

Pensamiento y aprendizaje en animales y humanos: los excluidos

VICENT PI NAVARRO¹ Y PAULA RODRIGO PLAZA² (COORD.*)

RESUMEN

Pensamiento y aprendizaje en animales y humanos: los excluidos. En el presente artículo, reflexionamos sobre la exclusión de otras especies, así como de grupos humanos, a los que se les somete y se les violenta, a partir de coloquios después del visionado de vídeos y películas. Partimos de la hipótesis de que cuando se adornan ciertos grupos humanos de narcisismo patológico, estos se convierten en supremacistas, o en mentes que funcionan predominantemente en la parte psicótica de la personalidad. Hay una represión de las representaciones más originales que dificultan la comprensión, la empatía, el trabajo y el vínculo social.. **Palabras clave:** representaciones mentales, sensorialidad, imagen visual, aprendizaje de inclusión, autismo, exclusión del otro, violencia, narcisismo.

ABSTRACT

Thinking and learning in animals and humans: the excluded. In this article, we reflect on the exclusion of other species, as well as of human groups, to which they are subjected and which are subjected to violence, based on discussions after watching videos and films. We start from the hypothesis that when certain human groups are embellished with pathological narcissism, they become supremacists, or minds that function predominantly in the psychotic part of the personality. There is a repression of the most original representations that make understanding, empathy, work and social bonding difficult. **Keywords:** mental representations, sensoriality, visual image, inclusion learning, autism, exclusion of the other, violence, narcissism.

RESUM

Pensament i aprenentatge en animals i humans: els exclosos. En el present article, reflexionem sobre l'exclusió d'altres espècies, així com de grups humans, als quals se'ls sotmet i se'ls violenta, a partir de col·loquis després del visionament de vídeos i pel·lícules. Partim de la hipòtesi que quan es revesteixen certs grups humans de narcisisme patològic, aquests es converteixen en supremacistes, o en ments que funcionen predominantment en la part psicòtica de la personalitat. Hi ha una repressió de les representacions més originals que dificulten la comprensió, l'empatia, el treball i el vincle social. **Paraules clau:** representacions mentals, sensorialitat, imatge visual, aprenentatge d'inclusió, autisme, exclusió de l'altre, violència, narcisisme.

Introducción

El artículo surge a partir de las reflexiones producidas tras el visionado de vídeos sobre el comportamiento de distintos animales, que pueden asociarse al aprendizaje en general, tanto de animales como de humanos.

Posteriormente, el contenido de los videos se asoció a dos películas: *Un toque de canela*

(Antonopoulos y Boulmetis, 2003) y *Mater amantísima* (Salgot, 1980), y a la relación que se tiene con los trastornos mentales graves, y, por generalización, a la integración de la diversidad. Finalmente, se abordó cómo el poder de cualquier tipo, si se hace sectario y violento, excluye a los que considera inferiores. Por otra parte, las sugerencias visionadas se asocian a la experiencia y a la formación psicoterapéutica.

**El artículo surge de las reflexiones producidas tras el visionado de vídeos sobre el comportamiento de distintos animales por parte del Equipo de escritura de la clínica INDE: Sara Polo Hernández, Remei Balbastre Royo, Rosana Bolea Montagut, Eva García-Martínez, Arantxa Navarro Lon, Cristina Arenas Júdez y Amalia Sánchez Quílez.*

¹Psicopedagogo. Psicoanalista (APM). Director técnico de la Clínica Integración y Desarrollo (INDE). ²Paula Rodrigo Plaza es psicoterapeuta de INDE. Contacto: inde@clinicainde.com

Recibido: 21/9/2018 - Aceptado: 20/7/2020

Este análisis nos permitió al equipo de escritura de la Clínica INDE (Integración y Desarrollo) a través del diálogo y la redacción de un artículo sobre el aprendizaje y la exclusión social. Dicho equipo está formado por psicoterapeutas, psicopedagogos y otros profesionales en relación con la salud que se interesan por la mente y sus pensamientos.

Finalmente hay un articulado de estas reflexiones sobre la violencia de los grupos supremacistas sobre los que consideran seres inferiores, desterrándolos en apartados sociales, pero sobre todo destacamos a la mayoría silenciosa que lo permite.

Similitud entre el aprendizaje y el vínculo humano y animal

Pensamiento y aprendizaje en animales a través del visionado de vídeos

Los vídeos son consecuencia de otro grupo de trabajo coordinado por el psicoanalista Enrique Jobani Roda, sobre textos suyos en base a uno de sus postulados que dice que “la cultura se equivoca”, generando prejuicios sociales vividos como creencias (por ejemplo, que los animales son cosas).

Estos vídeos y otros fueron visionados en el grupo de escritura, generando mucho interés y provocando relaciones múltiples en el mundo de la psicopatología y la exclusión social. Posteriormente, en el grupo de trabajo se creó un diálogo a partir de preguntas y respuestas tras el visionado de distintos vídeos del aprendizaje de distintos animales.

Nuestra hipótesis es que los animales tienen distintos grados de sensibilidad y pensamiento respecto a la especie que pertenecen y al aprendizaje que reciben. También podemos diferenciar entre las especies que han generado un aprendizaje en su propio medio y tienen mecanismos de interacción social, formando una cultura propia, y los que, en interacción con el hombre, pueden asimilar un código de representación y comunicación distinto.

Visionamos distintos vídeos y observamos cómo distintos animales de distintas especies (cocodrilo, oso, pantera, leona, elefante, lobos, hiena, rinoceronte, jabalí, zorro) se relacionan con personas o con sus cuidadores,

espontáneamente, sin presentar ni manifestar los instintos depredadores y la ferocidad que solemos asociar a su especie. En los vídeos, hay un vínculo entre las personas y los animales salvajes donde se manifiesta claramente su apego mediante gestos de amor como abrazos, besos y lametones. Por ejemplo, un león jugando con un bebé.

En uno de esos vídeos, un gorila aprende, con el lenguaje gestual de los sordos, dos mil palabras y se comunica con los cuidadores. Fue adiestrado por la doctora Francine Patterson (Schroeder, Ménégos y Djerassi, 1978) en la universidad de Stanford. En 2014, al enterarse de su muerte, el gorila llora, indicando la representación de la ausencia y los procesos de duelo internos. En 2015 da un mensaje al hombre, advirtiéndole de que cuiden la tierra (Daniels, 2018).

Aprendizaje significativo en humanos a través de la película *Un toque de canela*

En *Un toque de canela* (Antonopoulos y Boulmetis, 2003), su director Tassos Boulmetis refleja la historia de Fanis, un niño griego cuya infancia transcurre en la tienda de especias de su abuelo hacia finales de los años 50 en la ciudad de Estambul. Como espectadores, nos situamos en el mundo diegético a través de la mirada de Fanis y, como él, somos introducidos en un mundo donde los sentidos adquieren un significado pleno. La persona que vehicula esta experiencia es el abuelo del niño, el propietario de la tienda de especias.

