https://core.ac.uk/download/pdf/13321181.pdf>
- Cervigni, M., Bruno, F., & Alfonso, G. (2016). Hacia la elaboración de criterios para la estimulación de la flexibilidad cognitiva mediante juegos digitales: aportes fundados en un estudio empírico. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 8(3), 72-81. <https://www.redalyc.org/pdf/3334/333449323010.pdf>
- Díaz, M. C., & Guevara, P. (2016). Funciones Ejecutivas durante la primera infancia y su afectación ante un traumatismo craneoencefálico. *Revista Chilena de Neuropsicología* 1(2), -40-44. <https://doi.org/10.5839/rcnp.2016.11.02.07>
- Echavarría, L. M. (2017). Modelos explicativos de las funciones ejecutivas. *Revista de Investigación en Psicología*. 20(1), 237-247.
https://www.researchgate.net/publication/319300704_Modelos_explicativos_delas_funciones_ejecutivas
- Flores, L. J. C., Castillo, P. R. E. & Jiménez, M. N. A. (2014). Desarrollo de las funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de psicología* 30(2), 463-473.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.2.155471/16110>
- Fuster, J.M. (2008). *The prefrontal cortex (fourth edition)*. Academic press.
- Goldman-Rakic, P.S. (1996). Cellular basis of working memory. *Neuron*, 14: 447-485.
- Hoyos, D. O. L., Olmos, S. K. & De los Retes, A. C. J. (2013). Flexibilidad Cognitiva y Control Inhibitorio: Un acercamiento clínico a la comprensión del maltrato entre iguales por abuso de poder. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*. 22(3), 219-227. <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281935590002.pdf>
- Ledezma, A. Y., Moreira, M. A., Caballero, M. C. & García, E. (2019). Desarrollo e implementación de una propuesta didáctica “planificación y organización” en cursos de física de enseñanza media. Un estudio de caso realizado en Uruguay. *Latin-American Journal of Physics Education*. 13(1), 1-14.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7023980>
- Lozano, A. Ostroski, F. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas y de la corteza prefrontal. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. 11(1), 159- 172.
https://www.researchgate.net/publication/277260471_Desarrollo_de_las_Funciones_Ejecutivas_y_de_la_Corteza_Prefrontal
- Monasterio, E.T., & Bausela, H.E. (2019). Memoria de trabajo en educación infantil: Estudio preliminar. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 13(2), 29-36.
<https://www.redalyc.org/journal/4396/439667351004/439667351004.pdf>
- Prasad, J. A. (2018). Exploring Executive Functions Using a Distributed Circuit Model. *The Journal of Neuroscience*, 38(22), S039-S041.
<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0549-18.2018>

- Ramos, G. C., Benavides, E. P., Bolaños, P. M., Fonseca, B. S., & Ramos, D. (2019). Escala de observación clínica para valorar la tercera unidad funcional de la teoría de Luria: OECL-1. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 28(1), 83-91. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rneuro/v28n2/2631-2581-rneuro-28-02-00083.pdf>
- Romero, L. M., Benavides, N. A., Fernández, C. M., & Pichardo, M. C. (2017). Intervención en funciones ejecutivas en educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 253-261. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853365026.pdf>
- Rubiales, J., Bakker, L., & Urquijo, S. (2013). Estudio comparativo del control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva en niños con TDAH. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 7(1), 50-69. <https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/34.pdf>
- Yarlequé, L. A., Núñez, E. R., & Navarro, L. L. (2013). Estimular o limitar la estimulación en la educación del niño. *Horizonte de la ciencia*, 3(5), 45-52. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2013.5.75>
- Zelazo, P.D. (2020). Executive Function and Psychopathology: A Neurodevelopmental Perspective. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 431-454. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-072319-024242>

