

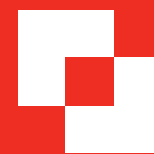
Desde sus inicios, el Congreso Latinoamericano de *Alternativas en psicología* y el Congreso *Al encuentro de la psicología mexicana* han abierto un espacio de comunicación, reflexión y debate en torno al quehacer de nuestra disciplina con un objetivo cardinal: contribuir a la construcción de un proyecto integral y alternativo de la psicología latinoamericana como ciencia, profesión y disciplina. El mundo que nos toca vivir plantea cada vez más retos y necesidades que requieren respuestas desde todos los ámbitos del quehacer humano para avanzar en la superación de los problemas sociales. En particular, la psicología latinoamericana tiene la oportunidad de arrogarse la gran responsabilidad de ofrecer alternativas acordes a la realidad en que viven los pueblos de la región sin perder de vista el contexto mundial en el que se insertan. Es así que las ediciones IV y VIII de ambos congresos abordaron como tema rector *La construcción de un mundo posible*, no como un ideal, sino como una tarea que es posible concretar en la medida en que los psicólogos nos comprometamos a reconocer, corregir y trabajar sobre los errores cometidos, a incluir la diversidad y complejidad de nuestras culturas, así como el análisis de sus condiciones socioeconómicas y políticas, para avanzar en la creación de un proyecto integral de psicología construido a partir de la imaginación, la audacia y el compromiso con nuestra profesión y nuestra sociedad.

Este libro incluye los trabajos presentados en torno a la temática *Psicología social: perspectivas y aportaciones hacia un mundo posible*. El lector podrá encontrar en él las problemáticas y preocupaciones en las que actualmente trabajan, investigan y reflexionan los psicólogos latinoamericanos y, si lo considera pertinente, podrá incorporar el conocimiento aquí vertido a su quehacer profesional y con ello sumarse a nuestro proyecto alternativo de psicología social.

 **Psicología Social** *Perspectivas y aportaciones hacia un mundo posible*

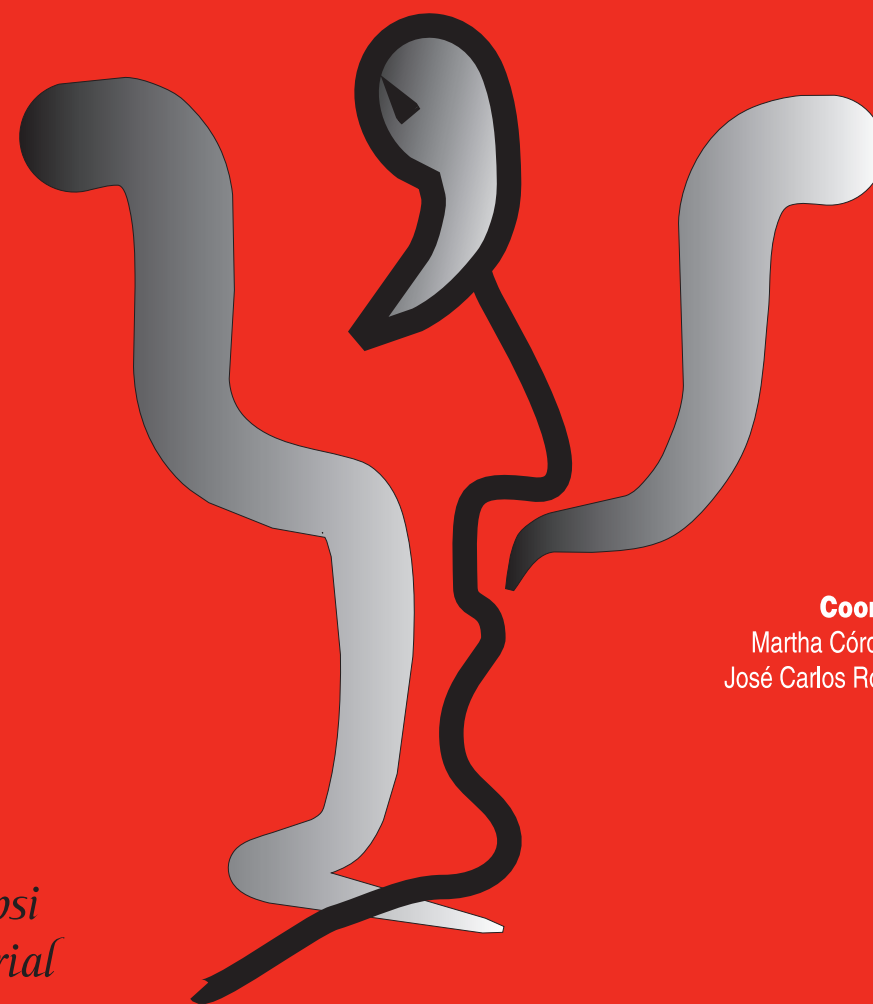
*Amapsi*  
*Editorial*

**Coordinadores**  
Martha Córdova Osnaya  
José Carlos Rosales Pérez



# Psicología Social

Perspectivas y aportaciones hacia un mundo posible



**Coordinadores**  
Martha Córdova Osnaya  
José Carlos Rosales Pérez

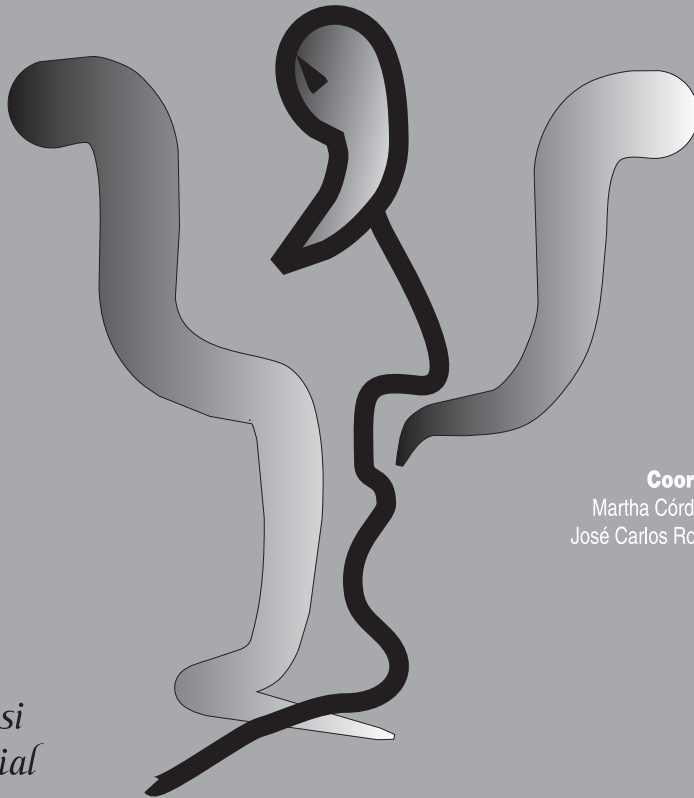






# Psicología Social

Perspectivas y aportaciones hacia un mundo posible



**Coordinadores**

Martha Córdova Osnaya  
José Carlos Rosales Pérez

*Amapsi  
Editorial*

**Comité editorial**

Martha Córdova Osnaya  
José Carlos Rosales Pérez

**Edición**

Araceli Hernández Castañeda

**Corrección**

Francisco Fernández  
Patricia Hernández Castañeda  
Elena Buendía Muñoz

**Ilustración de portada:** Enrique B. Cortés Vázquez

**Diseño de portada:** Genaro Cortés García

**Diseño editorial**

Genaro Cortés García y Jesús Viñas Juárez

Derechos reservados conforme a la ley

**Primera edición:** 2007

Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, AC  
Instituto de Higiene núm. 56  
col. Popotla, CP 11400  
México, D.F.  
delegación Miguel Hidalgo  
Tels. 53-41-80-12, 53-41-50-39  
correo electrónico: [www.amapsi.org](http://www.amapsi.org)  
[info@amapsi.org](mailto:info@amapsi.org)

Impreso y hecho en México - Printed and Made in México

ISBN 968-7612-13-4  
978-968-7612-13-3

Este volumen es resultado de la realización del VIII Congreso *Al encuentro de la psicología mexicana* y del IV Congreso Latinoamericano de *Alternativas en psicología*, celebrados en la ciudad de Morelia, Mich., México, en marzo de 2007.

Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, AC (AMAPSI) 1991-2007, 16 años hacia la construcción de un mundo posible.

# Índice

Presentación.....	IX
Prólogo.....	XIII

## Parte 1

### PSICOLOGÍA SOCIAL: INVESTIGACIÓN, TEORÍA, FORMACIÓN Y PERSPECTIVA

A influência da teoria histórico-cultural de psicologia avanços e retrocessos.....	3
Maria Eleusa Montenegro y Juliãna Cardoso Chaves	
Certificación y control de la práctica profesional: una delimitación conceptual y operativa .....	12
Adolfo López Suárez	
Técnicas de intervención y procesos de investigación en psicología comunitaria .....	22
Álvaro Díaz Gómez	
La psicología ambiental en el diseño bioclimático .....	31
Lorena Guadalupe Cubillas Talamante	
La psicología organizacional y los retos del nuevo milenio .....	39
Luis Morocho Vásquez	
Que legado recebeu e que desafios enfrenta a psicologia social comunitária? reflexoes sobre a intervencao e a vida cotidiana.....	47
Maria de Fatima Quintal de Freitas	

## Parte 2

### IDENTIDAD, VALORES, SIGNIFICADOS Y REPRESENTACIÓN SOCIAL

Identidad nacional y carácter cívico político en el México de la transición política.....	67
Héctor M. Cappello	

Estudos portugueses com o inventário dos valores de vida .....	81
Leonor Almeida	
Direccionamiento masivo .....	93
Norberto Rafael Gómez Muñoz	
O conceito de internalização em Vygotsky: aproximações teóricas desde a semiótica peirceana .....	99
Tânia Maria de Freitas Rossi y Sandra Francesca Conte de Almeida	
Análisis de los argumentos de los adolescentes sobre sus preferencias musicales como elementos identitarios .....	109
Iris Xóchitl Galicia Moyeda, Alejandra Sánchez Velasco y Susana Pavón Figueroa	
La influencia del maltrato infantil en la construcción de la imagen corporal.....	120
Lila Madrigal Guridi, Jael Castañeda Rojo, Jonathan Gutiérrez Moreno y Patricia Jiménez Cardona	
Análisis de la formación de conceptos en una población urbana particular .....	129
Ivonne Estela Martínez Hernández y Dulce María C. Flores Olvera	
Construcción de significados en torno al bilingüismo p'urhépecha-español: el caso de Turicuaró .....	137
María de Lourdes Vargas Garduño, Ana María Méndez Puga y Elsa Edith Zalapa Lúa	
Representaciones sociales, de América Latina a la Unión Europea .....	146
María del Socorro Contreras Ramírez	
La madurez, el cuerpo y su erotismo: una lectura desde las representaciones sociales .....	149
Rosa María Ortiz Robles y Juan Carlos García Ramos	

Parte *3*

PSICOLOGÍA JURÍDICA Y CONDUCTA DELICTIVA

El quehacer de la psicología social de la liberación en el ámbito de los derechos humanos....	157
José Joel Vázquez Ortega	

La psicología jurídico-forense en México y los juicios orales en materia penal .....	168
Eric García, Marco Eduardo Murueta, Jesús Vaca y Aina Pérez-Márquez	
Psicología social jurídica, derechos humanos radicales de los prisioneros y seguridad pública .....	179
Manuel Galván Castañeda	
Rasgos de personalidad para posibles perfiles de secuestradores .....	190
Érika Chavira Jiménez	
Peritaje psicológico: un caso de violencia física, psicológica y sexual.....	201
Georgina Pérez Preciado	
Adolescentes infractores en el Estado de México. Un análisis desde la terapia familiar sistémica.....	211
Rocío Soria Trujano y Alejandra García Hernández	

Parte *4*

PSICOTERAPIA, TRABAJO PSICOSOCIAL Y ADICCIONES

Psicoterapia y trabajo psicosocial. Una experiencia grupal con adolescentes .....	225
Ana María del Rosario Asebey Morales	
Pseudopsicoterapia y charlatanería. Implicaciones y riesgos para la salud.....	235
Cecilia Quero Vásquez	
Espacios significativos.....	239
Miguel Ángel López R. y Eduardo de la Fuente Rocha	
Consumo de alcohol en estudiantes universitarios.....	245
Alejandra Moysén Chimal, Raúl Percastre Miranda y Juana María Esteban Valdés	
Personalidad prealcohólica en estudiantes de licenciatura y preparatoria de la Universidad Vasco de Quiroga .....	251
Óscar Oliver Gómez	



Parte 5

EXCLUSIÓN: NIÑOS DE LA CALLE, NIÑOS DE ORFANATO Y REFUGIADOS

Memoria e identidad social: los jóvenes en situación de calle.....	263
Elvia Taracena Ruiz	
Realidad y mundo posible en contextos de exclusión: uso del tiempo libre y aspiraciones de niños de Hermosillo, Sonora .....	269
Manuela Guillén Lúgigo y Blanca Valenzuela	
Fantasías de abandono y rescate en niños de orfanato.....	281
Laura Cecilia Servín Leyva	
Dificultades emancipatorias de los refugiados en Europa .....	289
Juan Cristóbal Aldana Alfaro	

Parte 6

PSICOLOGÍA COMUNITARIA, CULTURA, EMOCIÓN Y CONOCIMIENTO

De la sociedad del conocimiento a la sociedad del afecto en la perspectiva de la teoría de la praxis.....	301
Marco Eduardo Murueta Reyes	
Indicadores sociocognitivos de indefensión aprendida en padres de familia de una comunidad rural .....	314
Victor Gerardo Cárdenas González y E. Berenice Cortés Velázquez	
(Re)pensar a sobredotação. A necessária excelência no funcionamento? .....	320
Sara Iberico Nogueira	
Reediciones parentales.....	331
Eduardo de La Fuente Rocha	




## Presentación

**E**n un mundo inmerso en la problemática social producto de las acciones que el mismo hombre ha permitido y favorecido a través de la desigualdad, la injusticia, la discriminación, la inequidad en la distribución de la riqueza, el casi ausente interés por la conservación del ambiente y el agotamiento de las instituciones, la psicología social se sitúa como un referente para encontrar respuestas que coadyuven a la comprensión de la complejidad del comportamiento humano para propiciar con ello la reflexión y la acción hacia un mundo con mejores condiciones de convivencia.