La película nos habla de *aprendizaje significativo* (David Ausubel, citado por Rodríguez Palmero, 2008) porque el protagonista aprende desde la experiencia y le sirve para la vida; es decir, realiza transferencias y aprende porque el aprender tiene sentido. Pero también porque es un niño muy sensorial y le atrae ese universo de combinaciones de olores, sabores, colores, que percibe en la tienda de especias y que luego observa y ve aplicar en las celebraciones y comidas familiares.

Pero el responsable de que esto ocurra es el abuelo. Él es el guía que crea ese ambiente, tanto de manera espontánea, como en situación de instrucción dirigida mediante la interacción, el diálogo y propiciando la reflexión. De este modo, relaciona el estudio de las especias y, en

general, de la gastronomía, con la astronomía, creando una situación estructurada en la que Fanis ha de tocar, oler, saborear, cada una de las especias y relacionarla con cada uno de los planetas situados en un dibujo a partir de preguntas.

En primer lugar, Fanis, después de oler, tocar y probar la pimienta, le plantea a su abuelo que esta es caliente y quema, como el sol. A lo que el abuelo le pregunta “¿Qué ve el sol?”. “¡Lo ve todo!”, contesta Fanis. “Exacto, por eso va bien con todas las comidas”, le dice el abuelo. Y este añade “¿Y en la Tierra qué tenemos?”. “Vida” contesta Fanis. “¿Y qué se necesita para que haya vida?” le pregunta el abuelo de forma curiosa. “Alimento” le dice Fanis. A lo que el abuelo le vuelve a preguntar “¿Y qué hace más sabroso el alimento?”. “Sal” contesta Fanis muy seguro de sí mismo. “Los alimentos y la vida necesitan sal para ser más sabrosos” le responde el abuelo pausadamente.

Entre Fanis y su abuelo hay un vínculo que se mantiene vivo toda la vida. Hay cariño, complicidad, comprensión y adaptación a las necesidades e intereses del niño. Del mismo modo, en los vídeos del comportamiento de los animales, que después comentaremos, hay una relación casi simbiótica, de respeto, admiración, comprensión y entendimiento.

En el personaje de la película, vemos representados dos tipos de aprendizaje. Uno, el del abuelo, que es constructivo porque favorece en el niño las ganas de aprender desde sus propias capacidades e intereses. También es creativo por las iniciativas que se ofrecen para investigar (empieza a realizar sus propias comidas e inventa mezclas para obtener diversos sabores). El otro contiene tan solo adiestramiento, que le anula la espontaneidad, pero va más allá que dejado a su propia experiencia.

El *aprendizaje instructivo*, si es funcional, tiene como base una experiencia de espontaneidad y una experiencia de amor dentro de una relación de apego. En la película, el aprendizaje instructivo está representado por sus padres, que, aconsejados por la maestra del colegio, le prohíben seguir con sus prácticas culinarias y le fuerzan a otros aprendizajes que no tienen ningún interés para él. La relación de apego para el aprender queda cuestionada al prohibir el interés del niño

por los sabores. Sin embargo, el vínculo sigue siendo de amor y es factible asimilar significados. Esto le provoca frustración y dolor, pero, a pesar de ello, encuentra la manera de seguir haciendo lo que le gusta, no se somete y abre su mente hacia el aprendizaje.

La historia recrea un viaje, el que realiza Fanis mientras desarrolla su personalidad; un viaje interior, de crecimiento personal y en el que el ambiente, las circunstancias históricas, las personas que le rodean, van contribuyendo a la formación de su identidad. Es la historia del amor que siente por su abuelo, por una amiga y compañera de juegos, por su familia, por la cocina y por Estambul, la ciudad que le vio crecer y de la que fue expulsado junto a su familia griega. Por ello, es también la historia del odio entre naciones que provoca el desarraigo, el dolor, la violencia entre las personas. Fanis es apartado de su ciudad y de su abuelo, al que ya no vuelve a ver hasta el final. También es apartado del amor de su vida y ya no hay vuelta atrás. Fanis, de adulto, se enfrenta a la pérdida sufrida y, aunque lo intenta, no puede restaurarla.

Relación entre el aprendizaje y el vínculo humano y animal

Respecto el visionado de los animales, se destaca la problemática del apego y la necesidad para dimensionar la afectividad y crear la representación mental. Se parece bastante al tratamiento de autistas desde el modelo que propone la clínica INDE (especializada en el espectro autista), basado en establecer una relación de apego partiendo de los intereses sensoriomotrices y estereotipados del propio espectro (Pi, 1995).

Se plantean una serie de preguntas: ¿Qué nos sugiere esto? ¿Qué podemos concluir para un tratamiento psicoterapéutico escolar? La representación en los vídeos es preverbal, de tipo psicomotriz. Y, en psicoterapia, la intervención es eficaz desde el vínculo, desde lo emocional, desde lo sensorial, lo preverbal en niños sin lenguaje, desde el juego.

En los vídeos de animales, el *aprendizaje es directivo desde el vínculo del apego y el respeto*, por ejemplo, al gorila. En otros aprendizajes, es *puro vínculo de apego*, que se produce espontáneamente dentro de una relación afectiva.

El aprendizaje significativo y psicoterapéutico establece relaciones de apego seguro, cuyos pilares son la sensibilidad para identificar las necesidades, la respuesta ajustada a esas necesidades sin intrusividad y la sincronía en estas respuestas. El aprendizaje de apego fiable es un aprendizaje de integración e inclusivo. *El aprendizaje de integración intenta adaptar el niño autista a la cultura escolar verbal y simbólica. El aprendizaje inclusivo tendría que ser un aprendizaje donde los miembros de la escuela se comunicasen también con los registros del alumno autista.*

En las Aulas Específicas del Espectro Autista en centros ordinarios (Aulas CIL, Aulas de Comunicación y Lenguaje, nombre que se da en la Comunidad Valenciana), de responsabilidad del Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE V. 4), usábamos la metodología del “doble” (Pi, 1995, 2003), y que implica la inclusión de *relacionarnos con los intereses sensoriomotrices del autista.*

En el aprendizaje de apego para el espectro autista, la relación es simétrica y se establece la relación simbiótica. Es como una mamá que se comunica con su bebé. Es sensorial y afectivo. En el aprendizaje directivo, hay instrucción, es asimétrico, hay autoridad; al gorila o al alumno se le adiestra, pero si la relación es afectiva y de respeto, se procura un aprendizaje social. Otra cuestión es que todo aprendizaje conlleva una parte de adiestramiento. Es interesante saber que Dian Fossey, antes de irse con los gorilas, trabajaba como terapeuta ocupacional de niños con dificultades (Ware y Braukman, 2004).