Memorias de Nuestras Ancestras: Narrativas Entramadas desde los Sures

Memories of Our Female Ancestors: Intertwined Narratives from the Southern Part

CAROLINA ANGÉLICA GONZÁLEZ CUEVAS¹

VICTORIA LAGOS²

MARÍA DEL CARMEN BOLINAGA³

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ARTE

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE

¹Facultad de
Estudios Superiores
Zaragoza-
Universidad
Autónoma de
México

²Universidad
Nacional del Arte

³Instituto Superior de
Formación Docente
123 de la Red de
Investigación
participativa aplicada
a la Renovación
Curricular
(RedIPARC)

¹Correo electrónico:
carolina.cotz@gmail.com

²Correo electrónico:
victorialagosdanza@gmail.com

³Correo electrónico:
mdcbolinaga@gmail.com

Resumen

Las Epistemologías del Sur replantean lo que se da por válido para ampliar la mirada y atender las voces que han sido históricamente silenciadas, voces que resguardan saberes y prácticas que contribuyen a la justicia y a la liberación de los oprimidos. Como reacción ante la “monocultura del conocimiento y del rigor del saber” que establece que la estética y el arte deben sujetarse a los cánones occidentales, el objetivo de este trabajo consistió en abordar archivos fotográficos oficiales, públicos y otros de la esfera íntima, familiar, clausurados por relatos monumentales autorizados (narrativas heroicas androcéntricas, clasistas y racistas) para interpelarlos mediante la construcción de collages; lo anterior a partir del archivo palimpsesto, el archivo insurgente y los archivos somáticos. El resultado de este ejercicio produjo contra archivos que lograron una aproximación contrahegemónica a los envejecimientos y las vejeces mediante discursos generados desde los sures por mujeres de Argentina y México.

Palabras clave: *Memorias, narrativas, archivos somáticos, collage.*

Abstract

The Epistemologies of the South rethink what is taken for valid in order to broaden the gaze and attend to the voices that have been historically silenced, voices that protect knowledge and practices that contribute to justice and the liberation of the oppressed. As a reaction to the 'monoculture of knowledge and the rigor of knowing' which establishes that aesthetics and art must follow the Western canons, the objective of this work addressed official and public photographic files, as well as others of the intimate, and family sphere, which were closed down by authorized monumental stories (heroic androcentric, classist and racist narratives) to interpret them through the construction of collages; the above from the palimpsest file, the insurgent one, and the somatic ones. The result of this exercise produced counter-archives that achieved a counter-hegemonic approach to aging and old age through discourses generated from the south by women from Argentina and Mexico.

Key words: *Memories, narratives, somatic files, collage.*

Introducción

Para desmonumentalizar el conocimiento archivístico debemos reconocer, como explica Santos (2019), que el archivo moderno es un archivo abisal y, por tanto, un artefacto epistémico. El archivo concebido de este modo se presenta neutral, establece distancia por su grandiosidad y eficacia, su rigor y su racionalidad, construyendo narrativas hegemónicas.

Nos pareció muy interesante señalar ese aspecto que los monumentos poseen, respecto de un exterior y un interior: por fuera está el modo en que se presenta en la esfera pública, el ser social de la ciencia, y por dentro el desorden y la confusión que contradice su exterior, pero sin restarle un ápice de credibilidad al monumento. Contradicciones que se niegan, se ocultan, se acallan, ya que su misión es esconderlas, pero están ahí.

Necesitamos una intervención desmonumentalizadora, una interrupción contrahegemónica, que revele su vulnerabilidad; Santos (2019) reconoce cuatro dimensiones en dicha interrupción (y sus opuestos): cuentas saldadas, monumentalidad, docilidad y ambigüedad, y propone dos interrupciones: el archivo palimpsesto y el archivo insurgente.

En este punto, anclamos nuestra decisión de abordar archivos fotográficos oficiales, públicos y otros de la esfera íntima, familiar, clausurados por relatos monumentales autorizados (narrativas heroicas androcéntricas, clasistas y racistas) para interpelarlos mediante la construcción de collages, produciendo contra archivos.

El archivo palimpsesto y el archivo insurgente

Haremos que irrumpen “narrativas otras”, para evidenciar que lo que el archivo intenta esconder está allí, revelándose. El tratamiento que dimos a nuestros archivos puso en juego lo contextual, lo personal y lo autobiográfico, implicó un severo cuestionamiento a las narrativas instituidas histórica y culturalmente, a los relatos familiares íntimos, los secretos y/o mentiras sobre el origen de ancestros y ancestros, así como la degradación o desvalorización de las mujeres y sus raíces.