La tarea de reunir lo psicológico y lo social no ha sido sencilla para esta disciplina, al punto de que en la actualidad se reconoce que coexisten dos psicologías sociales: una sociológica y otra psicológica. La primera bajo el antecedente de Durkheim (1855-1917), Weber (1864-1920), Simmel (1856-1916), Thomas (1863-1947) y Moscovisi, entre otros, conlleva a su vez dos orientaciones de trabajo: una de corte cualitativo, con énfasis en la subjetividad y la interpretación de los significados enmarcada por el interaccionismo simbólico, además de la social crítica orientada hacia las representaciones sociales; y la otra, de corte cuantitativo, con énfasis en la objetividad y la comprobación empírica, encuadrada por la perspectiva de la estructura social y la personalidad.

La segunda, con el antecedente de Freud (1856-1939), Skinner (1904-1990), Lewin (1890-1947) y Rivière (1905-1979), entre otros, incorpora un conjunto de posturas que presentan como punto común la elaboración teórica de los distintos problemas bajo estudio, tal como las creencias, las actitudes, la comunicación, entre otros, con una orientación hacia los estudios cuantitativos y la verificación empírica, y otra hacia los estudios cualitativos con énfasis en la comprensión.






Como se advierte, la psicología social, más que por un objeto, se identifica con un enfoque multifacético acerca del objeto, donde confluyen simultáneamente lo social y lo psicológico para estudiar cómo la gente, y las fuerzas sociales a las cuales está expuesta, se afectan una a otra en el contexto social, o como lo plantea Moscovisi, cómo se da el conflicto entre el individuo y la sociedad.


La psicología social no se circunscribe a un método o a una perspectiva, y se pueden encontrar en ella micro o macro estudios, métodos de observación sistemática natural o métodos de observación experimental, análisis cualitativos o estudios cuantitativos, trabajos con una perspectiva sociológica o con una perspectiva psicológica, todo lo cual expresa precisamente la dialéctica entre el mundo material y el mundo subjetivo constitutiva de la encomienda científica que ha asumido la psicología social.

Así, la diversidad de esta disciplina se constituye en un reto, tanto en lo interno como en lo externo, para integrar propuestas y acciones que influyan significativamente el devenir humano, reto que podrá ser superado si, entre otras cosas, se consolidan los espacios propicios para el intercambio y el reconocimiento de los avances que cada investigador logre desde la posición en la cual se ubique.

En este sentido, el presente volumen incorpora los trabajos presentados en el VIII Congreso *Al encuentro de la psicología mexicana* y IV Congreso latinoamericano de *Alternativas en psicología*, donde se responde a distintas vertientes teóricas, distintas problemáticas y aproximaciones de estudio, en un mosaico cuya pretensión es ofrecer una muestra de la generación del conocimiento científico en el campo de la psicología social latinoamericana.

Para la presentación de los trabajos se optó por agruparlos en cinco categorías, que tienen como función abrir un espacio para la expresión de la diversidad, por lo que de ninguna manera se circunscriben a líneas específicas de ningún tipo. Así, el presente volumen se integra por 35 trabajos, integrados en los siguientes rubros: 1. Psicología social: investigación, teoría, formación y perspectiva; 2. Identidad, valores, significados y representación social; 3. Psicología jurídica y conducta delictiva; 4. Psicoterapia, trabajo psicosocial y adicciones; 5. Exclusión: niños de la calle, niños de orfanato y refugiados, y 6. Psicología comunitaria, cultura, emoción y conocimiento.





Estimado(a) lector(a), lo invitamos a que comparta la experiencia de adentrarse en la riqueza de lo que ofrece la psicología social de nuestro tiempo en el mundo latino, esperando que con ello también se abra la posibilidad de que, donde quiera que sea su campo de acción, el presente volumen coadyuve a que usted tenga mayores elementos para la reflexión y la acción en el ámbito donde confluyen lo social y lo psicológico.

**Martha Córdova Osnaya**  
**José Carlos Rosales Pérez**







## Prólogo


**E**n el pasado reciente y aún hoy en día la psicología social se ha visto inmersa en una controversia de naturaleza filosófica, metodológica y pragmática sobre la dirección que debe seguir. En el fondo de esa disputa están presentes los polos en los que tradicionalmente se han desarrollado las ciencias sociales; en uno de ellos se sitúan los que lanzan elogios a la dimensión cualitativa; y en el otro, los que hacen apología a la dimensión cuantitativa de los fenómenos psicológicos.

### El escenario de disputa

Actualmente ha hecho su aparición una postura que intenta reconciliar ambas posiciones extremas y evitar la confrontación para que el estudio de la dimensión cualitativa no se vea como opción mutuamente excluyente del estudio de la dimensión cuantitativa, y viceversa, ni tampoco como caminos que conducen a metas diferentes, sino como dimensiones que, aunque dicotómicas, no por eso son irreconciliables para producir un conocimiento de la realidad social.

En esta posición armonizadora entre el estudio de la dimensión cualitativa y la dimensión cuantitativa, ambas se consideran proposiciones verdaderas que, en su unión multiplicativa (rompiendo con la idea lineal aditiva), producen como resultado un conocimiento que se enfoca más hacia una naturaleza conjuntiva de las dos dimensiones de la realidad del universo social, que a una disyuntiva. A partir de esta visión se intentan eliminar, por un lado, las divisiones tan marcadas que se han dado en la comunidad científica y por otro, unir todos los esfuerzos de los psicólogos sociales en una sola dirección con la finalidad de conocer el universo en el que se desenvuelven los actores sociales.






Aunado a este llamado a la unidad y como resultado de que ambas posiciones se autocalifiquen de ser las poseedoras del método idóneo para el estudio de los fenómenos sociales, también se han expresado fuertes dudas en cierto sector de los psicólogos —principalmente en aquellos que demandan una apertura en las ciencias sociales hacia otros campos del conocimiento humano—, acerca del grado en que cada uno de estos enfoques permite alcanzar datos objetivos. Por un lado se afirma que cualquier intento de estudiar los acontecimientos del universo finca sus raíces en un ámbito social determinado que interfiere en las percepciones e interpretaciones que se hagan de la realidad social. Por tal razón, se dice, no puede existir un estudio neutral; por otro lado, se señala también que no es posible obtener de la realidad social una representación cuasifotográfica, debido a que los datos son seleccionados con base en las visiones del mundo o los modelos teóricos de la época, y no sólo eso, sino que además son filtrados a través de las posiciones del grupo particular de psicólogos que obtenga la información del acontecimiento social. En este sentido, se acepta en estos círculos que las bases de selección se constituyen históricamente, y que en forma invariable cambiarán en consonancia con las transformaciones que ocurran tanto en el mundo exterior como en el mundo interior de sujeto, puesto que es evidente que la frontera que separa al sujeto egocéntrico y al sujeto epistémico es muy difusa cuando el yo del observador es parte integrante de los fenómenos que deberían ser observados desde fuera, y no sólo eso, sino que es común que cuando el sujeto egocéntrico se siente más comprometido con su visión, más se inclina a creer que la conoce intuitivamente y menos necesidad siente de reflexionar sobre su actividad epistémica.

Pero independientemente de todas estas discusiones y de la aparente irreconciliabilidad entre la dimensión cualitativa y la cuantitativa en el estudio de los fenómenos psicológicos, es realmente asombroso e impresionante que aun en las ciencias sociales, donde es más evidente que el que mide modifica lo medido, se continúe discutiendo esta cuestión, cuando en las ciencias naturales —no obstante que en un tiempo fue menos evidente esta situación—, se acepta este hecho desde hace ya varias décadas.<sup>1</sup> En ellas ya no se acepta que exista un lenguaje observacional teóricamente neutro, y

---

<sup>1</sup> Wallerstein, I., *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la restructuración de las ciencias sociales*, Siglo XXI, México, 1996.





en su lugar, como tan acertadamente lo menciona Velasco, se defiende la tesis popperiana de que todo término está preñado de teoría, es decir, dependiente de un cuerpo teórico.


Las implicaciones de esta negación se reflejan, por un lado, en que la aceptación de un término como observacional no depende sólo de su significado, sino ante todo de los acuerdos o convenciones entre los miembros de la comunidad científica pertinente, debido a que no es el sentido y la referencia de un término lo que lo hace no problemático y sujeto a consenso, sino por el contrario, es el acuerdo o convención entre los científicos lo que determina que el significado de un término sea considerado observacional; y por otro, en que el problema de aceptación o rechazo de una teoría no pueden plantearse sólo en términos de una confrontación entre teoría y evidencias, sino que tiene que ver con un problema de competencia entre diferentes teorías, puesto que aun la base empírica es teóricamente dependiente.<sup>2</sup>

Con base en esto, lo más conveniente en este momento para la psicología es aceptar que los fenómenos de su competencia aparecen en dos dimensiones que no se excluyen una a la otra, y éstas son la cualitativa y la cuantitativa, además de reconocer que el problema de la objetividad y subjetividad de los datos obtenidos por los científicos sociales conduce a discusiones que no tienen salida, por lo que la mejor opción es dejar de lamentarse o de atacar agresivamente el hecho de que el conocimiento psicológico se vea fuertemente influido por el yo egocéntrico (dado que el hombre es a su vez objeto y sujeto), y encaminar todos los esfuerzos a dar respuesta a las preguntas de: *a)* por qué es así? y *b)* cómo es que ocurre?


Precisamente, es necesario en la actualidad hacer a un lado la disputa escolástica entre cuantitativos y cualitativos, y no sólo eso, sino también es ineludible dejar en el baúl de los recuerdos la noción de que la psicología social se debe sentir satisfecha con la sola explicación del surgimiento, prevalencia y mantenimiento de un determinado problema social, y permitir que penetren vientos de cambio que preparen una atmósfera que se rija por la creencia de que para trascender el plano puramente especulativo es imprescindible superar la idea mítica de que

---

<sup>2</sup> Velasco, G. A., "Filosofía de la ciencia, hermenéutica y ciencias sociales", *Ciencia y Desarrollo*, noviembre/diciembre, núm. 125.







con el simple hecho de conocer las causas de un problema, éste se solucionará. Es muy probable que esta creencia sea producto de la influencia que en determinado momento tuvo cierta corriente psicológica en la comunidad científica, la cual establecía que con el simple hecho de hacernos conscientes de los orígenes de nuestros conflictos —léase explicarlos a partir de sus causas—, éstos se resolverían y lograríamos ajustarnos adecuadamente a nuestro entorno social.


No puede mantenerse por más tiempo la conducta de seguir metiendo la cabeza dentro del hoyo como el avestruz e ignorar que en la psicología social se necesita que fluyan vientos de cambio, más aun tomando en consideración que a partir de la caída del socialismo real se ha dejado sentir una crisis de paradigmas. Esta crisis no sólo ha impactado el ámbito de la comprensión y solución de los problemas psicológicos, sino también la construcción del conocimiento teórico.


Como se desprende de las anteriores ideas, el estado de convulsión en la psicología social no solamente se ha sentido en el ámbito de los nuevos fenómenos psicológicos que han surgido y a los cuales se debe dar respuesta, sino también en el concepto mismo de explicación causal deductiva vigente hasta nuestros días. En esta última situación también se pueden identificar dos posturas claramente diferenciadas: por un lado están los autores que niegan la posibilidad de obtener en la psicología social algún conocimiento causal; por otro lado están los que afirman que el concepto de causalidad utilizado en esta disciplina es de una forma radicalmente distinto del empleado por las ciencias naturales.

Es obvio que la psicología social proporciona cierto tipo de conocimiento causal, por lo que proponer dos planteamiento de causalidad —uno para los fenómenos naturales y otro para los sociales—, es a todas luces implausible, no por el hecho de que se deban multiplicar significados del término *causa* por motivos semánticos generales, sino por el hecho de que en un sin fin de situaciones se indagan las causas de un fenómeno aun sin conocer si son naturales o sociales, siendo en este caso muy común invocar las naturales hasta el punto de excluir las sociales y a la inversa<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> MacIntyre, A., "Causalidad e historia", en J. Manninen y R. Toumela (comp.), *Ensayos sobre explicación y comprensión. Contribuciones a la filosofía de las ciencias humanas y sociales*, Alianza Editorial, Madrid, 1980.






Recientemente vinculado con este tema, la Comisión Gulbenkian, integrada por científicos sumamente distinguidos —seis de las ciencias sociales, dos de las ciencias naturales y dos de las humanidades—, en una serie de sesiones de reflexión llegó a la conclusión de que aunque las explicaciones que se pueden dar de la estructuración histórica del universo natural y de la experiencia humana no son de ninguna manera idénticas, tampoco son contradictorias, y ambas están relacionadas con la evolución; por lo que aconseja que es menester que los científicos, independientemente de cuál sea su afiliación, reconozcan que los principales problemas que enfrenta una sociedad compleja no pueden resolverse descomponiéndolos en pequeñas partes que parecen fáciles de manejar analíticamente, sino más bien abordándolos, tanto esos problemas como a los seres humanos y la naturaleza, en toda su complejidad y en sus interacciones<sup>4</sup>.


La sistematización inductiva es otra de las áreas que ha puesto un freno a los límites y a los posibles alcances de la noción filosófica de explicación causal deductiva en la psicología social. Este freno ha sido de tal magnitud, que en ocasiones ya no es aceptada ni en su forma clásica ni en su forma moderna, con lo que la elaboración del saber como conocimiento de las causas ha entrado en crisis y ha sido prácticamente abandonada por la psicología social. Sin embargo, a pesar de las proclamas de la desaparición de la ciencia de la explicación causal deductiva, existen voces que se alzan señalando las fallas de las explicaciones probabilísticas, así como el riesgo que corre la ciencia en general al dar cabida a estas interpretaciones pesimistas, donde el desarrollo de la explicación causal en lugar de progresar tiende a desaparecer y, en el mejor de los casos, a regresar a su estado original, como se desprende de las siguientes ideas, donde se afirma que los puntos de partida permitidos en una explicación física no parecen intrínsecamente más avanzados en una época más o menos reciente. Incluso hay un sentido en el que las revoluciones paradigmáticas pudieran ser regresivas<sup>5</sup>. Las voces intentan silenciar a los pesimistas recurriendo a señalar el peligro que se corre de hacer eco a sus argumentos, puesto que de prestar oídos, a decir de Russell, podría esperarse el decaimiento de la fe científica que conduzca,

---

4 Kuhn, T. S., "Las nociones de causalidad en el desarrollo de la física", en M. Bunge; F. Halbwachs; T. Kuhn; L. Rosenfeld y J. Piaget (eds.), *Las teorías de la causalidad*, Ediciones Sígueme, Salamanca, España.