Si existiera siempre apego o este fuera excesivo, el vínculo que se crearía anularía a la persona: el mensaje que se recibiría sería “yo me ocupo de ti porque tú no puedes”. Y si hubiera siempre adiestramiento, tampoco se dejaría espacio al pensamiento creativo, a la curiosidad, al desarrollo de las capacidades del sujeto. Sería aprendizaje por repetición.

En la vida social, un apego excesivo haría una persona insegura, que buscaría esa sobreprotección en sus relaciones. También podría convertirse en una persona narcisista tirana que demanda esa excesiva atención con violencia, insegura, con las carencias que no ha podido desarrollar en todas las etapas, ya que ha visto limitadas el desarrollo de sus capacidades. Por el contrario, en un adiestramiento excesivo

encontraríamos la necesidad de la valoración externa y aprobación de otros, cargándose la motivación, la creatividad, el interés, etc.

Los excesos afectivos producen disfunciones. El exceso de amor impide la creatividad y la autonomía, como hemos visto antes. Con ello, la excesiva intrusividad en las relaciones con las figuras significativas también es otra forma de maltrato hacia el niño/a porque supone una privación de la autonomía, que es un derecho de cualquier ser humano. Supone la anulación de capacidades por parte del cuidador que produce falta de desarrollo, que se da por las figuras excesivamente temerosas, dependientes, psicópatas-controladoras o castradoras.

A veces, el apego excesivo se puede producir por las dos partes, ya que la madre detecta una evolución más lenta que requiere más dedicación y atención, debido a que el hijo pueda tener dificultades. Por ello, es importante la adaptación del cuidador a las necesidades de la persona que se cuida. En este sentido, el amor de la madre cura y tiene que ser en la dimensión del déficit del hijo. Aunque hay veces que no se puede dar todo lo que se querría dar o es necesario para mejorar la salud. En el video con el niño autista, hay traumatismos constitucionales y, posiblemente, también genéticos y ambientales.

La mente está constituida -según Bion (1975)- por extensiones del amor, del odio y del conocimiento. La combinación de estos elementos forma el mundo afectivo. El odio forma lo negativo, aunque integrado permite los límites y establecer las diferencias. En la película *Un toque de canela* (Antonopoulos y Boulmetis, 2003), el odio no está presente en Fanis, pero sí en otro personaje, un militar turco que odia a los griegos. Es un ser inquietante, y ejemplifica el deseo de control tanto hacia su hijo, como hacia otros seres a los que desprecia por su religión o por su etnia. Representa la rigidez, la intransigencia, la violencia y el afán de dominio. Su oponente, el abuelo, representaría la flexibilidad, la ternura, la generosidad, el pensamiento empático. En consecuencia, Fanis aprende tanto del amor como del odio, aunque su identidad se forja predominantemente desde el amor. El odio es el responsable de sus frustraciones con las que también aprende que hay que vivir. En los videos de los animales, hay amor y no hay odio, creando

representación mental, tanto en el aprendizaje de apego como en el aprendizaje instructivo.

El amor es necesario, pero eso no implica no tener que poner límites. La instrucción es también una adaptación a unos límites que se aceptan cuando hay una buena relación afectiva y si no hay otros problemas.

El aprendizaje significativo es simétrico, es sensorial y afectivo, en el espectro autista, como la mamá cuando se comunica con el bebé. La relación de apego con el bebé, o con el autista desde la psicoterapia, tiene una apariencia de simetría. En realidad, es asimétrica, porque el educador sabe lo que está haciendo y, en sus interacciones, procura siempre ir más allá de la pura repetición. Intenta que emerjan nuevos significados, empujando hacia la cultura social. Con la sensoriomotricidad autista, se sigue un juego de complementariedad, en un marco simétrico, pero el cuidador tiene conciencia de lo que está ocurriendo. Aún más, sabe realizar rutinas de esas sensoriomotricidades y tiene la capacidad de ir un poco más allá de la experiencia mutua. Sus capacidades mentales le permiten, a partir de la repetición de los juegos sensoriales, anticipar otras complejidades.

El juego del *cucú*, el del escondite, que tanto gusta a la primera infancia y al espectro autista, forma parte de la representación y fija la imagen visual como representación mental. Si el bebé llora en el juego, es que aún no está asumida y piensa que la persona desaparece. Para que pueda interiorizar a la persona como imagen visual se puede gastar un pañuelo y que el bebé lo quite de la cara del adulto. Esto requiere tiempo y cuando lo integre no llora, interioriza que esa persona es figura de apego. Es un precursor de simbolizar la ausencia; si no lo tolera es que lo vive como una pérdida.

En estos juegos, el niño es activo, está en el proceso de interiorización y no es raro que llore por muchas cuestiones. A veces, lo hacen porque no representan aún bien las ausencias, pero en todo caso si se evita la pasividad, se permite el control del paciente autista.

Exclusión y estigma del autismo a través de la película *Mater amatísima*

En la película *Mater amatísima* (Salgot, 1980),

tomada como documento de reflexión, podríamos decir que se detalla la exclusión y el estigma producido por el autismo.

El argumento trata de una madre que se hace cargo de su hijo autista sin el apoyo del padre. Se retrata, por otra parte, el apego que se produce entre ellos de forma simbiótica, hasta que el aislamiento no solo es del autista, sino de la propia madre. Se ven, por otra parte, los síntomas autistas en forma de sensorialidad y la falta de control pulsional. La sensorialidad por el interés seductor de los colores, la televisión sin imágenes, las aguas en movimiento, los babeos, las sensaciones en la piel... O las imágenes repetitivas como los peces de colores en movimiento o las imágenes de la televisión. Sensorialidad, sensomotricidades e imágenes visuales estereotipadas forman el mundo autista que genera el refugio que protege del mundo social y del sentir emocional.

En esta película de 1980, Bigas Luna escribe un guion que nos describe una realidad que podría extrapolarse a la actualidad, en cuanto a la ineficacia de los tratamientos médicos que se aplican de forma generalizada, en la primera infancia, y a veces sin acceder de forma preferente a otros tratamientos psicoterapéuticos, escolares y sociales. Estos pacientes que padecen autismo o enfermedades mentales en general viven en muchas ocasiones el abandono, la soledad y el sufrimiento, tanto ellos como los familiares; en este caso, la madre que se ve impotente. Ella, finalmente, prescinde de los especialistas, que aplican terapias brutales con su hijo, y también de su familia, en la que solo encuentra incompreensión, y decide encerrarse en casa con él, ya que considera que es la única capaz de curarlo.