Consideramos que

Hay una diferencia entre hablar con las imágenes/historias y hablar sobre ellas. En este texto pretend[emos] hablar con las imágenes/historias, meter[nos] en el proceso creativo y espiritual, y con sus aspectos rituales. Al promover la relación entre ciertas imágenes y conceptos y [nuestra] propia experiencia y psique, fusion[amos] narrativas personales con discursos teóricos, viñetas autobiográficas y prosa teórica. [...] Esta es una forma de inventar y producir conocimiento, sentido, e identidad a través de auto-inscripciones. Al hacer ciertas experiencias personales el objeto de este estudio, borr[amos] también las fronteras entre lo público y lo privado (Anzaldúa, 2021, p. 244).

El collage, entonces, nos ha invitado a seleccionar imágenes e imaginarlas de tal modo que interrogan e incomodan, pensar su alteración en los sentidos que podían producir no sólo en relación con su pasado, sino en su impacto en nuestras vidas del presente. De modo que el collage implica una expresión artística capaz de confrontar los archivos abisales para hacer emerger un “archivo otro”. El collage trabaja con lo inservible, lo descartado, lo olvidado. “¿Por qué el collage? Porque es un arte rebelde, una práctica disruptiva y revolucionaria en lo técnico y conceptual. No requiere destrezas eruditas ni materiales onerosos. Práctica mágica, artística y poética que conecta subsuelos y alturas. Muerte y vida” (Fornes, 2020, p. 27).

Trabajamos con los pedacitos rotos, los restos, algo demasiado viejo, demasiado inútil. Aunque también resultó desafiante poner en juego aquella carta, postal, radiografía, impresión, fotografía, elementos que se han vuelto reliquias íntimas y familiares, la única prueba de algún pasado conservado en un álbum para que “guarde un correcto silencio”. Desempolvar memorias para tensionar sus sentidos conocidos, nos permitió descubrir sentidos inéditos al componerse con imágenes inconexas, nos brindó un territorio de acción sinuoso y provocador. Primero, al funcionar como catarsis de aquellos registros tónicos, emocionales, inconscientes, que afloran y, luego, al encontrar caminos de boicot a normas y relatos opresivos de nuestros deseos y sospechas, por lo que elucubramos una distorsión de lo que se instaló como “verdad” y “relato objetivo”. Las referencias monumentales se resquebrajaron, se dispersaron y emergió una multiplicidad de lecturas y percepciones mediante la interconexión y el diálogo con otras historias íntimas y colectivas.

Método: Archivos somáticos como memorias de las ancestras

El cuerpo es un lugar - físico y simbólico - de conquista en el que se registran las subjetividades (sentimientos, sueños, emociones, temores, ilusiones y pasiones) para ser transmitidas a los territorios que lo conforman mediante las experiencias cotidianas de las personas. Los archivos somáticos son esas transcripciones que dan cuenta de las experiencias situadas, son los registros de la vida, de las historias (en plural y con minúscula) y también de las antihistorias, igualmente valiosos como fuentes de consulta en los que convergen las voces plurales. Dichos archivos somáticos permiten afirmar que los sentidos son indiscutibles herramientas de conocimiento porque el cuerpo, entonces, adquiere relevancia como espacio de inscripción de las historias que se trasladan a los territorios; ambos, cuerpo y territorio, forman un espacio de encuentro de experiencias que protestan ante los discursos hegemónicos y que cuestionan la monumentalización de la historia que suele silenciar voces e invisibilizar experiencias.