5 Wallerstein, I., *Abrir las ciencias sociales*, *op. cit.*, pp. 86-87.





como ave Fénix, a la actualización de las cenizas de las supersticiones precientíficas.<sup>6</sup> En apoyo de estas ideas, continúa Russell, tanto la segunda ley de la termodinámica como el principio de indeterminación que tanto inquieta a algunos, están basados en un supuesto consagrado por el tiempo, a todas luces erróneo, de que todo lo que no puede ser demostrado como falso debe ser supuesto verdadero.<sup>7</sup>

Parecería, ahonda Russell, que el hombre de ciencia actual conoce que es respetado y siente que no merece tanto respeto, ya que, según él, está consciente de que el mundo es más confuso de lo que había pensado, por lo que sabe mucho menos de él de lo que sus predecesores de los siglos XVIII y XIX creían saber, adoptando por consiguiente una posición más humilde diciendo: “mis predecesores en efecto pueden haber afirmado cosas desagradables de ustedes, porque eran arrogantes e imaginaban que poseían algún conocimiento. Yo soy más humilde, y no proclamo saber nada que pueda controvertir vuestros dogmas”.<sup>8</sup> Sin embargo, según Russell, esta humildad es únicamente aparente, ya que en nuestros días el orden establecido hace caer con profusión encomiendas y fortunas sobre los hombres de ciencia, que se convierten más y más en sostenes de la injusticia y del oscurantismo sobre el que está basado nuestro sistema social. Nuestra edad se caracteriza por sustituir de un modo creciente a los antiguos ideales el poder; y esto sucede en la ciencia como en cualquier otra parte. Mientras la ciencia como persecución del poder triunfa cada vez más, la ciencia como persecución de la verdad está siendo matada por el escepticismo que la habilidad del hombre de ciencia ha engendrado.<sup>9</sup>

Al margen de estas discrepancias de orden teleológico de la ciencia moderna, y con la finalidad de superar la crisis en la que ha caído la explicación causal deductiva en psicología social, ha surgido una nueva terminología cuyos orígenes se pueden encontrar desde el siglo XVIII, en el que el concepto de condicionalidad aspira a tomar el puesto de la tan venerable explicación causal. A pesar de lo apasionante de este tema, el propósito del presente prólogo no es ahondar en esta discrepancia, sino presentar un panorama muy general del estado actual del conocimiento en la psicología social.


---


6 Russell, B., *La perspectiva científica*, editorial Planeta, México.

7 *Ibid.*, p. 77.

8 *Ibid.*, p. 82.

9 *Ibid.*, pp. 82-83.







En el aspecto metodológico, también es necesario romper en la psicología social con ciertas concepciones tomadas de las ciencias naturales, como es el hecho de que las hipótesis deben encaminarse a la búsqueda de eventos que expliquen un determinado fenómeno psicológico, debido a que esta condición se centra en poner de manifiesto el papel protagónico de las hipótesis en la investigación, pero de investigaciones que tratan de dar cuenta de las relaciones que existen en las diferentes porciones de un mismo fenómeno psicológico o en los distintos estados del ser de un conjunto variado de fenómenos, olvidando por completo mostrar que se debe, antes de comenzar a explicar el porqué los fenómenos son así y se presentan con esa magnitud, construir un conocimiento a partir de hipótesis que tengan como propósito indagar sobre el modo y la forma en que está constituido el ser de los fenómenos psicológicos; esto es, la forma de comprender. En otras palabras, la función de las hipótesis no solamente es indagar sobre las variaciones cuantitativas de los fenómenos, sino también deben sumergirse en el espeso y denso follaje de la reflexión, en la dimensión comprensiva sobre la existencia o no existencia de un cierto modo de ser de un fenómeno psicológico.

### **El escenario de construcción**

Finalmente, no resta más que decir que este prólogo tuvo como propósito brindar una visión integradora del quehacer científico que se aleje del fetichismo del concepto y la inhibición metodológica, ya que como habilidades puras podemos ver en ellas medios que garantizan que no aprendamos mucho acerca del hombre y su psicología, la primera por su oscurantismo formal y nebuloso, y la segunda por su inventiva formal y vacía. Para esquivar el riesgo de sucumbir ante el fetichismo del concepto, o bien ante la inhibición metodológica, lo más adecuado sería desarrollar la imaginación psicológica, ya que a través de ésta será posible que el científico social no sólo comprenda el escenario histórico más amplio en el que está inmerso, sino también que se conozca a sí mismo; es decir, que transite de los caminos más impersonales y lejanos







a las características más íntimas de su yo humano, además de que vea las relaciones que guardan ambos momentos del ser.

Además, hacer uso de la imaginación psicológica permitirá eliminar la creencia, sustentada principalmente por los científicos naturales desde el siglo XIX, de que el conocimiento se divide en dos campos jerárquicamente ordenados, el de la ciencia y el de la filosofía, en el cual la ciencia tomada como conocimiento cierto ocupa la cima de la jerarquía y el conocimiento filosófico —por ser imaginado e incluso imaginario—, el peldaño más bajo. Las consecuencias de esta creencia han sido muy graves, principalmente en la psicología social, pues los estudiosos han estado atrapados durante todo ese tiempo en el análisis discursivo del supuesto orden jerárquico existente en el conocimiento. Y no solamente éstas han sido las consecuencias, sino que también, a medida que se ha endurecido cada vez más esta visión epistemológica, se ha generado una profunda división entre los psicólogos sociales en torno de los problemas epistemológicos propios de su disciplina. La eliminación de esta creencia en el círculo de científicos haría posible volver a pensar en estas esferas en términos de que si bien están separadas, son idénticas, puesto que las dos son aliadas del conocimiento en la búsqueda de la verdad, y hacer a un lado de una vez y para siempre la lucha epistemológica sobre cuál es el conocimiento científico legítimo, para que de esta forma se rompan las barreras artificiales entre los seres humanos y la naturaleza, y reconocer que ambos forman parte de un universo único enmarcado por la flecha del tiempo.

Es evidente que como resultado de que los seres humanos y la naturaleza coexistan en un espacio y tiempo, la psicología social y las ciencias de la naturaleza deben generar sus conocimientos como producto de la interacción ontológica que les tocó compartir hasta el final de los tiempos, y que esa interacción sea real y no una mera cortesía formal que encubre la imposición de las opiniones de un segmento de los científicos del mundo, como son los científicos naturales. Esta nueva forma de interacción ontológica permitiría el surgimiento de estudiosos que dominaran múltiples áreas del conocimiento, limitados exclusivamente por sus capacidades intelectuales y no por fronteras organizativas





disciplinarias determinadas burocráticamente por autoridades gubernamentales o educativas, puesto que construir conocimiento histórico no es una facultad exclusiva del historiador, ni ser psicólogo es una propiedad exclusiva de una persona que se hace llamar psicólogo, sino una obligación de todos los científicos sociales.

Más aún, tampoco es absolutamente seguro que los historiadores profesionales necesariamente sepan más sobre las explicaciones históricas, ni los sociólogos sepan más sobre los problemas sociales que cualquier otro científico social, debido a que no existen monopolios de sabiduría ni zonas del conocimiento reservadas a las personas con determinado título universitario.


La lección que se deriva de todas estas controversias ha venido a reafirmar una vez más que la psicología social no avanza exclusivamente a través de la elaboración de estudios teóricos o empíricos, sino que el motor principal del progreso científico es el conflicto y la síntesis entre diferentes tradiciones de pensamiento, hecho que viene a fortalecer la afirmación de Alexander de que el desarrollo científico consiste en la diferenciación de un campo del conocimiento por medio de un debate generalizado no empírico acerca de cómo explicar un determinado dominio empírico, a diferencia de como establece el positivismo de un desarrollo progresivo de tipo lineal y acumulativo.<sup>10</sup>

Sirva el presente prólogo para proporcionar un panorama general de cuáles son los escenarios de controversia en la psicología social, así como los escenarios de construcción que se han generado para superar las discrepancias y continuar desarrollando el conocimiento en esta área de la psicología. Precisamente, los trabajos que se presentan en este libro abordan, ya sea directa o tangencialmente, los escenarios de disputa o construcción que se señalan en este prólogo.

Arturo Silva Rodríguez  
FES-Iztacala

---

<sup>10</sup> Alexander, J., "La centralidad de los clásicos", en A. Giddens, J. Turner et al. (eds.), *La teoría social*, hoy, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Alianza Editorial, México, 1990.







Parte



Psicología social:  
investigación, teoría,  
formación y perspectiva









# A influência da teoria histórico-cultural de psicologia avanços e retrocessos

Maria Eleusa Montenegro<sup>1</sup>  
Juliana Cardoso Chaves

**H**oje, com a globalização e o grande avanço tecnológico, os conhecimentos necessitam ser constantemente atualizados e aprofundados e, somente a pesquisa, é capaz de propiciar a ligação do conhecimento ao contexto atual. E, aliar a pesquisa da abordagem histórico-dialética à formação acadêmica, significa atribuir à mesma um cunho integral, onde todos os aspectos acadêmico-profissionais estarão sendo trabalhados.

Historicamente, a relação da psicologia com a educação foi pautada pela tentativa de ajustar homens, individualmente tomados, a uma sociedade que em sua estrutura deveria ser conservada. À educação, com o auxílio da psicologia, caberia promover este ajustamento, ao mesmo tempo em que os conflitos sociais e a origem das diferenças de classe permaneciam ocultados. Assim, à psicologia na educação, neste início, coube a classificação dos indivíduos através de testes de inteligência, aptidão, personalidade, tendo em vista o ajustamento e adaptação dos mesmos às relações sociais vigentes (Larocca, 2000).

Sendo a aprendizagem uma demanda freqüentemente levada aos consultórios psicológicos; o psicólogo deve levar em consideração, ao trabalhar a aprendizagem, mudanças da sociedade e os problemas humanos. Considerando que a escola reflete a sociedade, é urgente que a psicologia transforme cada vez mais o foco de interesse individualista e limitado das dificuldades de aprendizagem para uma proposta de trabalho coletivo, com orientação realmente preventiva para superar a grande ameaça do risco social a que todos os países estão submetidos; pobres, ricos, desenvolvidos e subdesenvolvidos (Souza, 2002).

Assumir adotar como tema de trabalho, a abordagem histórico-dialética, significa optar por uma teoria que considera o homem em seu contexto social, influenciando-o e também sendo influenciado pelo mesmo. Significa também estudá-lo no seu processo de mudança, observando a sua história e a

---

<sup>1</sup> Responsável. Instituição: Centro Universitário de Brasília (Uniceub). telefax: 55 61 30395679, 55 61 81240303.  
e-mail: memontenegro@terra.com.br

sua cultura. Ao estudar o homem levando-se em consideração todos estes aspectos, toma-se consciência do homem marginalizado, e que se deve lutar pela transformação dessas condições sociais.

Os alunos de psicologia, como estudantes de um dos cursos que visa o bem estar humano, não poderiam ficar à margem de tal teoria. Os nossos professores, mesmo que não adeptos de tal abordagem, deveriam transmiti-la aos alunos.

Nesse sentido, a proposta deste trabalho foi verificar, primeiramente, se as professoras do curso de psicologia têm uma abordagem predominante; se conhecem a abordagem histórico-dialética; se a consideram importante; se a repassam aos seus alunos; dentre outros aspectos. E posteriormente verificar a repercussão desse processo ensino-aprendizagem nos alunos de Psicologia da instituição de ensino pesquisada. O objetivo geral deste trabalho foi o de verificar a influência de uma dessas teorias, a histórico-dialética, na prática profissional (docente e clínica) de professores e de alunos do 9o. (nono) semestre do curso de Psicologia do UNICEUB.

## Fundamentação teórica

Serão elaborados, a seguir, alguns temas relacionados à teoria histórico-dialética necessários a sua compreensão e à discussão dos dados desse trabalho.

A perspectiva histórico-cultural do psiquismo, elaborado por Vygotsky, fundamenta-se no método e nos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético. Marx e Engels propuseram uma perspectiva materialista-dialética para a compreensão do real, para a construção de conhecimento e para o entendimento do homem. Segundo eles, os fenômenos materiais são processos (Rego, 2000).

Segundo o *Dicionário do pensamento marxista* (1983, p. 159-160), o materialismo histórico é a “expressão que designa o corpo central da doutrina da concepção materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxista”. E continua:

De acordo com a “Introdução” que Engels escreveu em 1892 para *Do socialismo utópico ao socialismo científico* (grifo do autor), o materialismo histórico designa uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes do desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na conseqüente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes.

A filosofia Marxista, mais propriamente o pensamento dialético, recusava a determinação mecânica do econômico sobre o social e evidenciava a luta de classes como motor de todas as transformações sociais. Este fato é associado à idéia de que cada época, inegavelmente, é responsável por formar a base da história humana (Martins, 1982).

De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento) (Vygotsky, 1987). Esta teoria, portanto, teve um papel fundamental no pensamento de Vygotsky, pois ele a correlacionou a questões psicológicas concretas.

A partir da filosofia marxista, Vygotsky, e um tempo depois “outras psicologias”, se apropriaram dos conhecimentos advindos do materialismo histórico e da lógica dialética. Esta filosofia oportunizou o desenvolvimento de estudos que explicam os fenômenos sociais.

Mariguela (1995) afirma que é devido ao materialismo dialético que teve origem em Marx e Engels, que a psicologia foi e será capaz de se tornar ciência.

Vygotsky desenvolveu um método que permitiu a compreensão da natureza do comportamento humano, sendo parte do desenvolvimento histórico geral da nossa espécie. Assim criou uma abordagem fundamentalmente nova sobre o processo de desenvolvimento do pensamento e das funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado e, portanto, histórico (Rego, 2000).