La casa es la metáfora del mundo interior, de la simbiosis entre madre e hijo, en el que ella se convierte en su espejo, en su doble, y el niño, a partir de esa identificación, empieza a reconocerse en ella, a salir de sí mismo, a buscar su contacto, explorar su piel, sentir su olor. En definitiva, a sentir curiosidad, a querer aprehender el mundo que le rodea y aprender. En ese ambiente de confianza, de identificación y cariño se siente seguro, aceptado y en paz, pero ¿y la madre?

Siguiendo a Hegel, al pasar a ser-otro hay una autonegación de sí misma (*self*), y esa negación

del ser implica no-ser como otridad o ser-otro (Rosental y Yudin, 1945). En definitiva, la madre se comporta y vive aislada como si fuera autista, pero en realidad no lo es, por lo que internamente se niega a ser-otro y desearía recuperar su identidad. A pesar de ese conflicto interno, ella se somete voluntariamente a esa situación; se niega y se anula a sí misma porque es la única salida para su hijo. Este es también el *otro* para una sociedad que no la entiende, que la vive como extraño, como un problema que hay que eliminar, aunque no importen los métodos a utilizar.

En este sentido, en la película aparecen simultáneamente las escenas de madre e hijo en la casa viendo la película de Frankenstein y esto no es casual. Frankenstein, invención literaria de Mary Shelley (2004) en 1931, carece de nombre en la ficción; es la forma de negarle la identidad humana, es decir, el no-ser. Aunque de apariencia deforme, se trata de un ser sensible que se ve solo y abandonado por su creador, el doctor Victor Frankenstein. Aunque alguna de las lecturas promulga que el mito de Frankenstein surgió por el temor que suscitaba una tecnología incontrolada, incapaz de mantener unos criterios éticos ante la supremacía de la ciencia, en realidad Frankenstein ejemplifica la exclusión. Para Hegel, se trata de hostilidad. Una hostilidad hacia ese otro al que no se entiende, o al que se considera inferior, o al que se teme, alguien se impone como dominante y excluye a aquel que considera subordinado. De esta manera, el niño autista, como Frankenstein, son seres excluidos por una sociedad que ven en ellos a un *otro* amenazante, aunque en realidad son seres inocentes cuyos actos carecen de mala intención, y son producto de su afán por explorar el mundo, de interactuar con él. Así, por ejemplo, cuando el protagonista rompe las botellitas de barcos del abuelo, en realidad lo que quiere es coger los barcos, no romper las botellas, ni mucho menos fastidiar a su abuelo. Sin embargo, este lo castiga y lo ata. Cuando Frankenstein coge a la niña y la tira al agua, lo hace por jugar como ella a tirar flores al agua, por desconocimiento, no por maldad. En realidad, es la sociedad dogmática la auténtica amenaza para los excluidos, ya que, llevados por el temor producido por el desconocimiento, deciden utilizar métodos inadecuados que, en muchos casos, atentan con los

derechos fundamentales de cada ser humano.

El mundo del excluido: análisis desde una perspectiva psicoanalítica

Si pensamos en las similitudes y las diferencias sobre el aprendizaje de los animales y el del ser humano, surgen una serie de interrogantes acerca del problema de qué significados se van a dar según cada modelo de interpretación de la realidad.

Los llamados modelos científicos y de sentido común no dejan un espectro realista cuando comparamos el aprendizaje en los animales con el de los humanos, porque los instrumentos sensoriales son distintos. No digamos ya sus relaciones, transformaciones y sus emergentes, como representaciones mentales. Es decir, cada especie animal utiliza unos órganos sensoriales y una distinta sofisticación de estos para construir representaciones mentales a través de la integración de las sensaciones, que varían además en sus capacidades mentales funcionales.

No podemos comparar, por lo tanto, si pensamos en términos de inteligencia, quien es más capaz, si una especie animal u otra, o una especie animal y los humanos, si no tenemos en cuenta la estructura mental de cada una, su adaptación al medio y las capacidades innatas que tiene de evolución.

Para los humanos está claro, que, desde su narcisismo, la inteligencia tiene que ver con los logros técnicos, la cultura que hemos desarrollado que nos permite, a su vez, una socialización compleja que nos posibilita el dominio aparente del medio natural y el resto de las especies. Pero esa cultura también tiene sus errores, como postula Enrique Jovani (textos de su grupo de trabajo), y las ideas se pueden convertir en prejuicios y creencias excluyentes del que se considera inferior.

Pero un análisis más detenido de muchos de los postulados que esta cultura nos ofrece como supuestas representaciones de la realidad sugiere que no son más que propuestas prejuiciosas formuladas desde una posición narcisista de supuesta superioridad absoluta, excluyentes de todos aquellos que considera inferiores.

Esto conlleva que no solo antiguamente considerábamos a las mujeres, excluidas del poder

masculino, discapacitadas con deficiencia mental; también a los discapacitados con trastornos mentales y a las civilizaciones menos desarrolladas como cosas, y a las especies animales como útiles a nuestro servicio, sin pensamiento, conciencia, ni sentimientos.

Desde esa perspectiva, son juicios equívocos tanto en cuanto son producto de concepciones creadas a partir de nuestras impresiones sensoriales y sus transformaciones. Son, por lo tanto, prejuicios o imperativos de la autoridad, errores de la cultura que nos impone el superyó y que satisface nuestra creencia narcisista al considerar la superioridad de nuestra mente.

La mente, tal como la consideramos, constituye el resultado de evoluciones y transformaciones de un sentir afecto y sensaciones, que emergen en forma de representaciones mentales más complejas, como las imágenes visuales dinámicas, las palabras y la escritura, que forman series y secuencias, permitiendo la complejidad simbólica y una cultura determinada que se trasmite.

Desde una cultura o modelo de pensamiento, se pueden analizar otros modelos, pero siempre desde la perspectiva de que se trata solo de una visión necesariamente sesgada de una realidad. Cabe pensar, por lo tanto, qué parte de verdad tendrán también los animales en el análisis de nuestra conducta y en las producciones de nuestra cultura.

La pregunta sería: si los animales nos observan, como creemos, según su desarrollo mental, ¿qué opinión tendrán de nosotros? Desde luego no muy buena. No creo que sea por nuestra supuesta superioridad intelectual, sino por nuestra violencia sobre ellos y los medios técnicos para la destrucción de la naturaleza y la extinción de especies. En nuestro análisis, se trata de la misma problemática que cuando analizamos el pensar del bebé o del esquizofrénico, o más aún como psicoanalistas, el pensar del inconsciente. Solo podemos realizar conjeturas desde nuestro pensar consciente, sobre manifestaciones que se nos escapan a nuestros instrumentos cognitivos, tan abstractos.