Nuestra idea encuentra sus bases en la propuesta de Rivera Cusicanqui, quien advierte que:

La idea es hacer que el pensamiento fluya más que como ideología, como poética. Poética es una poiesis, poética es crear, y para mí el pensamiento básicamente es un gesto creativo [...] Hay un poder genésico en el pensamiento que obviamente se alimenta como todo útero productivo de todo, de neuronas, de energía, de comida, de baile, de emociones colectivas, de soledad, de sufrimiento. Ese alimento del pensamiento es lo que me parece que hay que pluralizar, porque generalmente la academia te pone las anteojeras de que el pensamiento se alimenta de pensamiento y llega un momento en que se vuelve rancio (Salazar, 2015, pp. 147-148).

Las obras que construimos llevan impresos los sentires que, desde los sures, compartimos. Elegimos las fotografías y las imágenes hilvanadas por el corazón porque ellas atestiguan las transcripciones de la vida, evidencian los archivos somáticos. Dedicamos la obra a nuestras ancestras, quienes aparecen mostrando los registros que la vida inscribió en sus cuerpos.

Las miradas, las pieles, los cabellos, los cuerpos todos (o las cuerpas todas) compilan unas vidas redescubiertas por nosotras, vidas interesantes que se interconectan con sus descendientes, pero también con las otras, mediante un ejercicio de traducción intercultural que conecta discursos elaborados en los sures. Conocimos y reconocimos nuestras historias familiares, haciéndolo “des-de” ellas y “con” ellas: las ancestras.

Los diálogos fomentaron la reflexividad, la indagación en nuestros profundos sentires y saberes, nos reflejamos una en la otra y de eso también fueron testigas nuestras

cuerpas que se erizaron de emoción durante el proceso de creación y durante ese compartir permanente que nos introdujo en una aventura resignificadora de nuestras vidas y nuestros pasados. “La experiencia posabisal de los sentidos es, sobre todo, una experiencia de reciprocidad: ver y ser visto; oír y ser oído” (Santos, 2019, p. 236), por eso nos vimos en ellas y a través de ellas; nuestras ancestras no fueron objetos sino sujetos, las miramos en el collage pero nos miramos a nosotras mismas en él, nos identificamos mediante ese discurso artístico que lucha contra el olvido, que pretende trascender la finitud de la muerte y dialogar con quienes tienen voz pero que estuvieron expuestas al silencio obligatorio. Nosotras somos su voz y el collage es nuestro código.

Para entender nuestra obra no basta fijar los ojos en ella puesto que nuestra mirada ha sido colonizada, para comprenderla a profundidad “es necesaria la confluencia de varios sentidos [...] [es preciso recurrir a una] profundidad sensorial basada en la intersensorialidad” (Santos, 2019, p. 238). El collage puede mirarse profundo, pero también puede olerse y escucharse, nos reta a dejar la unilateralidad occidental para “calentar la razón” mediante la experiencia sensorial libre y emancipadora.

Acompañan a las fotografías de las ancestras distintas imágenes que revelan un contexto particular en el cual se insertaron sus vidas, aunque tenemos en cuenta que “los contextos no son almacenes de sentidos y sensaciones preparados para usarse. Alteran la identidad de quienes sienten y de quienes son sentidos” (Santos, 2019, pp. 239-240). Las ancestras son sentidas en la obra, nosotras sentimos “con” y “desde” ellas.

Huellas de las historias otras

Figura 1. Collage: “Ella y nosotras”



Collage: “Ella y nosotras”
Autora: María del Carmen Bolinaga

Reseña: El collage quedó en proceso de montaje, sin recortar ni pegar definitivamente ninguna foto ni documento de los archivos encontrados, no quiero cerrar la historia. Sólo mostrarla vulnerable a otra interpretación, otra historización posible desde la mujer originaria que posiblemente haya sido mi bisabuela, en el centro de una tragedia familiar evocada. Y de identidades ausentes, silenciadas y arrasadas por la “conquista del desierto” en el que nació Carmen Rojo, mientras se repartían las tierras pampeanas apropiadas con sus habitantes como mano de obra incluida, así lo sugieren expresiones de mi madre en este audio de principios del siglo XXI.

Materiales: Fotos familiares de archivos privados /1880-1900-1960-2020, copia de Acta de defunción, Randle- Gurevitz. ATLAS Geografía Histórica de la Pampa Anterior. (1971) EUDEBA, grabación (fragmento) de entrevista a mi madre, Delfina Carmen Valerio (2000).