Ele encontrou na abordagem marxista sobre o trabalho humano e no uso de instrumentos, a possibilidade de descrever e explicar as funções psicológicas superiores, em termos aceitáveis para as ciências naturais. Para Engels, ao utilizar instrumentos, o homem transforma a natureza e num processo dialético, transforma a si mesmo (Vygotsky, 1987).

Vygotsky pretendia apropriar-se da filosofia marxista e elaborar uma ciência nova que abordasse o estudo da mente sem, com isso, citar em excesso os clássicos do marxismo, como os psicólogos da época faziam. A obra de Vygotsky surgiu em meio à necessidade de solucionar os problemas sociais e econômicos da sociedade soviética. Assim, a sua obra atendeu à demanda do governo e do povo sendo de grande relevância para a educação e para a medicina (Rego, 2000).

Como afirma Montenegro (1993, p. 8):

A emergência dessa psicologia dá-se no contexto da construção do pensamento soviético no período pós-revolução de 1917, quando foi feito um esforço no sentido de adaptar ou de conformar todas as formas de pensamento ao novo momento vivido pelo país, a fim de que não somente a população em geral, mas também os centros acadêmicos criadores do conhecimento, se amoldassem ao espírito revolucionário.

Continuando, Montenegro esta autora afirma que “portanto, a emergente psicologia marxista estará eivada de categorias e conceitos produzidos, anterior ou simultaneamente, pelos teóricos da revolução russa de 1917”.

Vygotsky se valeu principalmente de dois aspectos da teoria marxista, que foram o aspecto cultural e o histórico. O aspecto cultural compreende as formas através das quais a sociedade organiza o conhecimento disponível, que é possível pelo uso de instrumentos físicos e simbólicos; e o aspecto histórico refere-se ao caráter histórico destes instrumentos, já que os mesmos foram criados e aperfeiçoados ao longo da história social dos homens (Bock, 2002). Para Vygotsky, as origens da vida consciente e do pensamento abstrato deveriam ser procuradas na interação do organismo com as condições de vida social, e nas formas histórico-sociais de vida da espécie humana e não, como muitos acreditavam, no mundo espiritual e sensorial do homem. Assim, deve-se procurar analisar o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos, a partir da interação destes sujeitos com a realidade, pois a origem das mudanças que ocorrem no homem, ao longo do seu desenvolvimento, está, segundo seus princípios, na sociedade, na cultura e na sua história (Daniels, 2001).

A psicologia histórico-dialética chegou no Brasil a partir do final da década de 70, dentro da psicologia social e se inseriu na educação e na psicologia de maneira geral. A demanda do Brasil àquela época era para que as teorias compreendessem o indivíduo como seres sociais e históricos e, com isso, a psicologia de Vygotsky foi ocupando um reconhecimento e um espaço significativo entre as demais teorias psicológicas (Bock, 2002).

Até a década de 80, no Brasil, ensinava-se aos alunos de psicologia, pedagogia e dos cursos de licenciatura basicamente 3 (três) teorias psicológicas: a comportamentalista (J. F. B. Skinner), a

humanista (Carl Rogers) e a cognitivista (Jean Piaget), esta última, a que chegou mais tardiamente às escolas (Montenegro, 1993).

A chegada das idéias de Vygotsky, um dos maiores representantes da teoria histórico-dialética ao Brasil, ao lado de Luria e Leontiev, preencheu a lacuna que muitos educadores possuíam. Conforme Montenegro (1990, p. 210):

Ao assumir as aulas de psicologia da educação —desenvolvimento e aprendizagem— para as turmas de licenciatura na Universidade Federal de Goiás, vi-me diante de duas solicitações: uma de origem pessoal que me convidava a não apegar aos conteúdos meramente livrescos e “psicologisticos”, e outra dos alunos que pediam por um curso crítico, voltado para a realidade que iriam atuar, ao término do curso, ou que já estavam atuando.

Essa autora concluiu:

Como não existem livros completos de psicologia que conseguem explicar bem as teorias psicológicas, fazendo sua contextualização e crítica, surgiu-me a idéia de utilizar estes livros (a autora refere-se a livros de educação de cunho mais progressista, tal como os de Paulo Freire), de uma visão mais globalizada, para os alunos realizarem uma “leitura e análise psicológica” dos mesmos.

A teoria histórico-dialética logo foi recebida, estudada e aceita por muitos profissionais ligados à psicologia, à educação e à lingüística, bem como também pelas escolas, apesar da dificuldade de encontrar bibliografia sobre o assunto e também da compreensão desta teoria. Muitos, inclusive, a confundiam com a teoria piagetiana ou tentavam uma aproximação forçada das mesmas.

Até hoje, as obras de Vygotsky editadas em português são escassas, sendo que suas obras completas somente estão disponíveis em outras línguas.

As dificuldades provocadas pela repressão às obras de Vygotsky, a tradução da língua russa; e os problemas provocados por sua longa doença, também tornaram seu legado mais complexo.

No que se refere às implicações educacionais da teoria de Vygotsky, tem-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que, segundo Montenegro (1993, p. 155):

...é aquilo que a criança não pode resolver independentemente, sem assistência, mas que com ajuda poderá vir a resolver. Seriam aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. Só que, diferentemente de outros teóricos do desenvolvimento, estas funções não seriam frutos, mas brotos ou flores do desenvolvimento, ou ainda resultados do desenvolvimento, embora propiciadas pela ação da aprendizagem.

O processo de desenvolvimento, portanto, “não coincide como o de aprendizagem; tal processo ocorre depois da aprendizagem, e do ensino, o que cria a Zona de Desenvolvimento Proximal” (Salvador, 1999, p. 109).

As principais implicações da abordagem histórico-dialética para a educação podem ser sintetizadas na valorização do papel da escola; no fato de que o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento; na importância do outro na produção do conhecimento; no papel da imitação no aprendizado; no papel mediador do professor na dinâmica das interações interpessoais e na interação das crianças com os objetos de conhecimento (Montenegro, 1993).

Nos termos de Vygotsky, a educação, para ser promotora do desenvolvimento, deve sempre levar em conta o nível de desenvolvimento efetivo que a pessoa possui, para criar Zonas de

Desenvolvimento Proximal que permitam ao indivíduo em ir mais além desse nível, seja com a ajuda da interação social direta, frente a frente, seja com uma interação de caráter mediado, por meio de formas de influências indiretas, como a seleção e a disposição das práticas culturais e as tarefas (Salvador, 1999).

A relação entre educação e desenvolvimento torna-se explícitas nos trabalhos de Vygotsky, quando trata da Zona de Desenvolvimento Proximal. Para Vygotsky, essas duas noções admitem a possibilidade de que, mesmo que a aprendizagem e o desenvolvimento não sejam processos idênticos, a aprendizagem pode se tornar desenvolvimento. Partindo dessa concepção, a aprendizagem, e o ensino, seria uma condição necessária, um motor essencial ao desenvolvimento; não algo externo e posterior ao desenvolvimento, mas uma condição prévia ao processo de desenvolvimento (Salvador, 1999).

A obra de Vygotsky pode significar uma grande contribuição já que aborda questões como o processo de formação das características psicológicas e sócio-culturais tipicamente humanas e, como consequência, suscita questionamentos; aponta diretrizes e instiga a formulação de alternativas no plano pedagógico; valoriza o papel da escola; afirma que o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento; reconhece o papel do outro na construção do conhecimento; discute o papel da imitação no aprendizado; aborda a questão da afetividade, pensamento e linguagem, entre outros aspectos cruciais para a compreensão de como se dão as relações entre aprendizado, desenvolvimento e educação (Rego, 2000).

Os processos de aprendizado transformam-se em processos de desenvolvimento, modificando os mecanismos biológicos da espécie. Sendo um processo constituído culturalmente, o desenvolvimento psicológico depende das condições sociais em que é produzido, dos modos como as relações sociais cotidianas são organizadas e vividas e do acesso às práticas culturais.

Em razão de privilegiar o aprendizado e as suas condições sociais de produção no processo de desenvolvimento, Vygotsky colocou em discussão os indicadores de desenvolvimento utilizados pela psicologia da época.

Sua proposta então, era a de que se trabalhasse também com os indicadores de desenvolvimento proximal, que revelariam os modos de agir e de pensar ainda em elaboração e que requerem a ajuda do outro para serem realizados. Os indicadores do desenvolvimento proximal seriam as soluções que a criança consegue atingir com a orientação e a colaboração de um adulto ou de outra criança (Fontana, 1997).

Portanto, é no campo do desenvolvimento em elaboração que a participação do adulto, como pai, professor, parceiro social, se faz necessária. Conforme alerta Vygotsky, "o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento". (1984, p 101.)

Nas brincadeiras, nas tarefas da casa, nas compras que faz para a mãe, a criança, imitando os mais velhos, "escreve", classifica, compara, seria, estabelece relações entre os elementos de uma situação, etc. Nessas situações, sem que ela própria e seus parceiros sociais percebam, os conhecimentos vão sendo elaborados ao ritmo da própria vida, entrelaçados às emoções, às necessidades e interesses imediatos da atividade em que está envolvida. Na escola, as relações de conhecimento são intencionais e planejadas, a criança sabe que está ali para apropriar-se de determinado tipo de conhecimentos e de modos de pensar e explicar o mundo. O (a) professor (a) acompanha a criança:

orientam sua atenção, destacando elementos das situações em estudo considerados relevantes à compreensão dos conhecimentos nelas implicados etc; e a criança, por sua vez, raciocina com a professora. A escola, possibilitando o contato sistemático e intenso dos indivíduos com os sistemas organizados de conhecimento e fornecendo a eles instrumentos para elaborá-los, mediatiza seu processo de desenvolvimento (Fontana, 1997).

Ao considerar as diferenças individuais e as Zonas de Desenvolvimento Proximal dos indivíduos, Vygotsky ressaltou a influência da cultura e do contexto social mais amplo, retirando assim, a responsabilidade do indivíduo que implicarão na aprendizagem como: inteligência, esforço, atenção, interesse ou mesmo maturidade para aprender.

## Metodologia

Nesta pesquisa foi utilizado, como procedimento metodológico, a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico, uma vez que foi realizada em uma instituição educacional, e teve como interesse verificar o conhecimento e a influência da teoria histórico-dialética na prática docente e clínica do professor, de forma explicativo-constructiva e não quantitativo-descritiva.

Assim, este trabalho pretendeu conhecer, analisar, interpretar e construir um conhecimento acerca da utilização, pelas professoras e alunos, da teoria histórico-dialética.

O instrumento utilizado para obtenção dos dados da pesquisa foi a entrevista semi-aberta, realizada com as professoras; e questionários aplicados aos alunos. As entrevistas foram previamente agendadas e gravadas, e a aplicação dos questionários foi combinada com o professor responsável pela turma, o qual cedeu alguns minutos da aula para esta aplicação.

Participaram deste trabalho quatro professoras que lecionam as disciplinas: psicologia do desenvolvimento (PSD), psicologia social e psicologia escolar e problemas de aprendizagem (PEPA) no curso de psicologia de uma instituição de ensino superior do Plano Piloto-DF.

Estas professoras foram escolhidas por dois motivos: primeiro, porque nessas disciplinas são estudadas as teorias psicológicas; e, segundo, porque estas foram as professoras dos alunos que se encontram no 9o. semestre desse curso, e que também foram objeto de pesquisa desse estudo.

Foram aplicados os questionários em 25 alunos do curso de psicologia dessa instituição de ensino que cursavam o nono semestre. Eles haviam cursado durante os semestres anteriores do curso, todas as disciplinas relativas a teorias psicológicas.

Todas as professoras convidadas para a entrevista aceitaram prontamente participar do trabalho, com exceção de duas professoras: uma delas alegou “estar muito cansada e muito envolvida em outras pesquisas” e disse, ainda, que “não poderia perder nenhum minuto do seu tempo e que se envolver numa pesquisa requer tempo disponível”; a outra professora, desmarcou o encontro agendado uma vez e não compareceu no lugar combinado, pela segunda vez.

Os dados foram agrupados em categorias, sendo elas:

- Abordagem teórico-prático predominante (clínico-profissional).
- Primeiro contato com a abordagem histórico-dialética.
- Trabalho com a abordagem histórico-dialética em sala de aula.

- Opinião sobre a abordagem histórico-dialética.
- Relevância da abordagem para os estudantes de psicologia.
- Conhecimentos relevantes da abordagem histórico-dialética.
- A abordagem histórico-dialética e sua influência na prática acadêmico-profissional.

Todas as entrevistadas são do sexo feminino, com faixa etária diferenciada, variando de 35 a 52 anos, e, conseqüentemente, o tempo de formação profissional, que também varia entre 11 a 25 anos.

A formação acadêmica inicial de todas as entrevistadas foi a graduação em psicologia. Uma das professoras possui o doutorado e as outras pós-graduações (mestrado ou especialização). Todas adotam linhas teóricas diferentes para orientarem sua prática profissional.

Além dessas professoras lecionarem as três disciplinas especificadas neste trabalho (PSD, psicologia social e PEPA), também trabalham com as disciplinas: psicomotricidade, teorias e técnicas psicoterapias, psicologia escolar, dinâmica de grupo, além de algumas orientarem o estágio supervisionado e a monografia.

As professoras lecionam essas disciplinas no UNICEUB com uma variação grande de tempo, que vai de dois semestres até 21 anos.

As categorias selecionadas para análise dos dados dos alunos foram:

- Ênfase teórica do curso
- Procedimentos metodológicos para transmissão das teorias
- Teoria de preferência
- Estudos de teóricos histórico-culturais
- Relevância da teoria histórico-cultural
- Diferenciação da teoria histórico-cultural em relação a outras teorias.

Aplicou-se o questionário a 25 alunos, dos quais 16 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino.

A faixa etária dos participantes variou entre 21 anos e acima de 40 anos, onde 17 alunos afirmaram ter entre 21 e 30 anos; 4 alunos têm a idade entre 31 e 40 anos; e 4 alunos estavam acima de 40 anos. Salvo 2 alunos que não responderam a esta questão, 3 alunos afirmaram estar no oitavo semestre do curso de psicologia e 20 alunos encontravam-se no nono semestre deste curso.