Sí que pensamos que hemos logrado una superioridad en una cultura basada en la abstracción de las representaciones mentales y en la socialización, creando unas sociedades

sofisticadas como emergentes de esos logros mentales. Además, por medio de la educación de los más jóvenes, la cultura se transmite, de modo que no hay que empezar desde el inicio. Se transmite la experiencia pasada. Sobre ella se generan nuevos conocimientos cada vez más abstractos y técnicos. Pero ciertos pilares de esa cultura heredada pueden contener errores. También esa cultura heredada y cultivada por el superyó en las sociedades humanas puede distorsionar el conocimiento de la experiencia del presente en base a formulaciones equivocadas del pasado. Son como lentes que pueden no hacernos ver en nuestros propios ojos la experiencia sin tamices. En tal caso, pueden funcionar como lentes interpuestas que distorsionen nuestra propia experiencia.

Pero, a la vez, esa cultura social condiciona la cultura familiar. Siendo tan abstracta, emergente de la memoria ancestral, nos aleja de códigos representacionales como los sensoriales y de las imágenes sensoriales que organizan la mente humana en sus inicios, cuando somos infantes, pero que perdura en los animales, los niños y en los trastornos mentales.

Reprimimos los registros sensoriales y visuales en base a la cultura verbal. Por este motivo, si no somos creativos, tenemos dificultades en los accesos a las experiencias emocionales primarias y, por lo tanto, en generar nueva cultura desde nuestra propia capacidad de sentir afecto y sensación.

En la escuela se ve claramente cuando se quiere pasar de los programas de integración a los programas de inclusión. Los programas de integración intentan que los alumnos con dificultades educativas se integren en la cultura de la escuela. Por poner un ejemplo, el alumno inmigrante que aprende la lengua de uso, aquí el valenciano y el castellano. La inclusión consiste en programas que promueven el intercambio cultural: los españoles aprenden la cultura árabe y los musulmanes el idioma castellano y su cultura.

Si hablamos solo de lenguas, los alumnos del espectro autista, cuando funcionan desde sus registros, tienen graves problemas de aprendizaje, porque sus códigos de representación son sensoriales y visuales estereotipados, para poder aislarse del miedo que sienten hacia el otro y la diferencia.

Los programas de integración les aíslan porque vienen de la autoridad; son verbales y simbólicos, son vividos de forma intrusiva. Tienen miedo y se aíslan en sus fantasías, se esconden en sus refugios, como hemos dicho, de códigos sensoriomotrices y visuales.

En los programas de inclusión, la dificultad no viene de ellos, sino de los profesionales. Estos tendrían que promover relaciones de apego con códigos sensoriales de amor, con límites, para que desde la confianza se permitiese registros más complejos y abstractos. Pero los adultos ya tenemos estos códigos generalmente reprimidos y prohibidos por la cultura escolar y también social. Además, falta formación; se trata de campos más del área clínica y, en general, hay resistencias y exclusión de ese mundo por extraño y raro, a nuestra pretendida superioridad.

En la película *Mater amantísima* (Salgot, 1980) se ve la comunicación entre la madre y el hijo, de tipo simbiótico y sensorial, estereotipada. ¿Entonces, qué falla? ¿Qué falla cuando esto mismo ocurre en la primera infancia con el apego madre hijo? El tema es muy complejo, pero exceptuado los factores genéticos y constitucionales que ocurren en la película, como la anoxia, y fijándonos en el tema que estudiamos, la madre, por el vínculo y la formación, no puede ayudar a emerger a otras representaciones que implicarían límites. Hay apego, pero no hay evolución.

También se observa la falta del apoyo que sufre la madre por la pareja, la familia, la sociedad, incluso por la incertidumbre profesional con respecto a estos trastornos, su estigma social y la falta de tratamientos con evidencias curativas. En la película, se plantean tratamientos, con disociaciones de lo que es la subjetividad del autista, de su cuerpo y de su mente. Al autista se le parcializa, no se le ve en su totalidad. A veces, solo es síntoma y se mata su subjetividad no teniendo en cuenta sus intereses y capacidades.

Ocurre que, en los modelos científicos, en ocasiones, se dan enfrentamientos entre ellos, con posturas técnicas, diagnósticos y tratamientos, defendiendo otra vez una pretendida superioridad y violencia, con apariencia de ser defensores de la verdad. Esto suele ser muy grave cuando hay discordancia entre Neuropediatría, profesores, psicólogos, asociaciones de padres, etc.

Digamos que sabemos mucho sobre la mente psicótica y no sobre los efectos de los tratamientos para que sean resolutivos, incluyendo las terapias psiquiátricas y las psicológicas. Evitamos evidencias ya consagradas y nos empeñamos en la pretendida consistencia de nuestros métodos. Por ejemplo, en los logros de los países nórdicos en métodos educativos que tienen en cuenta la diversidad, la inclusión y los intereses de los alumnos, en programas cooperativos de la comunidad escolar. En España, sobre una base teórica como las suyas, constructivistas, al final, en muchos centros, el aprendizaje se da desde la autoridad y la integración de cualquier discapacidad, no la inclusión. La práctica es contraria a la teoría.

Desde hace tiempo, dejaron de existir -por lo menos, en el mundo occidental- los esclavos, y las mujeres, actualmente, son iguales a los hombres en derechos, aunque no en la realidad... dejaron de ser útiles al servicio del macho, pero siguen reivindicando el mismo trato y sueldo si hay el mismo trabajo. Ahora se intenta con la violencia hacia los animales; leyes que dicten sus derechos y se les deje de considerar cosas, con discusiones sobre su sensibilidad, su pensamiento, como antaño ocurrió, con los niños, mujeres y culturas más primitivas.

La primera cuestión es la hipótesis sobre el aprender, y la diferencia entre el animal y los humanos

Vamos a partir de la certeza de que los animales tienen pensamiento, generado por sus propias impresiones sensoriales y sus emociones, dependiendo de su complejidad según la evolución que hayan tenido en la escala evolutiva. Y, según su evolución, hay especies que su nivel social, representacional y comunicativo es muy elevado.

Desisto de la inteligencia mayor o menor entre especies, pensando que si tomamos a Piaget (1981), en sus procesos de asimilación y acomodación al medio social y al ambiente, posiblemente el ser humano no sea tan inteligente y esté expuesto a su propia extinción como especie, antes que la desaparición de otras. Tiempo al tiempo.