Figura 2. Collage: “Tormenta”



Collage: “Tormenta”
Autora: Carolina González

Reseña: La muerte de mi abuela materna, que fue también una madre cariñosa para mí, y el fallecimiento de mi padre irrumpieron en mi vida, fragmentándola. La potente presencia de mis abuelas (una fallecida y otra, viva, aunque lejana) como cimientos de dos familias me ha inspirado a indagar en sus vidas mediante fotografías que las muestran cómo fueron: imponentes, poderosas, muy mujeres. La muerte condena al olvido, por lo que esta obra se inspiró en la trascendencia, mi mamá Juanita está más presente que nunca en mis días, soy quien soy porque ella me enseñó a vivir y a amar. Veo a mi padre en el espejo, en el humo de los cigarrillos, en mis gestos. Mis ancestras viven en sus descendientes, de ellas emana la vida y la pasión por vivirla. Una tormenta desencadenó en mi interior la separación dimensional de mis dos figuras parentales, la calma aún no llega. Esta obra es el grito profundo, el torbellino de emociones y sentimientos desordenados, un homenaje a su vida y un recordatorio de esa muerte que nos separó.

Materiales: Fotografías del archivo de la familia Cuevas Martínez (1960-2015), fotografías actuales de mis abuelas, de mi madre y mías, fotografías de algunas calles de Comitán, Chiapas, pertenecientes al archivo de la familia Cuevas Martínez (1950-1980), recortes de revistas diversas.

Figura 3. Collage: “Los misterios de la sangre”



Collage: “Los misterios de la sangre”
Autora: Victoria Lagos

Reseña: El contacto con la sangre placentera y sus misterios genealógicos y memorias sexuales, de mis dos hijos, me provocaron la necesidad de indagar en la historia familiar más antigua, revalorizando y hurgando en los álbumes familiares, para recuperar las voces femeninas de mi linaje, reivindicar su negritud e indigenismo, ante el ocultamiento colonial de sus orígenes.

El terrorismo de Estado durante la última dictadura cívico militar y el posterior exilio de mis padres me convoca siempre a elaborar ese testimonio de supervivencia a través de sus escrituras, cartas, postales. Encuentro una potencia descomunal en la experiencia del destierro y la migración constante durante mi infancia al vincularla con la placenta de mis hijes y su entierro, para anclar una sangre que trasmute la sangre derramada en el genocidio de nuestros ancestros y el más reciente de las dictaduras. Así, recuperar sentido de pertenencia y sanar/curar la herida histórica de mi pueblo. Construir una memoria otra para mis hijes y las nuevas generaciones.

Materiales: Fotografías familiares de ancestras de fines de 1800, principios y mediados de 1900 y del Archivo Nacional. Postales desde el exilio. Poesía de mi padre. Impresión de la placenta de mi segundo hijo. Recortes de revistas, palabras y frases generales.

Narrativas entramadas desde los sures

Con el propósito de fortalecer el cuestionamiento a las miradas hegemónicas de los saberes, presentamos un intercambio de historias a manera de conversa, mismas que surgen de la reflexión íntima y autobiográfica.

¿Quiénes con-versan? Nuestras ancestras y nosotras con ellas. Conversan, también, los vivos con los muertos, los que tienen voz con los que fueron silenciados, conversan Argentina con México, conversan el pasado con el presente.

¿Qué y por qué con-versa? Injusticias, racismo, apropiaciones de sus cuerpos, decisiones y destinos. Resistencias y saberes, legados que vamos descifrando. Conversan feminismos añejos, de los que se construyen en lo cotidiano; historias familiares, vivencias significativas, rebeldías y sentires otros. Conversan porque nosotras las reunimos y convocamos para devolverlas al centro de sus historias negadas, porque sus memorias acalladas nos reúnen; porque están presentes en nosotras, porque quieren que sus voces sean escuchadas, porque trascienden el tiempo y el olvido.