## Principais resultados da pesquisa

Dentre os principais resultados dos professores, pode-se destacar que: todas as professoras demonstraram ministrar os conteúdos a partir da abordagem de escolha acadêmico-profissional; as entrevistadas afirmaram que na graduação de psicologia não lhe foram apresentados os conteúdos da psicologia histórico-dialética; o primeiro contato das professoras com a teoria histórico-dialética ocorreu em períodos diferentes, entre elas; as professoras demonstraram de forma bem geral conhecer os conteúdos da psicologia histórico-dialética; todas as professoras consideraram importantes os conteúdos da teoria histórico-dialética, porém não trabalham com os mesmos em sala de aula; somente uma professora afirmou trabalhar atualmente com Vygotsky, em sala de aula; esta profes-



sora afirmou trabalhar somente a “aplicação dos conteúdos” de Vygotsky, nos temas propostos na disciplina ministrada por ela, já que, em sua opinião, os alunos deveriam ter conhecimento prévio sobre esta teoria; este fato não ocorreu, conforme se pode perceber pelos dados apresentados pelas professoras que lecionam disciplinas são anteriores à dela. somente uma professora, que afirmou trabalhar com conceitos da psicologia histórico-dialética fora do ambiente acadêmico, demonstrou interesse em lecionar esta teoria, especificamente.

Dentre os principais resultados dos dados dos alunos, pode-se destacar que: 92% dos alunos participantes afirmaram que houve alguma teoria psicológica mais enfatizada pelos professores; 68% dos alunos participantes afirmaram que não gostaram da ênfase que foi dada a uma determinada teoria; os alunos responderam que as teorias psicológicas devem ser transmitidas aos alunos de psicologia de uma forma mais abrangente e neutra; 17 alunos afirmaram gostar ou acreditar em uma teoria; a linha teórica que os alunos gostam ou acreditam não se diferenciou da que pretendem seguir na atuação profissional; 92% dos alunos participantes já estudaram pelo menos um dos três teóricos citados: Lev Vygotsky, Alexander Luria ou Alexei Leontiev; em geral os alunos não se recordam dos conteúdos e da forma que estes conteúdos foram transmitidos; 52% dos participantes responderam que há relevância estudar a teoria histórico-dialética para a sua formação como psicólogo.

Percebe-se através dos resultados da pesquisa com relação aos professores e alunos que houve uma certa coerência entre a fala dos professores e as respostas dos alunos.

A superficialidade na explicação dos conhecimentos da teoria histórico-cultural, o mesmo fato de que a mesma não foi transmitida, foi percebida através da ausência deste conteúdo nos alunos, que apenas se lembraram de ter estudado em “algum dia” mas não sabiam evocar tais conhecimentos.

Outro aspecto a ser salientado, foi o fato dos professores terem uma abordagem de preferência, constatação percebida pelos alunos que, no entanto preferiam que os professores abordassem diferentes teorias de forma “abrangente e neutra”.

## Considerações finais

Os professores do curso de psicologia devem repassar aos seus alunos as diferentes teorias psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento, mesmo que não sejam adeptos de algumas delas, a fim de que os seus alunos possam futuramente fazer uma escolha consciente da abordagem a adotar em sua profissão, considerando sua concepção de homem e mundo.

Este trabalho teve por finalidade verificar a influência da uma dessas teorias, a histórico-dialética, na prática profissional (docente e clínica) de professores do curso de psicologia do UNICEUB. Pode-se perceber na realização deste trabalho, que no curso de psicologia não são apresentadas aos alunos as diferentes teorias psicológicas. Os alunos do curso de psicologia devem ter acesso a diversas teorias psicológicas a fim de poderem escolher a teoria de sua preferência que norteará a sua prática profissional.

A teoria histórico-dialética, através de seus principais expoentes como L. Vygotsky, A. Luria e A. Leontiev, como uma teoria que considera o contexto sócio-econômico-político e cultural da sociedade, deveria ser necessariamente repassada aos alunos, principalmente, levando-se em consideração um país como o nosso, com sérios problemas sociais e educacionais.

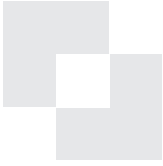
Verificou-se também, que os alunos não dominam a teoria histórico-dialética apesar de haver sempre uma teoria específica mais enfatizada nas disciplinas obrigatórias do curso de psicologia do UNICEUB.

As principais dificuldades encontradas na realização deste trabalho foi a indisponibilidade de tempo dos professores para as entrevistas. Além disso, o pouco tempo impediu a aplicação dos questionários e entrevista aos alunos e professores dos cursos de licenciatura, como foi proposto por uma professora avaliadora na apresentação dos resultados parciais do IV Programa de Iniciação Científica. Os instrumentos para esta ampliação do trabalho foram produzidos, vide apêndices C e D, mas não haveria tempo para analisar as respostas e as entrevistas e portanto priorizou-se desenvolver o projeto inicial deste trabalho.

Aplicar e analisar os instrumentos e seus resultados em outros cursos, se configura neste momento como proposta de pesquisa futura sobre este tema. Assim como o desenvolvimento desta mesma temática nas diversas instituições de ensino e até mesmo nas clínicas de psicologia e psicopedagogia.

## Referências

- Bock, Ana Mercês Bahia; Gonçalves Maria da Graça Marchina; Furtado Odair (ORGS.), (2002), *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*, revista São Paulo, Cortez.
- Bottomore, Tom (1988), *Dicionário do pensamento marxista*, Zahar, Rio de Janeiro.
- Daniels, Harry (org.), (1994), *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*, trad. Mônica Saddy Martins, Elisabeth Jafet Cestari, Papirus, Campinas.
- Fontana, R. A. C e Cruz M. M. (1997), *Psicologia e trabalho pedagógico*, São Paulo, Atual.
- Mariguela, Márcio (1995), *Epistemologia da psicologia*, prefácio de Silvio Gallo, Unimep, Piracicaba.
- Martins, Carlos B. (1982), *O que é Sociologia*, coleção Primeiros Passos núm. 57, Brasiliense, São Paulo.
- Montenegro, Maria Eleusa (1990), *Por uma psicologia da educação mais contextualizada: Uma proposta metodológica*, in reunião anual da SBPC, 42, 1990, Porto Alegre, Anais do 42 Reunião Anual da SBPC, impresso.
- \_\_\_\_\_, (1993), "A psicologia histórico-dialética para os cursos de licenciatura", tese doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação (área de concentração em psicologia educacional), Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas.
- Rego, Teresa Cristina (2000), *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*, Vozes, Petrópolis.
- Salvador, César Coll et al. (1999), *Psicologia da educação*, trad. Cristina Maria de Oliveira, Artes Médicas Sul, Porto Alegre.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1998), *Pensamento e linguagem*, trad. Jefferson Luiz Camargo, Martins Fontes, São Paulo.
- \_\_\_\_\_, (1987), *A formação social da mente*, Martins Fontes, São Paulo.



# Certificación y control de la práctica profesional: una delimitación conceptual y operativa

Adolfo López Suárez<sup>1</sup>

No es nueva la necesidad de evaluar y certificar la pericia de los practicantes de ciertas profesiones consideradas importantes para la sociedad. Según Alcázar (1985), el primer caso histórico registrado tuvo lugar en China en el siglo III *d.C.*, donde se estableció un sistema de exámenes para el ingreso y la promoción en el servicio del imperio, lo que hoy llamaríamos *servicio civil de carrera*. Pérez Tamayo (1977) nos hace ver que ya en el siglo IX en Bagdad funcionaba un hospital en el cual se formaba a los médicos y se aplicaban exámenes a quienes aspiraban a ejercer como médico mayor, al mismo tiempo que existía una oficina religiosa llamada *bisba*, que supervisaba la práctica de los cirujanos, boticarios y vendedores de perfumes. En occidente, durante la Edad Media, en el cambio del primer al segundo milenio los gremios de artesanos y comerciantes eran asociaciones profesionales dedicadas a asegurar la excelencia en los servicios, productos, precios y ética en su especialidad; las universidades, como instituciones sociales, surgen de los gremios de educadores en teología, medicina y derecho, como ocurrió a finales del siglo XI con la Universidad de Bolonia, dando origen a lo que actualmente entendemos como profesiones.

En México, durante el siglo XX, el control de las profesiones pasó a quedar bajo el control, en la práctica exclusivo, del Estado. De hecho, el único medio de control de la práctica profesional fue y sigue siendo la cédula profesional. Ante la presión del proceso de globalización, con la perspectiva del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica entre Canadá, Estados Unidos y México, se venían realizando negociaciones para el intercambio en 12 disciplinas, entre ellas la psicología (Ramos, 1996), pero el avance ha sido modesto y ha derivado más en la acreditación de instituciones educativas que en la certificación de profesionales para la práctica transfronteriza (SEP, 2006a). Parece que primero deberemos fortalecer nuestros propios sistemas de certificación profesional al interior del país.

---

<sup>1</sup> Investigador de la Universidad Autónoma del Estado de México, adscrito al Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa. e-mail: [adolfolopezsuares@yahoo.com.mx](mailto:adolfolopezsuares@yahoo.com.mx)

## Un marco conceptual

La certificación y el control de la práctica profesional sólo recientemente se han impuesto como una necesidad social en nuestro país y, en consecuencia, la terminología relacionada con este proceso presenta diversas ambigüedades e incluso contradicciones, por lo que conviene precisar el significado que daremos a los principales conceptos discutidos en este trabajo.

Por *profesión* entendemos la facultad que adquiere una persona, usualmente como resultado de un largo proceso de formación escolarizada, para ejercer como actividad remunerada una especialidad científica, tecnológica o humanística. En consecuencia, a quien ejerce una profesión, al profesionista, se le exige pericia y eficacia en los servicios que presta.

Una especialidad es un campo bien delimitado de una disciplina que es objeto de ejercicio profesional organizado. Con el avance del conocimiento, ciertas áreas de las disciplinas han alcanzado tal desarrollo que se han convertido a su vez en ramas profesionales. Así, ya no basta con referirnos a la medicina, sino que tenemos que hablar de la cardiología como especialidad médica; en la psicología ocurre lo mismo con las especialidades educativa, clínica o industrial, por sólo mencionar tres. En cada una de ellas, los profesionistas se organizan para controlar su ejercicio. Una especialidad debe definirse en función de los problemas que resuelve el profesionista y nunca en función del marco teórico, los métodos o los instrumentos que utiliza. Por ejemplo, la psicología clínica constituye una especialidad independientemente de si se asume una orientación psicoanalítica, conductual o cualquier otra.

Las asociaciones de profesionistas (en lo sucesivo AP) son, como su nombre indica, grupos de profesionistas agremiados con el fin de impulsar el desarrollo de su especialidad y controlar la práctica, para así asegurar a la sociedad servicios profesionales de alta calidad. Es amplia la variedad de términos utilizados para referirse a estas organizaciones de profesionistas: sociedades, colegios, barras e, incluso, academias (término éste claramente incorrecto en el contexto que aquí analizamos).

La certificación académica es extendida por instituciones educativas autónomas por ley o con reconocimiento de validez oficial de estudios, una vez que una persona ha demostrado tener los estudios y haber cubierto los demás requisitos (por ejemplo, el examen profesional) exigidos por el currículo. Conforme al nivel y modalidad de los estudios realizados, la certificación académica puede asumir la forma de certificado parcial o total, diploma, título o grado.

La autorización para el ejercicio profesional es una atribución del Poder Ejecutivo. En México, corresponde a la Dirección General de Profesiones verificar que un aspirante cumpla los requisitos necesarios (ya sea mediante formación académica o evaluación de competencias) y, en tal caso, extenderle un permiso con efectos de patente para ejercer la profesión, al que comúnmente llamamos *cédula profesional*. Es importante observar que la cédula profesional controla la formación, pero no la actualización.

La certificación profesional es resultado de un proceso de evaluación de las competencias del aspirante a ejercer una especialidad en cierto ámbito territorial (usualmente en estados y no en toda la nación). Es controlada por una AP calificada y reconocida por el Poder Ejecutivo. La evaluación con fines de certificación presta gran importancia a la actualización del aspirante y a la demostración de competencias bien definidas. La certificación no necesariamente constituye un requisito legal para ejercer la profesión, pues ello depende de las leyes locales.

La acreditación de instituciones educativas es un proceso mediante el cual organismos especializados, usualmente ajenos a las instituciones evaluadas, verifican que éstas cumplan las normas de calidad establecidas para el servicio educativo que prestan. Aunque el término no está directamente relacionado con nuestro tema, decidimos incluirlo, pues con frecuencia se confunde la acreditación con la certificación profesional y se habla incorrectamente de la “acreditación de profesionales”.

Disponiendo ya de la terminología básica, pasemos a analizar el problema de la certificación y control de los servicios profesionales.

## La situación jurídica

La regulación de los servicios profesionales es, en principio, un asunto legal, pues el marco jurídico constituye una precondition para el establecimiento de un sistema de certificación y control de la práctica profesional. Por ello revisaremos las principales disposiciones jurídicas vigentes en nuestros días.

El artículo 5o. constitucional, según reformas de 1974, dispone textualmente en su inicio:

A ninguna persona podrá impedirse que se dedique a la profesión, industria, comercio o trabajo que le acomode, siendo lícitos. El ejercicio de esta libertad sólo podrá vedarse por determinación judicial, cuando se ataquen los derechos de terceros, o por resolución gubernativa, dictada en los términos que marque la ley, cuando se ofendan los derechos de la sociedad.

Sin embargo, en el párrafo siguiente puntualiza:

La ley determinará en cada estado, cuáles son las profesiones que necesitan título para su ejercicio, las condiciones que deban llenarse para obtenerlo y las autoridades que han de expedirlo.

Lo anterior resulta crucial, pues deja a las soberanías estatales establecer las profesiones que requieran título.

Las leyes secundarias introducen matices a la anterior disposición. La Ley Reglamentaria del artículo 5o. constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal, fue publicada por primera vez el 26 de mayo de 1945 por decreto del presidente Manuel Ávila, y aunque ha sufrido diversas reformas, incluso en su denominación, debemos observar que los artículos a que haremos referencia no han sido modificados desde su primera publicación. Esta ley resulta de gran importancia para nuestro tema por dos razones: primera, sus disposiciones rigen en toda la República en el orden federal, y segunda, se ha tomado como modelo a seguir por la mayoría de las entidades federativas que tienen Ley de Profesiones, y en las que carecen de ella se aplica supletoriamente. Transcribiremos los dos artículos que afectan la certificación y control de la práctica profesional:

**Artículo 21.** Dependiente de la Secretaría de Educación Pública se establecerá una dirección que se denominará Dirección General de Profesiones, que se encargará de la vigilancia del ejercicio profesional y será el órgano de conexión entre el Estado y los colegios de profesionistas.