Hay especies de animales que enseñan a sus crías técnicas de caza y que incluso grupos

separados de la misma especie pueden tener culturas distintas respecto a la caza, la alimentación o la estructura social que tienen. El aprendizaje es un almacenamiento por registro de la experiencia, cuando es social. Hay especies de animales que no tienen lenguajes, otras que tienen lenguajes y otra como los humanos que tenemos lenguaje escrito. Cada especie tiene o no mecanismos de transmisión de su cultura. Se trata de un problema de la capacidad de sus representaciones mentales, sus registros, sus transmisiones a los pequeños, sus organizaciones sociales, y su capacidad de abstracción, simbolización y comunicación. Llegado a este punto, creo que ya estamos en el prejuicio de nuestros modelos mentales y su creación, la cultura humana, que nos sirve para significar y comprender el mundo que nos rodea con las desviaciones de nuestros propios instrumentos. Digamos que cada código mental de representación ve el mundo según las características de ese código. El nuestro no puede ser el único y mejor modelo, pero con nuestros errores, es el que tenemos.

Ya dentro de nuestra cultura humana verbal, esta se equivoca con respecto a sí mismo y las otras especies, cuando se carga de violencia, materialismo, narcisismo... y se pierden las originales impresiones sensoriales y emocionales que podrían, aunque distintas, conectar con las otras especies, así como con los bebés y los esquizofrénicos.

Sabemos, actualmente, que, en los trastornos mentales, hay según la gravedad, una fijación a la sensorialidad y a la fantasía, sin posibilidad de sociabilización, es decir, sin permitir un código de representación que permite el intercambio social. Así, la estereotipia no deja de ser el uso de sensoriomotricidades sin valor comunicativo, por lo menos, al observador con una mente sofisticada y social. El delirio, aunque puede tener expresión oral, dice de una fantasía narcisista, sin un uso de sentido común social. Y las alucinaciones esquizofrénicas, cargadas de sensorialidad, son imágenes que se imponen, fuera de la realidad.

Vemos, así, que no es lo mismo el bebé con sensoriomotricidades que le permiten el apego, que el autista, que las repite para aislarse. La misma representación, según su uso, y según la

edad, nos permite hablar de disfunción o normalidad mental. Nos puede hablar de conexión y comunicación o de aislamiento.

Las representaciones de los animales serán adecuadas o no según la adaptación al medio, que depende del uso, la capacidad de complejidad y el nivel de la cultura adquirida. Sabemos que los modelos científicos humanos, las teorías y los paradigmas solo dicen una parte de la realidad, y cuando más científicos, dicen lo que no predicen. Son sustituidos cuando otra teoría abarca más que la anterior, siempre dentro de su parcialidad. El problema es cuando un paradigma se hace rígido y no tiene en cuenta otras verdades parciales. Hablamos de pensamiento único, narcisista o que se carga de violencia, que se hace excluyente.

Freud (1930) hablaba del narcisismo, de las pequeñas diferencias que nos puede llevar a un sector de la especie humana a excluir a los animales, las mujeres o a los humanos por diferencias de raza, sexo, religión, cultura, etc. El legado cultural psicoanalítico nos puede llevar a errores. A mí siempre me ha sorprendido el rechazo que se tiene al psicoanálisis. Sin embargo, este, recluido en sus jergas, parece que no se quiere contaminar del lenguaje de otras ciencias.

Actualmente, vivimos en una sociedad que valora el triunfo fácil, sin espera, sin tolerancia a la frustración, sin considerar el trabajo y la responsabilidad; es decir, existe un narcisismo social que va en contra de la comunicación, la empatía, los valores más humanos como los sentimientos y prevalecen cada vez más la soledad y la violencia o la depresión, lo técnico sobre las relaciones humanas; no se tolera la culpa y se deposita en el otro.

Esta parte de la sociedad o de la mentalidad grupal, de pensamiento tendente a único, es la que se manifiesta actualmente en ciertos sectores y, siendo la más patológica, no quiere decir que tome prominencia sobre la parte más reflexiva y sana.

Cada vez hay más voces que se posicionan en el reconocimiento, en el respeto y el valor, hacia el sentir y el pensar de los animales, las mujeres, los discapacitados, los trastornos mentales, y en la igualdad de los valores de los miembros de la especie humana, definidos como derechos dignificantes; además, desde una posición activa y

no violenta, impidiendo el silencio de a los que violentamente se les quita la voz. Dar visibilidad a los excluidos y dotarles de voz es cada vez más objetivo de amplios sectores de la comunidad humana.

En concreto, desde mi experiencia como psicopedagogo y psicoanalista, en la familia, en muchas ocasiones se construyen niños consentidos, abandonados en la soledad del televisor o de los videojuegos, sin interacción con un adulto, con padres estresados y trabajando la mayoría del tiempo, o en el paro y deprimidos, con valores sociales de tener más que de ser, de adquirir recursos materiales y comodidades, almacenar objetos, metidos en un consumismo feroz y que, contradictoriamente, son exigentes en los resultados, en las enseñanzas y en los éxitos concretos.

Son padres que tienen dificultades para hablar con sus hijos, comunicarse, interesarse, sin posibilidad de ponerles límites, en un mundo competitivo, con poco tiempo y quizá sin saber cómo conectar con las necesidades y lo que sienten sus hijos que tienen mal comportamiento y que, en la escuela, se les define de conductuales, se les diagnostica de hiperactividad, déficit de atención, Asperger, dislexia, disfasias, problemas de aprendizaje, autismo o trastornos emocionales, a veces, debido a problemas familiares o familias desestructuradas, desviando la culpa y, en ocasiones, poniéndola sobre el tutor o el psicopedagogo. Son palabras de moda que cargan la culpa sobre el alumno, la familia, en la mayoría de las veces, y que impiden mirar las deficiencias o los déficits del sistema educativo y familiar. El fracaso se extiende buscando dónde depositarse.

La televisión, por poner un ejemplo, y los juegos digitales, internet, el móvil, han desplazado la conversación en las familias, los amigos, la lectura y la cultura, la historia familiar y social, ahondando en la soledad del anonimato y la grandiosidad. Recrea la vivencia en una fantasía virtual que se cree que se controla y se deposita en ella la excitación, viviendo vidas ajenas y fuera de la realidad, sin permitir el vínculo con el adulto ni el trabajo de reflexión. No digamos ya los programas televisivos, donde lo banal, lo superficial, es el contenido que alimenta la sociedad y destruye la mente y el trabajo del

pensamiento, y pone como modelo personajes que brillan y triunfan por su estupidez y falta de esfuerzo. O los juegos digitales con carga sexual y violencia sin límites. La fantasía es externa, solitaria, sin mediación del otro y sin trabajo, pasiva, llena de omnipotencia a sujetos adictos a la imagen visual que les fascina, sin historia, que viven otra vida, la mentira delirante de la personalidad, que encuentra un refugio externo sin elaboración mental.

Las sociedades humanas y las instituciones, muchas de ellas, sufren de excitación, estrés, disfunciones estructurales, énfasis en la dirección del aprendizaje y no en la experiencia mutua del aprender para remarcar la autoridad.