¿Cómo con-versan? Atravesando los tiempos, permaneciendo en nosotras, dejando que esta reunión nos permita ver y escuchar: un grito rojo, una tormenta, un puño que nos interpela. Abriendo un espacio que manifieste aquellos tiempos que siguen estando, los que la muerte no mató. Acercándonos a los colores, olores, voces, gestos, expresiones, vacíos, silencios, para profundizarlos a través de una percepción visual que los traduce en perspectivas, escalas, texturas, visibles e invisibles. A través de una placenta (órgano considerado un residuo por la medicina occidental y hegemónica); en la huella roja de su sangre que huele a una memoria sexual intergeneracional y clandestina. Olor a partos, olor a abortos, olor a amores lesbianos, olor a prostitución, olor a abusos, olor a amores prohibidos, amores negros, amores indios, placeres, orgasmos, gemidos. Mantenemos una charla íntima capaz de romper todos los silencios. Mediante sus potentes presencias, que trascienden. Con lenguajes diversos y profundos. Desde un discurso que corazona, que conmueve y que redescubre verdades ocultas. Conversan desde su “ser mujer”, desde sus luchas constantes. Conversan en la herencia que nos dejaron. Conversan con sus miradas, sus cuerpas todas, sus símbolos y los nuestros. Conversan con el arte que inspiraron, con el encuentro que formulamos, con el asombro de lo novedoso, de lo intenso. Conversan para que podamos entenderlas y entendernos a nosotras mismas, mirándonos con otros ojos, reconociéndonos una en las otras.

¿Qué sentimos? Sentimos miedo de que siga sucediendo aquello que fomenta el sufrimiento humano. Queremos honrar las vidas de nuestras ancestras, trascender sus muertes, nombrarlas y nombrarnos entramadas en historias emancipatorias. Nos suceden sentimientos y corazonamientos en torrente. Resignificar a nuestras ancestras, a nuestras familias, nos resignifica a nosotras. Encontramos las respuestas a las preguntas no planteadas, aunque latentes.

Ellas nos exhortan a continuar sus luchas, en el aquí y el ahora, con aliadas que se suman mediante coincidencias maravillosas. Estamos historizando y reviviendo desde las memorias de nuestras culturas perseguidas, traicionadas y despojadas. Esta experiencia nos permite mirar a través de la herida, como abertura hacia lo que urge atender y cuidar, para curar. Somos mestizas, moviéndonos entre los bordes, habitando las fronteras de las identidades que nos antecedieron y las que nos conforman. Reparar en nuestros cuerpos el dolor que se reactualiza de sofisticadas maneras, porque esa parte de nosotras sigue del lado abisal del mundo.

¿Cómo conversan entre sí los collages? Mediante una profunda conexión en la clandestinidad de nuestras ancestras; en escenas coloreadas por encima, el paso del tiempo perturba la visión y reclama leer en la oscuridad lo que al nombrarse empieza a ser alumbrado. Nos interpela la noción de muerte, la trascendencia de las almas de quienes amamos, sus huellas en nuestras vidas; una intensificación a partir de su muerte les otorga una presencia descomunal a cada paso. La conversa surgió desde el primer momento, como si nos conociéramos de antes. El pasado indígena de nuestras ancestras, que se ha ocultado, nos explica quiénes somos y de dónde venimos. Nuestra obra muestra las maternidades de nuestro linaje: diversas, intensas, temerosas, ausentes. La sangre y la carne hacen eco. El hilo conductor que descifra y corazona, que las explica a ellas y a nosotras; que nos asombra y aterra, que nos llena de valor, de certezas y de dudas. Ellas, las ancestras, y nosotras conectadas en un diálogo interno, en una presencia cotidiana, en el replanteamiento y la emoción.