**Artículo 22.** La Dirección anterior formará comisiones técnicas relativas a cada una de las profesiones, que se encargarán de estudiar y dictaminar sobre los asuntos de su competencia. Cada comisión estará integrada

por un representante de la Secretaría de Educación Pública, otro de la Universidad Autónoma de México o del Instituto Politécnico Nacional en sus ramas profesionales respectivas y otro del Colegio de Profesionistas. Cuando en ambas instituciones educativas se estudie una misma profesión, cada una de ellas designará un representante.

Por su parte, el artículo 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, que señala los asuntos que debe despachar la Secretaría de Educación Pública, dispone que le corresponde: “revitalizar estudios y títulos, y conceder autorización para el ejercicio de las capacidades que acrediten” (fracción xv) y “vigilar, con el auxilio de las asociaciones de profesionistas, el correcto ejercicio de las profesiones” (fracción xvi).

En las dos leyes federales citadas ya aparecen las AP, a las cuales se les otorgan funciones de coadyuvancia. No conocemos un estudio jurídico actualizado que exponga la situación de la legislación sobre profesiones en las entidades federativas pero, como ya se apuntó, toman la ley del Distrito Federal como modelo, cuando no simplemente la señalan como de aplicación supletoria. En casos como el del Estado de México, la Ley del Ejercicio Profesional quedó abrogada y sus disposiciones se compendiaron en el Libro tercero del Código Administrativo, aunque diversas disposiciones que afectan a profesionistas como médicos y educadores se encuentran en otras partes de este voluminoso instrumento jurídico.

Ahora podemos analizar los actores sociales que han de llevar a efecto la certificación y el control de los profesionistas. Postulamos que son tres:

- El gobierno.
- Las instituciones educativas.
- Las asociaciones de profesionistas (AP).

Veamos qué corresponde a cada uno.

**El papel del gobierno.** En lo que sigue entenderemos por *gobierno* al conjunto de los poderes Legislativo, Ejecutivo y Judicial, sin la prevalencia de ninguno de ellos, como debe ocurrir en una nación moderna. El gobierno es el primer y último responsable de que la sociedad reciba servicios profesionales que cumplan estándares de calidad y ética, lo cual es un asunto de interés social, pues representan una contribución estratégica al bienestar, al desarrollo y a la competitividad del país en un mundo global. Corresponde, pues, al gobierno, establecer las reglas del juego a que habrá de sujetarse el ejercicio de las profesiones, vigilar su cumplimiento y sancionar las infracciones que se cometan.

Desde hace mucho tiempo se discute la necesidad de modernizar las leyes que norman los servicios profesionales en nuestro país. A raíz de la apertura comercial iniciada hace más de dos décadas, esta discusión se ha intensificado. Son frecuentes los foros en que se analiza el marco jurídico de las profesiones, pero son realmente escasos —si es que hay alguno— los avances concretos que se han obtenido. Aunque oficialmente se afirma que “en nuestros días los servicios que prestan los profesionistas constituyen uno de los rubros más dinámicos del escenario internacional, propiciando la generación de procesos de apertura y competencia que han fomentado de manera importante su demanda y con ello una interacción del ejercicio profesional entre países”

(SEP, 2006a), la realidad es que, como ya vimos, ni siquiera al interior del país contamos hoy con un marco legal operativo.

Veamos las acciones que, en nuestra opinión, debe realizar el gobierno para apoyar la modernización de los servicios profesionales de manera que respondan a la exigencia social de altos niveles de calidad y, al mismo tiempo, sirvan para capacitar a los profesionistas mexicanos a fin de que puedan competir en un mundo globalizado.

Parece clara la necesidad urgente de modernizar las leyes que norman el ejercicio profesional en México, y a las AP les corresponde una responsabilidad central para coadyuvar en esta empresa. Pero modernizar la legislación sobre el ejercicio de las profesiones requiere abandonar el paradigma ultranacionalista que exige limitar nuestra visión al interior del país y adoptar en cambio una perspectiva global. Corresponde al Poder Legislativo y no —como vemos con frecuencia— al Ejecutivo, establecer un cronograma para la consulta y realización de las reformas legales necesarias para conformar un marco jurídico sobre las profesiones acorde con el mundo global. Tal marco debe precisar las atribuciones y responsabilidades de los poderes Ejecutivo y Judicial, de las instituciones educativas y de las AP.

Al Ejecutivo le corresponde coordinar las asociaciones de profesionales para poner en operación las disposiciones legales y vigilar su cumplimiento. En particular, consideramos que al Ejecutivo, con la coadyuvancia de las asociaciones profesionales, competan tres funciones sustantivas:

- Elaborar el catálogo de las especialidades profesionales y las condiciones que deberán cumplirse en cada una para su ejercicio.
- Autorizar a los profesionistas para el ejercicio de la especialidad.
- Calificar la idoneidad de las asociaciones profesionales que aspiren a ejercer la atribución de certificación y control de la práctica profesional y habilitarlas lealmente para tal efecto, así como vigilar su desempeño y sancionar a los infractores.

Al Poder Judicial le corresponde juzgar las controversias entre los actores del proceso de certificación y control de los servicios profesionales, así como las infracciones legales que se presuman y, en su caso, aplicar las sanciones adecuadas.

**El papel de las instituciones educativas.** En la Edad Media, los artesanos y comerciantes, precursores de los profesionistas actuales, se formaban en talleres y lonjas. En la actualidad lo hacen en universidades e instituciones de educación superior.

No perdamos de vista que el papel central de las instituciones de educación superior es formar a los profesionistas que requiere la sociedad moderna. Pero aquí surge la pregunta central: ¿qué tipo de profesionista deben formarse? Más aún: ¿las instituciones educativas pueden definir libremente, de forma autárquica, sus *currícula*? Así lo han venido haciendo, pero los resultados obtenidos exigen revisar esta práctica.

El diseño curricular es el modelo del profesionista que será formado, quien tres o cinco años después saldrá a prestar sus servicios y a construir su profesión. Sin cuestionar en absoluto la importancia crucial que tiene la autonomía universitaria para el desarrollo de la educación superior, al diseñar un currículum profesional no pueden descuidarse las condiciones y necesidades regionales,

pero tampoco las necesidades globales que habrá de afrontar el futuro profesionista. Al definir el currículum, debe evitarse el riesgo de ceder ante enfoques teóricos o ideológicos que restringen la perspectiva y adoptar criterios más objetivos, como son las normas regionales, nacionales e internacionales que rigen el perfil profesional. Éste es, a nuestro juicio, el principal reto que las instituciones de educación superior enfrentan hoy en día cuando diseñan el currículum de una profesión y, después, lo ponen en ejecución. En suma, el perfil del profesionista definido en este instrumento rector debe concertarse entre las instituciones de educación superior nacionales e internacionales y, desde luego, las AP, y por ende, se debe abandonar la anacrónica práctica del diseño curricular autárquico en cada institución educativa, lo cual desafortunadamente es habitual en México.

Lo mismo aplica a la otra gran tarea de las instituciones de educación superior: la formación continua, cuyos programas son responsables de mantener al profesionista al corriente de los últimos avances en su especialidad para evitar la obsolescencia.

Lo anterior, complementado con la operación y evaluación educativas, conforma el camino para que las instituciones alcancen la acreditación nacional e internacional, lo cual garantizará a la sociedad la calidad en la educación. La acreditación es a una institución educativa lo que la certificación es a un profesionista: el sello de garantía.

**El papel de las AP.** No corresponde al gobierno ni a las instituciones educativas, en ninguno de sus ámbitos, realizar el diseño y ejecución de los sistemas de evaluación con fines de certificación ni vigilar el desempeño eficaz y ético de los profesionistas. Este conjunto de tareas es una misión propia de las AP. Postulamos que ellas deben cumplir tres funciones básicas:

- La certificación de profesionistas.
- El control de la práctica profesional.
- Las relaciones internacionales en el campo de las especialidades que agrupen.

*Certificación de profesionistas.* La evaluación, y en su caso la certificación, de las competencias de un profesionista deben ser diseñadas y ejecutadas por sus pares, pues resulta evidente que nadie puede estar más capacitado para hacerlo. De este modo, corresponde a las AP, que en realidad son sociedades de pares, desarrollar y ejecutar un sistema de evaluación y certificación. Después de revisar las experiencias de otros países, consideramos que tal sistema debe tener, entre sus características, las siguientes:

1. Precisar la calificación oficial y el territorio de competencia de la AP.
2. Integrar y mantener actualizados los padrones de profesionistas miembros y de profesionistas certificados.
3. Para que un profesionista ingrese al proceso de certificación, será condición indispensable que esté matriculado en el padrón de la AP, además de cumplir con los requisitos legales para el ejercicio profesional de la especialidad.
4. Tanto la matriculación en el padrón de la AP como el ingreso al proceso de certificación serán estrictamente voluntarios para el profesionista, pero podrá ser requisito legal estar certificado para anunciarse como especialista y prestar servicios profesionales en el territorio de la AP.



5. La AP establecerá la vigencia de la certificación, que podrá ser de tres a cinco años. Al caducar, el profesionista deberá someterse nuevamente al proceso de evaluación para renovar la vigencia.
6. Los académicos titulares de las instituciones de educación superior públicas —o particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios— recibirán automáticamente la certificación al matricularse en la AP y la conservarán mientras sean académicos en servicio activo.
7. Para cada especialidad se integrará un comité de evaluación, instancia operativa responsable de ejecutar el proceso de evaluación y reportar los resultados a las AP. Dicho comité podrá ser integrado por entre tres y cinco miembros. Para ser miembro integrante deberá concursarse por oposición y el cargo en ningún caso será honorario.
8. El comité establecerá los criterios de evaluación, que deberán incluir al menos: a) certificaciones académicas que prueben la formación del aspirante, emitidas por institución reconocida; b) *curriculum vitae* con declaración jurada; c) cartas de respaldo que avalen la calidad ética del profesionista, firmadas por al menos tres pares certificados por la AP; d) cuando el comité de evaluación lo juzgue necesario, podrá citar al profesionista a una entrevista, y e) examen teórico o práctico.
9. El resultado de la evaluación en ningún caso será punitorio.
10. El dictamen del comité no será apelable.
11. En caso de que un aspirante obtenga resultado no aprobatorio en la evaluación para la certificación, no existirán restricciones sobre el número de intentos ni lapsos de espera entre evaluaciones.
12. El comité mantendrá en absoluta reserva tanto el proceso como el resultado de la evaluación.

*Control de la práctica profesional.* Aunque la evaluación y certificación de profesionistas reviste una enorme importancia, no es sino el primer paso necesario para asegurar que la sociedad reciba servicios profesionales de calidad y que se dignifique al mismo tiempo la disciplina. El siguiente paso consiste en el control de los servicios prestados en la práctica profesional. En la actualidad, salvo excepciones notables, como en el caso de la medicina, los servicios profesionales en México no están controlados. Si un usuario es objeto de una deficiente práctica profesional, no tiene más alternativa que demandar ante la autoridad, dando vista al Ministerio Público, instancia que recurre a peritos para determinar la posible responsabilidad del profesionista. Ante la perspectiva de entrar en un proceso engorroso y costoso, así como de resultados inciertos, en la gran mayoría de los casos el usuario prefiere omitir toda acción. Si la certificación asegura que los profesionistas disponen del perfil adecuado, una vez que éste ya se encuentra prestando sus servicios el control de la práctica profesional permite detectar y corregir desviaciones. Certificación y control de la práctica son, por tanto, las *dos muelas de la pinza* que sujetará la calidad de los servicios profesionales.

Consideramos que son dos las acciones principales que la AP debe efectuar para controlar la práctica profesional: 1) integrar un comité de arbitraje por cada especialidad, que será la instancia responsable de establecer las normas aplicables y vigilar su cumplimiento, y 2) realizar cursos para que sus agremiados conozcan la normatividad a que deben sujetar su práctica profesional.

De ese modo, cuando un usuario considere que fue objeto de una práctica profesional negligente, acudirá al comité de arbitraje, que deberá investigar y juzgar el caso para aplicar al profesionista, cuando resulte procedente, las sanciones que sus atribuciones le permitan y mediar para

conciliar a las partes. En caso de presumir que existe delito, la AP deberá denunciarlo a las autoridades competentes. Este proceso de arbitraje beneficiará a la sociedad al reducir la carga de trabajo ministerial y judicial y protegerá al usuario, pero además contribuirá significativamente a fomentar una cultura de la calidad en los servicios profesionales.

*Las relaciones internacionales.* La práctica profesional ya no puede circunscribirse al interior de nuestras fronteras, ni siquiera a nuestro continente. Resulta insoslayable prever que los estudiantes que hoy ingresan a las carreras profesionales no se verán limitados por las fronteras nacionales para ejercer su profesión. Por ello, la tercera —y en nuestro mundo globalizado no menos importante— función de las AP consiste en facilitar a sus miembros el conocimiento y apropiación de las características específicas de las normas profesionales que rigen su disciplina en otros países. De este modo, el profesionista podrá aprovechar la creciente liberalización de las economías y la consecuente práctica transfronteriza para ampliar su campo de acción e incrementar su presencia en otros países.

En los marcos jurídicos respectivos, la AP deberá establecer relaciones y convenios con sus homólogas en otros países para facilitar el conocimiento mutuo. Estamos convencidos de que si algo caracterizará a las profesiones del siglo XXI será el intercambio internacional y la práctica transfronteriza. Para el establecimiento de relaciones internacionales, pensamos que es menester dar prioridad a los países con los que México sostiene tratados comerciales, pero desde luego debe extenderse al resto de las naciones.

## Un apunte prospectivo

La certificación de profesionistas y el control de su práctica son elementos indispensables para asegurar a la sociedad la calidad de los servicios profesionales, pero en un mundo globalizado su importancia va más allá: también constituyen elementos estratégicos para elevar la competitividad del país y ayudar al fortalecimiento económico. Sin embargo, los hemos descuidado, dejando los servicios profesionales al libre juego de la oferta y la demanda, y hemos permitido la deficiente formación profesional y la obsolescencia de los profesionistas, lo cual conlleva pobres servicios y no pocas veces una deficiente práctica profesional. Tendremos, por tanto, que afrontar este estado de cosas para corregir desviaciones y superar deficiencias.