Los profesionales sufren de depresión, enfermedades psicosomáticas, bajas laborales, etc., mientras que, con la actual crisis económica, no se puede llegar a un consenso nacional sobre educación, sanidad, servicios sociales, etc.

El peligro es depositar el malestar en lo técnico y no trabajar el vínculo, o que sea el profesor, en educación, o el médico, en sanidad, o los padres en la familia, el motor del aprendizaje, la conversación y la reflexión.

Podemos deducir que el fracaso de las instituciones sociales implica una crisis psicológica, que si sirve para el cambio es necesaria, a menos que sea una catástrofe para los sistemas anteriores cuyos valores y significados desaparecen. Se pierde la historia y la cultura que la sintetiza. Fracaso social, crisis económica, guerras, fracaso en la defensa de los derechos humanos, son síntomas de una sociedad sin valores éticos.

Actualmente, se mira la inmigración con una perspectiva de violencia. Al final, el emigrante es un fracasado, como el niño psicótico, el deficiente o el niño de una cultura distinta. Violencia, exclusión y pensamiento único van unidos.

Aquí no es la cultura la que se equivoca; aquí, es la cultura y la historia negada por la inmediatez narcisista del logro material y del éxito social. Negada la historia y la cultura, el hombre postmoderno pierde su identidad histórica y confía en el vacío narcisista del consumismo y del éxito material.

La consecuencia del fracaso que sufre el ser humano excluido es un déficit grave del sistema cultural humano, que no se adapta a las necesidades de las personas, animales, mujeres, etc.,

para darles instrumentos mentales, desarrollen sus capacidades y se puedan integrar en esta sociedad, que en ciertos grupos de poder son excluyentes.

La violencia, como hemos visto, va hacia la propia mente o hacia la mente social, destruyendo los significados, la historia, el amor hacia lo ajeno, las leyes, la discriminación conceptual, el pensamiento como hipótesis, la comprensión de lo interno y lo externo al yo o el ataque a la autoridad, sus límites y funciones como la protección y el cuidado. Se generan pensamientos únicos que se organizan como grupos sectarios u organizaciones solitarias que buscan adeptos y predicán *la verdad*. No se cuestiona la verdad del apóstol, que predica, enseña, promete.

Cada especie ve el mundo y lo significa desde sus propios instrumentos senso perceptivos

Pensamos que quizás el animal imagina lo real mientras que el ser humano, mediatizado por esa creencia de su capacidad exclusiva de reflexión, pero también por esa cultura tan sofisticada, se aleja de lo obvio, de lo real y lo material, encorsetado por esa cultura compleja y, en muchas ocasiones, distorsionada por un exceso de narcisismo.

El ser humano prodiga una cultura alejada de la realidad material o natural. Sobrevalora la propia como otra realidad, simbólica pero más abstracta, que puede chocar con la cultura de los animales, que no ha sufrido tantas transformaciones. El ser humano, en esa cultura tan sofisticada, puede suprimir los significados originales sensoriales y afectivos, haciéndose altamente tecnificado, pero con un gran déficit social respecto al amor y la empatía hacia su semejante.

Para Freud (1915), la imagen como *representación cosa* formaba la representación del inconsciente y, con sus realizaciones como los sueños, la fantasía e incluso las alucinaciones visuales. La *representación palabra* configuraba mayormente el preconscious. Así, formó una estructura mental, que llamamos la primera tópica, donde ubicó las representaciones mentales en un lugar psíquico. Por lo tanto, las imágenes se relacionaban más con el principio de placer y las representaciones palabra con el principio de realidad. Para ello, ubicó la represión como mecanismo de formar y crear la estructura mental,

reprimiendo, sobre todo, los deseos sexuales y los violentos. Pero no en todas las especies habrá represión, ni se habrá adquirido estructura mental compleja, ni habrá lenguajes verbales o representaciones seriadas que permitan la abstracción y la comunicación.

Por lo tanto, para la discriminación de los logros representacionales, deberemos tener en cuenta la capacidad de formar series significantes, como estructuras pre-simbólicas y narcisistas, pero que permitan el recuerdo y la representación de la experiencia; como las imágenes, que con su flexibilidad ya pueden representar la acción en forma de sueños nocturnos y diurnos y formar una narración, como ocurre en las fantasías. Con la imagen visual, se construye una imaginería que narra relaciones causales con representación del verbo, el objeto directo y las consecuencias de la acción del deseo sobre el medio.

Otras representaciones, además de estructuras simbólicas, permiten la comunicación social; en nosotros, el lenguaje verbal que conocemos, pero otros animales, a través de la imagen sonora de su voz, tienen códigos complejos de comunicación (como delfines, ballenas, chimpancés, etc.).

El ser humano construye sus representaciones desde la sensorialidad a la narración imaginada para llegar a la palabra. La imagen visual genera verbo y narración visual. Sin embargo, otros animales consiguen construir significantes con el tacto, el olfato o el gusto. Con sus sensaciones, pueden establecer diferencias, límites y secuencias, formando representaciones significantes. Otras especies consiguen la comunicación social, con seriaciones de imágenes y emisores y receptores como los humanos, delfines o monos. La complejidad simbólica permite crear significantes que se guardan en la memoria y se transmiten.

Para Freud (1915), la represión forma la primera tópica y para Bion (1982), la *Cesura* separa distintas categorías mentales que contienen representaciones de la realidad concreta y de la realidad simbólica. En todo caso, cuando falla la represión en la psicosis, fallan los límites y hay desestructuración mental, o déficit en la complejidad y abstracción mental organizada de forma asimétrica.

Se puede decir que, en el ser humano, cuando falla la estructura, la represión, funcionamos en una escala evolutiva inferior. En el trabajo psicoanalítico de la psicosis, se intenta restablecer una estructura mental social y no narcisista y que haya represión.

Hay que tener en cuenta que el término represión, en psicoanálisis, es estructural: forma las complejidades, como límites que separan distintos registros, mientras que la represión permite su formación. Al mismo tiempo, la palabra represión, en el ámbito coloquial, tiene un significado negativo de imposición, en relaciones violentas o autoritarismo. En ese sentido, para Freud, con los neuróticos, ante un exceso de represión en una época victoriana y autoritaria, el trabajo psicoanalítico, en parte, consistía en levantar la represión.

Recordemos que complejidad mental no es lo mismo que inteligencia y que inteligencia no es lo mismo que salud mental. También que, según los códigos sensoriales y sus transformaciones, podemos representar una parte de la realidad y somos ciegos a otra parte de ella: en humanos y en animales.

El déficit proviene tanto de las capacidades de los órganos sensoriales como de los instrumentos mentales heredados para transformarlos en imágenes pre-simbólicas y simbólicas, así como de la cultura adquirida y la capacidad de transmitirla.