Referencias

- Anzaldúa, G. (2021). *Luz en lo Oscuro: reescribiendo identidad, espiritualidad y realidad*. Argentina: Hekht Libros
- Fornes, V. (2020). Collage: recortes y ensambles de cuarentena. *Peiper Clab* (11), 14-29.
- Salazar, H. (2015). Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui: Sobre la comunidad de afinidad y otras reflexiones para hacernos y pensarnos en un mundo otro. *El Apantle, Revista de Estudios Comunitarios*, (1), 141-165
- Santos, B. (2019). La experiencia profunda de los sentidos. En *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. (pp. 234-254). Madrid: Editorial Trotta.
- Santos, B. (2019). La desmonumentalización del conocimiento escrito. En *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. (pp. 260-286). Madrid: Editorial Trotta.

Instrucciones para los autores

Integra2, revista electrónica de educación especial y familia publica escritos originales sobre investigaciones básicas y aplicadas, reseñas, ensayos sobre práctica profesional, ensayos sobre temas teóricos y traducciones inéditas relacionadas con la educación especial y las ciencias de la familia en general.

Instrucciones generales

Es necesario que el artículo sea inédito y que no esté sometido a ninguna otra revista para su revisión y/o publicación, por lo que se solicita adjuntar esta información al enviar su artículo. También se recomienda revisar la política editorial en la página web: <http://fee.uatx.mx/revista>.

Debe anexar además la Carta de Cesión de Derechos cuyo formato puede obtener en la página web. Se le solicita (aunque no es indispensable para la aceptación de un artículo) proporcionar nombre, grado, institución y correo electrónico y/o teléfono de dos revisores especialistas en el tema de su artículo, que acepten participar como revisores de Integra2. Ellos serán contactados para la revisión de un artículo diferente al suyo en el futuro ya que el sistema de revisión que maneja la revista es anónimo.

Sólo se aceptan artículos en versión electrónica, en ningún momento serán solicitados impresos. Los archivos no se devolverán a los autores, asegúrese de tener respaldo de su información. Las propuestas sólo se reciben en la siguiente dirección de correo: revistafee@ymail.com.

Instrucciones de formato

Debe organizar el artículo en su totalidad siguiendo los lineamientos del Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association (APA) 5ª edición. El escrito deberá encontrarse en formato Word 2003 o superior, letra Arial, tamaño 12, interlineado doble. Preferentemente los escritos no deben superar las 5000 palabras incluyendo referencias, a menos de justificar una extensión mayor. El título en español e inglés debe tener un máximo de 15 palabras, el resumen en español e inglés con un máximo de 200 palabras. Palabras clave de 3 a 6 en español e inglés.

Sólo en la primera página e inmediatamente después del título proporcione los nombres y afiliaciones institucionales de los autores, señalando mediante un pie de página, los datos de contacto de alguno de ellos, se puede incluir además dirección institucional, página web y teléfono, correo electrónico de contacto y en su caso los agradecimientos correspondientes. A partir de la segunda hoja omita encabezados o pie de página de ningún tipo, especialmente no coloque los nombres de los autores para facilitar la revisión doble ciego del artículo.

Las figuras y tablas también deben seguir los lineamientos del Manual de la APA y deben insertarse en el cuerpo del artículo en el lugar que les corresponde. Los autores son responsables de la calidad de sus figuras y tablas, la revista no realizará adecuaciones de presentación a las mismas. Todas deben estar en blanco y negro o en su defecto escala de grises.

Siempre recibirá un dictamen escrito del artículo que someta a revisión.

Asegúrese de revisar la redacción y ortografía de su escrito antes de enviarlo.

Instrucciones para las referencias

Todas las referencias citadas al final del artículo deben aparecer en el cuerpo del escrito y viceversa. Tanto las referencias en el texto como las listadas al final del artículo deben rigurosamente seguir las indicaciones del Manual de la APA 5ª edición.

Los derechos de autor

Los derechos de autor de artículos publicados pertenecen a Integra2, revista electrónica de educación especial y familia, cualquier otro beneficio derivado de las investigaciones publicadas es de los autores. Cualquier persona física o moral que desee reimprimir parte o la totalidad de algún artículo deberá obtener permiso escrito del director de la revista, quien otorgará dicho permiso con el consentimiento del autor y si se da crédito al poseedor de los derechos de autor.



Universidad
Autónoma de Tlaxcala

Facultad de Ciencias
para el Desarrollo Humano