En nuestra tradición, los gobernantes pueden tener problemas por lo que hacen, pero no por lo que dejan de hacer. En el campo de los servicios profesionales, esta inercia ha llevado a descuidar gravemente su control. En realidad, actualmente la cédula profesional es el único medio de certificación y control de la práctica profesional —aparte de las demandas civiles y penales— y, salvo casos tan excepcionales como meritorios, los actuales profesionistas saben que para obtenerla no requieren más que un título y realizar trámites bastante sencillos. Después de obtener la cédula, puede aplicarse el dicho popular: “Hasta que la muerte nos separe”. No hay que hacer nada más para conservar la condición de profesionista.

Esta situación no puede continuar así, y el primer responsable de modificarla es el gobierno. Con el avance de una cultura democrática es razonable esperar que las autoridades, comenzando

por el Legislativo, tengan que actuar para establecer reglas que obliguen a las instituciones educativas a mejorar la formación de los nuevos profesionistas, y a las asociaciones de profesionistas a certificar sus competencias y controlar su práctica profesional. En resumen, el Legislativo tendrá que desarrollar un marco normativo moderno y eficaz, el Ejecutivo ponerlo a funcionar y hacer que los actores sociales ejerzan sus atribuciones y cumplan sus obligaciones, y el Judicial dirimir las controversias y aplicar las sanciones respectivas. Lo indudable es que al gobierno le corresponde iniciar el juego.

Las instituciones educativas, formadoras de los profesionistas, deberán adecuar su currículum, preparar a su personal académico y modernizar sus sistemas de evaluación del aprendizaje para garantizar que sus egresados puedan competir nacional e internacionalmente.

En el caso de las AP, el camino a recorrer es aún más largo. Para afrontar el reto de la transformación que planteamos, deben asumir responsabilidades y desafíos que, repetimos, salvo escasas excepciones, nunca han afrontado. Deben comenzar por asumir conscientemente que su papel social primario no consiste en formar, ni siquiera actualizar, a los profesionistas, sino, como lo indica la ley y como ocurre en otras naciones más desarrolladas que la nuestra, en certificar que un profesionista aspirante a ejercer en su disciplina cuente con las competencias necesarias para tal efecto, y una vez que se encuentra en ejercicio, en controlar la calidad de sus servicios profesionales, tanto en la pericia como en la ética. Cuando detecte prácticas negligentes, sea por denuncia o por investigación propia, deberá aplicar las sanciones que el marco jurídico le permita y, en su caso, denunciar a las autoridades competentes.

Basta con revisar los periódicos del día para convencernos de que nuestra nación enfrenta retos que ponen en riesgo su viabilidad misma. Cotidianamente presenciamos el desgaste de las instituciones al resultar inoperantes ante las necesidades de la sociedad actual. Quienes hemos tenido la fortuna de cursar estudios superiores —y constituimos una minoría en un país lleno de carencias—, tenemos la obligación y la responsabilidad histórica de colaborar activamente para lograr los cambios que el país necesita. Se sabe que un profesionista eficaz aporta más al desarrollo que veinte políticos. Nuestro reto es organizarnos en asociaciones profesionales y obligarnos como gremio a obtener una formación, continuamente actualizada, que nos capacite para prestar servicios profesionales de alta calidad y competir eficazmente en las oportunidades de práctica transfronteriza que ya existen y que, seguramente, no harán sino aumentar en los próximos años.

Esta empresa no es menor: supone una reingeniería social cuya necesidad se ha venido planeando desde hace años, pero aún sigue pendiente.

## Referencias

- Chávez, M. (1985), "El servicio civil de carrera en la administración pública mexicana". [En línea] <<http://www.cddhcu.gob.mx/biblioteca/apotec/cuadernos>> Consultado el 3 de noviembre de 2006.
- Pérez Tamayo, R. (1977), *De la magia primitiva a la medicina moderna*, FCE, México.
- Ramos, D. (1996), *La inserción de México en la globalización y regionalización de las profesiones*, FCE, México.
- Secretaría de Educación Pública (2006a), "Reporte ejecutivo de avances en las negociaciones internacionales de los servicios profesionales en el marco del TLCAN", SEP, México. [En línea] <<http://www.itson.mx/da/sep.html>> Consultado el 16 de octubre de 2006.
- \_\_\_\_\_. (2006b), "Convocatoria a las asociaciones y colegios de profesionistas que aspiren a obtener el reconocimiento de idoneidad como auxiliares en la vigilancia del ejercicio profesional en la modalidad de certificación profesional", SEP, México. [En línea] <[http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_Certificacion\\_Profesional](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Certificacion_Profesional)> Consultado el 16 de octubre de 2006.



# Técnicas de intervención y procesos de investigación en psicología comunitaria<sup>1</sup>

Álvaro Díaz Gómez<sup>2</sup>

S uelen plantear los estudiantes —y aun muchos psicólogos profesionales— que la psicología comunitaria es un área de aplicación de la psicología. No se dice esto como una cualidad o característica a destacar, sino más bien como algo que con cierto dejo de subvaloración ubica en un plano de poca importancia esta rama de la disciplina. Este imaginario gremial/profesional desencadena, a partir de sí, un quehacer de quienes optan por ejercerla que se reduce la mayoría de las veces a “hacer cosas” en “la comunidad”.

En esta opción no hay teoría que funde el quehacer, no se presentan categorías que fundamenten la intervención en escenarios específicos, sólo hay actividades a desarrollar, práctica y empiria necesarias de asumir. Aquí el conocimiento no juega papel alguno y la teoría es una elucubración de docentes que repiten discursos que no necesariamente corresponden a los paradigmas contemporáneos o de conocimiento de punta.

Desde esta ubicación, la investigación en psicología comunitaria es un pretexto de científicos sociales que, alejados de la realidad, intentan desde su distancia proponer discursos muchas veces incomprensibles, en tanto los presentan de forma abstracta, con categorías que no expresan la cotidianidad del ciudadano común y corriente, la del sujeto real-histórico-concreto, sino la de un sujeto epistémico o gnoseológico que se evapora y disuelve brumosa y sospechosamente cuando lo queremos aprehender en y con la realidad.

Sin embargo, en esta misma perspectiva se presenta un matiz que se me antoja interesante destacar: el de aquellos estudiantes —y aun muchos psicólogos profesionales— que cuando “intervienen” —o miran lo que se hace— en realidades concretas asumidas como escenarios “naturales” para el ejercicio de la psicología comunitaria, no saben hacer o ver más que actividades, talleres, dinámicas de grupo, mientras de manera simultánea expresan cómo allí *no se hace* psicología —ni

---

<sup>1</sup> Título original: Técnicas de intervención y procesos de investigación en psicología comunitaria o reforma del pensamiento en y para la formación del psicólogo comunitario.

<sup>2</sup> Profesor de la Universidad Tecnológica de Pereira, de la Universidad Nacional de Colombia y de la Facultad de Psicología de la Universidad de Manizales.

psicología comunitaria—, sino “recreación” —por lo que no se es psicólogo, sino *recreacionista*—, y se realizan acciones educativas mediante las cuales se pretende formar, por lo que se cumple el rol de profesor —también aquí la mirada es despectiva— y no de psicólogo, ni de psicólogo comunitario. En tal escenario comunitario se realizan diagnósticos, visitas domiciliarias, pero lo que se concreta es el desplazamiento del quehacer propios del trabajador social. Allí no se hace psicología y, obvio, tampoco psicología comunitaria.

¿Qué encontramos en estas representaciones que circulan discursivamente como parte de la realidad de la psicología y en particular de la psicología comunitaria? Quiero resaltar cinco ideas centrales:

- *Primera.* Una visión tecno-instrumental de la psicología —y de la psicología comunitaria— en tanto se asume exclusivamente como una *práctica*.
- *Segunda.* La falta de una noción fundacional respecto de qué es la psicología comunitaria, y seguramente también respecto de la psicología en cuanto disciplina.
- *Tercera.* La debilidad en la existencia de una racionalidad disciplinar.
- *Cuarta.* La falta de una perspectiva interdisciplinaria tanto en el quehacer profesional de la psicología —aunque suene paradójico— como en su dimensión propiamente como disciplina.
- *Quinta.* La persistencia de dicotomías entre teoría/práctica, investigación/acción.

La psicología comunitaria, como rama de la psicología social, comparte en forma discrecional algunos de los discursos que históricamente ha estructurado la psicología en cuanto disciplina, a la vez que aporta su propio campo semántico producto de la práctica con sectores comunitarios y la investigación sobre fenómenos que afectan a amplias capas de la población en nuestras sociedades latinoamericanas (Martín Baró, 1987, p. 303). Así, la reflexión teórica que se ha estructurado desde este campo de saber ha permitido la constitución de una comunidad académica que emerge y se consolida con paradigmas complementarios *en, para y dentro* de la psicología (Montero, M., 1994, p. 22).

La historicidad que le es característica a la psicología comunitaria le permite a los académicos que la piensan reflexionar sobre cuáles son los nuevos problemas teóricos que se deben abordar, cuáles los nuevos escenarios que en la sociedad globalizada —y para algunos posmoderna— se deben asumir, y de allí, cuáles son las condiciones formativas que deben caracterizar al psicólogo que opta por realizarse en su ejercicio profesional desde esta área de la psicología.

En tanto la pretensión en la intervención comunitaria no es sólo resolver problemas de lo práctico, sino también pensar, discurrir, reflexionar sobre ellos en la vía de producción de conocimiento nuevo y socialmente relevante, es necesario pensar en nuevas opciones formativas que permitan crear las condiciones para, en el umbral entre lo teórico y lo práctico, impulsar una reforma del pensamiento que migre de una racionalidad lineal hacia una racionalidad compleja.

Pero he aquí que el reto no es tarea fácil, pues en nuestro contexto macrosocial predominan el pensamiento lineal, causal, pragmático y empírico, y los niveles de comprensión lectora bajos, mientras que la posibilidad de escritura de un texto medianamente lógico es una excepcionalidad. Por ello la literatura de autosuperación es tan apetecida en tanto no requiere mucho esfuerzo para su comprensión y los textos de pseudopsicología emergen como los “más vendidos” en Colombia y son leídos por psicólogos profesionales y el público en general. Pero libros de Morin, Habermas,

Derrida, Ibáñez son poco solicitados por los docentes como textos de lectura, y cuando éstos son sugeridos para consulta, la reacción es: “eso no lo comprende nadie”, “para qué nos sirve lo que allí se dice”, “ese texto es un *ladrillo*”, lo que evidencia la dificultad para enfrentar desde el pensamiento, con actitud crítica, el conocimiento académico acumulado y que circula como si no requiriera *veedores* intelectuales que favorezcan y ayuden a su decantamiento, enriquecimiento y potencialización.

Cuando se evalúa a los profesores, es frecuente encontrar que aquel que aún privilegia la cátedra magistral con dominio temático pero exclusión de talleres y el activismo en aula es puntuado con bajos porcentajes, y entonces se le pide “aterrizar” los discursos y no “filosofar” tanto. Esto, sin embargo, no expresa sino el temor del aprendiz al concepto, la dificultad para enfrentarse con el *logos*, el atrincheramiento en lo práctico, en el nivel de aplicación, la gran dificultad de valerse del entendimiento propio, de pensar con mayoría de edad.

Lo anterior, en cuanto proceso pedagógico que de manera genérica se presenta en la educación de las nuevas generaciones, permea la formación de aquellos que optan por la profundización en psicología social y en psicología comunitaria, quienes encuentran en los textos con los cuales ingresan un paradigma y una comunidad académica con mucho de repetición, poco de creatividad y casi nada de novedad.

Novedad en el sentido de que diga algo que aporte al acumulado teórico que caracteriza la perspectiva por la cual ha optado el estudiante. Tal novedad, sin embargo, requiere mínimo tres condiciones: 1) Conocimiento de la psicología en tanto disciplina; 2) conocimiento y dominio temático/ conceptual/ práctico de la psicología comunitaria, y 3) conocimiento de otras disciplinas que le permitan descentrarse de lo propio para migrar a categorías pluridimensionalmente en acción interdisciplinar o transdisciplinar, con lo cual proponer nuevos campos semánticos, nuevos problemas teóricos, nuevas condiciones de intervención, otras opciones investigativas, interpretaciones, discursos y racionalidades sobre lo que vive y con lo que interactúa.

Si en psicología comunitaria queremos dejar de ver sólo práctica empírica, debemos empezar a *pensar*, y ello requiere una reforma del pensamiento, “Más que una reforma de la enseñanza, es necesaria una revolución en el pensamiento, en la elaboración de nuestras construcciones mentales y en su representación. En pos de esas finalidades, la conjunción de las nuevas tecnologías con los métodos transdisciplinarios es la que puede ofrecer una inteligencia estratégica, y a la vez estrategias inteligentes, para que las *mundializaciones* en marcha desemboquen en una *verdadera y nueva civilización* y no en una nueva barbarie (como temen algunos de los científicos consultados), en un tiempo en el que prosiga la evolución del ser humano, su humanización, el más intenso crecimiento de su humanidad” (Vilar, Sergio, 1997, p. 14).

Lo anterior implica un proceso radical (en tanto se debe ir a la raíz) en las formas de educación de las nuevas generaciones de psicólogos comunitarios, que permita pasar de un pensamiento de vieja racionalidad (Vilar, 1997, pp. 11 y ss.) a uno de nueva racionalidad, caracterizada como se muestra en el cuadro de la página siguiente.

No bastan —aunque ayudan— las reformas a los planes de estudio de los programas de psicología, a la educación superior, los códigos de ética o los requisitos para adquirir la tarjeta profesional si no las acompañamos de una reforma en nuestras maneras de ver el mundo, de una nueva racionalidad, de una *racionalidad emergente*.