El ser humano adquiere instrumentos técnicos que crea para potenciar sus órganos sensoriales y que funda su modelo científico. Crea objetos simbólicos que significan experiencias emocionales grupales y otros objetos simbólicos, como el lenguaje algebraico, para imaginar lo que nuestros sentidos no pueden sentir y, por lo tanto, descubrir.

Intentamos conocer con nuestras construcciones mentales, con objetos técnicos y simbólicos, lo que hay de una realidad sensorial que nos es prohibida y que, sin embargo, es conocida por otras especies. También conocemos y construimos otras realidades que van a ser desconocidas para otras especies.

Y, sin embargo, los grupos humanos sectarios, narcisistas y violentos, con los excluidos, pudiendo ser inteligentes, cada vez más se asemejan a las especies más primitivas: teniendo

representaciones mentales complejas, no son simbólicas y se asemejan por falta de estructura mental a los códigos sensoriomotrices (por ejemplo, del cocodrilo) o presimbólicas (como el león). En la historia humana, tendríamos las guerras, que normalmente son violencias sobre el diferente y para que, arrogantemente, se proclame la superioridad y el poder.

Y desde esta perspectiva, tienen mejor salud mental, más adaptación al medio y más posibilidad de sobrevivir aquellas especies más primitivas simbólicamente que estos grupos, a los que Bion (1967) atribuía a la parte psicótica que invadía la mente más social y formaba sectas o culturas violentas. Bion llamó la parte neurótica de la personalidad a una parte más reflexiva, de sentido común y de consenso. Con ella, estamos en cierto bienestar o salud mental. Se gestiona la emotividad y el conflicto. Cuando predomina y controla la parte psicótica violenta, hay malestar, intolerancia a la diferencia y trastornos mentales. La parte reflexiva forma culturas de respeto, crecimiento y se comparten beneficios.

Lo que se piensa, la fantasía, la abstracción, es una realidad cargada de significado emocional.

Desde el modelo de la Tabla de Bion (1982), las representaciones mentales son significantes que contienen significados emocionales. La experiencia de la relación psicoterapéutica presente es la que transforma la experiencia pasada traumática. Se crea una hipótesis de esperanza, que se rescata en los nuevos modelos de psicoterapia, basados en el presente y la experiencia emocional que determina.

Si pensamos en la cultura previa que nos transmiten los padres y la sociedad, en la formación mental producto de la represión y el superyó parental y social, reproducimos la experiencia previa de la cultura del pasado.

Esto que en psicoanálisis llamamos transferencia, otros modelos psicoanalíticos, que no enfatizan tanto diluirla, se dan cuenta de la nueva relación y, por lo tanto, de la nueva experiencia terapéutica. Es la importancia de lo nuevo, del presente, que nos puede resultar oculto por nuestras represiones, que nos hacen vivir el pasado en el presente.

Para la creatividad, lo no vivido, lo que tiene que crear una nueva cultura que no sea

repetición sino transformación por el elemento nuevo que produce el cambio, se requiere plena conciencia del presente, de la experiencia emocional gratificante del ahora, que puede cambiar nuestro inconsciente.

En ese sentido, sería para mí el exceso de represión lo que inhibe el pensamiento y no nos deja que se introduzca en la mente el elemento nuevo para crear pensamientos nuevos. Aunque si hay un déficit importante de represión o de cesuras en la estructura mental, hay desbordamiento mental, desestructuración y creaciones en forma de delirios. Aunque las representaciones mentales pueden ser verbales, se configuran como significantes pre-simbólicos, que estallan por efecto de pasiones excesivas, invasivas, sobre todo de violencia.

Vemos a los personajes líderes de crear, que, aunque pueden regresar a pensamientos más imaginativos y sensoriomotrices, sin embargo, pueden, como el psicoanalista, volver a un pensamiento más reflexivo y, con trabajo, buscar una forma social. De un estado regresivo narcisista vuelven a un estado más social.

No es, pues, la falta de represión del humano que posibilite el que crea, sino al movimiento de falta de represión y recorrido inconsciente, a volver a la represión, a los límites y a la cultura del grupo que puede tener el código de interpretación.

La represión, así, ayuda a pensar y crear, si es permeable, en el sentido que pone límites y formas a los significados inconscientes. Desarrolla el aparato conceptual y busca formas para las regresiones hacia el inconsciente.

La represión excesiva, la que nos somete a la cultura parental, forma los síntomas, los prejuicios y el malestar, pero la falta de represión iguala y no crea estructura mental.

Conclusión

Pienso que grupos minoritarios de arrogantes humanos, agresivos e inteligentes cognitivos, de tipo paranoico, excluyen a grupos minoritarios sometidos que son estigmatizados, o a otras especies, mientras que la inmensa mayoría de humanos *normales* silencia el maltrato por miedo, refugiados en su confort.

A otros arrogantes, más autistas, les resbala

la existencia de otros seres humanos y, dentro de su fantasía de inmenso poder, son elegidos líderes para cumplir su omnipotencia, con desprecio al sufrimiento de los excluidos.

Bibliografía

- Antonopoulos, H. (productor) y Boulmetis, T. (director) (2003). *Un toque de canela*. Grecia: Greek Film Center, Filmnet, Cinegram.
- Bion, W. R. (1967). *Volviendo a pensar*. Barcelona: Paidós.
- Bion, W. R. (1975). *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Bion, W. R. (1982). *La tabla y la cesura*. Buenos Aires: Gedisa.
- Daniels, T. (junio 2018). *KoKo's last message to humanity* [archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=eXS0rzf4iYo>
- Freud, S. (1915). Lo inconsciente, en *Obras Completas*, XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1930). El malestar en la cultura. En *Obras completas*, XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rodríguez Palmero, M. L. (coord.) (2008). *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Pi, V. (1995). *Adaptaciones curriculares*, Valencia: Promolibro.
- Pi, V. (2003). *Experiencias con autistas, psicóticos y caracteriales: "la mano de Dios"*. Valencia: Editorial Promolibro.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget, *Journal for the Study of Education and Development*, 4(2) DOI: 10.1080/02103702.1981.10821902
- Rosental, M. y Yudin, P. (1945). *Diccionario de filosofía (compendio)* Santiago de Chile: Ed. Nueva.
- Salgot, J. A. (director) (1980). *Mater amatísima*. España: Imatco S.A
- Schroeder, B., Ménéguez, M. y Djerassi, D. (productores) y Schroeder, B. (director) (1978). *Koko: a talking gorilla*. Francia: The Criterion Collection.
- Shelley, M. (2004). *Frankenstein (o el moderno Prometeo)*. Madrid: Anaya.
- Ware, S. y Braukman, S. (2004). *Notable American Women: A Biographical Dictionary, vol. 5: Completing the Twentieth Century*. Cambridge, MA: Radcliffe Institute for Advanced Study.