CUADRO 1. DOS MODELOS DE PENSAMIENTO

<b>Vieja racionalidad</b>	<b>Nueva racionalidad</b>
Proviene de la lógica aristotélica, las divisiones metodológicas propuestas por Descartes y el determinismo newtoniano	Se inspira en las investigaciones de la física cuántica, la química prigoginiana, el constructivismo piagetiano
Es propia de la industrialización	Se ubica en la sociedad posindustrial, la sociedad de la información y del conocimiento
Es simplificadora	Es compleja, tanto en la complejidad interna del ser humano como en la complejidad externa de la naturaleza, de la sociedad
Se guía por una lógica formal que distingue lo verdadero de lo falso en situaciones estáticas	Desarrolla nuevas lógicas probabilísticas, difusas
Es determinista	Reconoce las determinaciones, pero asume las indeterminaciones
Es disciplinaria	Opta por la complementariedad y asume la transdisciplinariedad
Se concentra en los análisis, la separación, el fraccionamiento de hechos y fenómenos que en la realidad están unidos	Suma a los análisis, las observaciones en síntesis
Es positivista, limitada al estudio de las estructuras-funciones del pasado-presente	Asume la vida como proyecto y la organización individual y colectiva del porvenir-devenir
Es ultrajerárquica, excluyente y anquilosada en las ciencias tradicionales y normalizadoras	Es reticular, imaginativa e inventiva, asume la historicidad del conocimiento. Lo sabido entra y debe entrar en contradicción con lo ya sabido, en tanto este saber no es un dogma
Educa para la repetición y la obediencia	Enseña la libertad y la creatividad
Obstaculiza las dinámicas globales de la sociedad del conocimiento	Implica lógicas posindustriales y nuevas formas de convivencia

Esta perspectiva asume que: *a*) la hegemonía de dos siglos de pensamiento cartesiano está declinando (Vilar, 1997); *b*) el pensamiento lineal no es alternativa para afrontar las circunstancias del siglo *xxi*; *c*) la complejidad es una característica de nuestros sistemas sociales contemporáneos, y *d*) los procesos complejos han sido siempre condición y cualidad de la vida cósmica, dentro de la cual se encuentra la terrestre (Morin, E., 2003, p. 17).

Lo anterior trae consecuencias para la ciencia y el conocimiento científico donde, entre otras nuevas circunstancias y características, se reconoce que: *a*) existe una amplia diferencia entre el método de conocimiento y las metodologías de investigación; *b*) no sólo la racionalidad occidental es opción para la producción de conocimiento; *c*) la ciencia y en particular las ciencias sociales no son discursos fuertes, inamovibles y verdades absolutas sino, por el contrario son posibles de asumir como relatos o narrativas; *d*) las ciencias, si bien es cierto que han ayudado al conocimiento



y control de la naturaleza no humana, no han estado al servicio de las mayorías pobres; e) las ciencias, en su lógica de desarrollo, están asumiendo el conocimiento y control de la naturaleza humana moviéndose en una tensión entre cosificación/instrumentalización y humanización/liberación/deliberación *de* y *sobre* lo humano; f) las ciencias sociales que se alejaron de las ciencias naturales para asumir su propia identidad y generaron discusiones procesuales —como parte de aquella— sobre la relación entre objeto y sujeto de conocimiento, teoría y práctica, historia y ahistoria de los procesos sociales, ideología y ciencia, política, poder y ciencia, requieren volver la mirada hacia a aquéllas, pues han mostrado otras perspectivas para ver el mundo microscópico y macroscópico, y bien pueden ayudar a dinamizar el conocimiento que predomina en las ciencias sociales.

De esta manera, bien se puede arriesgar la afirmación de que la tendencia en ciencias sociales es vivir una perspectiva equivalente a la que de manera positivista experimentaron en los siglos xix y xx las ciencias naturales, respecto de las nuevas maneras como ahora asumen el conocimiento científico, pues hoy tienen un horizonte complejo, sistémico, dialógico y dialéctico.

Ahora bien, en este espectro de las ciencias sociales, la psicología, incluida la psicología comunitaria, parecen moverse más bien en lo lineal, atomizado, simplificado, empírico, descriptivo, causalista, entre otras razones por su falta de reflexión, lo que conduce a poca o casi nula investigación, con la consecuencia de la carencia de textos propios, lo que a su vez refuerza la dependencia cultural y explicativa respecto de otros contextos. Ya Martín-Baró (1986, p. 286) lo ha planteado en los siguientes términos:

A la psicología latinoamericana le ha ocurrido algo parecido a lo que le ocurrió a la psicología norteamericana a comienzos de siglo: su deseo de adquirir un reconocimiento científico y un *status* social les ha hecho dar un serio traspies. La psicología norteamericana volvió su mirada a las ciencias naturales a fin de adquirir un método y unos conceptos que la consagraran como científica mientras negociaba su aporte a las necesidades del poder establecido a fin de recibir un puesto y un rango sociales. La psicología latinoamericana lo que hizo fue volver su mirada al *big brother*, quien ya era respetado científica y socialmente, y a él pidió prestado su bagaje conceptual, metodológico y práctico, a la espera de poder negociar con las instancias sociales de cada país un *status* social equivalente al adquirido por los norteamericanos.

En Colombia parece haber ganado tal estatus social, pues entre los nuevos estudiantes universitarios la psicología aparece como la cuarta opción elegida como ejercicio profesional, aunque esto no quiere decir que haya ganado estatus disciplinar en el ámbito de las comunidades académicas y en la pertinencia de su relevancia social.

Aquí, a manera de agenda académica para la psicología comunitaria, quedan planteadas las siguientes preguntas: ¿Con qué nuevo concepto de comunidad estamos interviniendo los psicólogos comunitarios? ¿Con el concepto tradicional de territorio referido a barrio? ¿Con el etéreo de común unidad? ¿O con la noción autopoietica que abre opciones para sumirla como autoconstitución bio/psico/socio/antropo/ecológica?

¿Seguimos asumiendo la relación individuo-grupo-comunidad como tres categorías diferentes que se relacionan pero sin que asumamos de manera clara cómo lo hacen? O incurSIONAMOS, por ejemplo, en la perspectiva sistémico luhmaniana que señala cómo tal relación se da en el límite, donde no hay lo así denominado *social* ni lo grupal, ni lo meramente individual, sino que se presenta interrelación límite, unidad de las acciones, totalidad en esta triada. Y entonces, ¿cómo intervenimos de manera sistémico-compleja en tal realidad?

¿Seguimos trabajando la noción del sujeto histórico que transforma la realidad socio/económico/política, o en nuestro nomadismo conceptual asumimos la noción de sujeto social con lo que esto implica a nivel metodológico —tanto en el campo de la investigación como en el práctico y de intervención— en el plano del conocimiento y en la producción de teoría?

¿Estamos con la idea de intervenir —en cuanto interacción comunitaria— con individuos, con la comunidad, o con sujetos? De ser así, ¿qué noción de sujeto estamos asumiendo? (Zúñiga, R., 1994, p. 6). ¿Reconocemos que allí, en la comunidad, en lo comunitario se potencializa una opción como puede ser la de sujeto político, que a su vez se maximiza y adquiere cualidades diferentes cuando emerge en tanto sujeto político/colectivo/comunitario?

¿Estamos asumiendo desde la psicología comunitaria el estudio e intervención de la personalidad? ¿Aceptamos que estamos compartiendo y construyéndonos con y como personas? ¿Qué de la persona(lidad) estamos focalizando en nuestro interés investigativo? ¿Qué papel juega la subjetividad en la constitución del sujeto? ¿Tenemos un sujeto sin subjetividad, o una persona sin personalidad, o una persona sin subjetividad? ¿Cómo se nos presentan y cómo abordamos estas categorías, ya sea en el plano de la investigación o en el de la acción, en el caso que aún maneje-mos esta dicotomía?

¿Cómo asumimos nuevas opciones metodológicas en nuestros procesos de investigación? ¿Cómo estamos implementando las historias de vida, la autobiografía, los relatos en nuestras perspectivas de investigación?

¿Dónde ubicamos las categorías de democracia, ciudadanía, ciudadano, civilidad en nuestros discursos psicológico-comunitarios? ¿Qué estamos haciendo desde la psicología comunitaria para investigar e intervenir estos procesos?

¿Qué reflexiones estamos realizando desde la psicología comunitaria respecto de la relación que se da entre lo global y lo local? ¿Dónde se constituye el sujeto político colectivo en lo global, en lo local, o tal vez en el intersticio entre estas dos dimensiones?

No es fácil asumir esta agenda académica desde una reforma del pensamiento cuando predomina hegemónicamente la vieja racionalidad.

## Opciones para una reforma del pensamiento

A estas alturas del texto puede surgir la pregunta: y... ¿cómo realizar la reforma del pensamiento? En principio la interrogante aparece inapropiada, pues el “cómo” conduce e induce un argumento de tipo operativo, recetario, de fórmula, cuando desde los fundamentos mismos de los planteamientos aquí expuestos lo que propongo es la potencialización del pensar, de la razón resignificada. Por tanto, lo que ofrezco a manera de posibilidades son algunas ideas que, según el contexto académico de quien las quiera adoptar, debe asumir su particularidad, no necesariamente para volverse didáctica, sino para devenir en discurso, en argumento, en narrativa, en versión subversiva de los textos circulantes, tal como lo plantea Morin (2003, p. 17):

El conocimiento de lo humano debe ser a la vez mucho más científico, mucho más filosófico y en fin mucho más poético de lo que es. Su campo de observación y de reflexión es un laboratorio muy extenso, el planeta Tierra, en su totalidad, su pasado, su devenir y también su finitud, con sus documentos humanos que comien-

zan hace 6 millones de años. La Tierra constituye el laboratorio único donde, en el tiempo y en el espacio, se han manifestado las constancias y las variaciones humanas —individuales, culturales, sociales—: todas las variaciones son significativas, todas las constancias son fundamentales.

Sin embargo, asumir constancias significativas del y para el conocimiento científico de la psicología, y por ésta vía de la psicología comunitaria, implica tener en cuenta los siguientes procesos:

- Reformar el pensamiento de los reformadores del pensamiento.
- Trabajar *con* y *sobre* el pensamiento, el cerebro-espíritu.
- Asumir los textos de los clásicos contemporáneos.

Veamos con un poco de detalle cada uno de ellos.

**Reformar el pensamiento de los reformadores del pensamiento.** Aun cuando los aprendizajes se heredan —en la acepción de ser constituidos sobre la base de las generaciones que nos preceden—, es necesario que los responsables de la educación de las nuevas generaciones de psicólogos, y dentro de ellos los psicólogos comunitarios, cambiemos nuestras perspectivas del mundo, nos ubiquemos en las teorías contemporáneas, circulemos por las comunidades académicas que en el presente constituyen el conocimiento, nos hagamos parte de las comunidades científicas y por vía de la investigación ayudemos a producir nuevo conocimiento, lo que nos permitirá resignificarlo, darle nuevos sentidos a las narrativas propias de la ciencia. Con argumentos, debemos hacer la transición del viejo al nuevo paradigma, que igual se va envejeciendo, pero del cual debemos ser testigos y acompañantes en la finitud de nuestra vida que será superado por la infinitud-finita de éste.

**Trabajar *con* y *sobre* el pensamiento, el cerebro-espíritu.** Es posible que en el contexto pragmático en el que vivimos, de eficiencia, datos, indicadores, porcentajes como expresión de eficacia, se asuma como opción de formación la didáctica en su acepción de “cómo hacer”, es decir en su modalidad instrumental, con lo que la manera mediante la cual ayudamos a los procesos de formación es el taller, la actividad práctica, y en tal sentido el activismo en el aula, y desconocemos otra opción, quizás más potente: el ejercicio intelectual por vía del desarrollo de nuestro cerebro-espíritu (Morin, 2003, p. 16)

Se trata entonces de enfrentarnos por vía del pensamiento, del nuestro, del que estamos potencializando, al del otro, a aquel que se nos presenta por medio de los textos y que no nos es necesariamente fácil, aunque no debería serlo, para que sea elemento de motivación e interés su abordaje. La labor del aprendiz, llámese *psicólogo* o *psicólogo comunitario* —éste, en su particularidad y adjetivación por la centralidad de la mirada que estoy asumiendo en el presente escrito—, es descifrar el texto (Zuleta, E., 1994, p. 191), hacerlo hablar en el contexto de su época y volverlo nómada en nuestro tiempo presente, en nuestro tiempo cronológico y vital —superando de esta manera el tiempo calendario de la asignatura o de la formación universitaria—, y hacerlo parte de nuestra andadura intelectual. Desde aquí es viable reconocer la pertinencia histórica del texto y sus categorías, procediendo a significarlo, es decir, a resignificarlo en cuanto ya no nos dice lo que originariamente dijo, sino que le hacemos decir lo que ahora queremos que diga significativamente.

La acción dialógica entre los constructores de las nuevas narrativas científicas es evidente: no puedo significar algo si no es en relación con otro al que le dice algo lo que le digo, o comparte

en algo el significado que le estoy proponiendo. Por tanto, el estudiante/docente y el docente/estudiante son los actores que intervienen en este reconocimiento inicial, momento y parte de la construcción de conocimiento. Ambos se asumen como intérpretes de una narrativa frente a la cual se baten a duelo —no es tarea fácil, y así lo dice Zuleta E. (1994, p. 192)—, la interrogan, la domeñan, la hacen suya, la admiran, toman distancia, se alejan, la dejan... y vuelven en otredad para erigirse frente a ella y enunciarse con voz propia, como nueva narrativa y discurso académico o científico. Esto se complementa con el tercer y último proceso que en el presente texto vengo proponiendo.

**Asumir los textos de los clásicos contemporáneos.** El docente/estudiante y el estudiante/docente, en cuanto constituyentes del proceso dialógico, acuden al texto, van a las fuentes, se desgarran con la tensión entre su saber y su no saber, se asombran frente a lo no conocido, sienten vital y vivencialmente la incertidumbre de lo no sabido a partir del reconocimiento de lo que se sabe. Por ello reconocen que, dada la historicidad del conocimiento, los clásicos también devienen, son finitos en cuanto autoría individual, y *cuasiinfinitos* en tanto escuela de pensamiento. Así, a manera de ejemplo podemos estudiar a un clásico como Marx pero seguirlo desde G. Luckacs y avanzarlo con Agnes Heller en lo que se conoce como la escuela húngara de pensamiento marxista. Para el caso de la psicología comunitaria, bien podemos iniciar con Montero, seguir con Irrizarry y semicerrar con Jiménez, en lo que podemos caracterizar como parte del modelo latinoamericano de psicología comunitaria.

Aquí el clásico no es el más antiguo de la escuela: ésta en sí misma se puede tornar clásica, por lo que al leer al contemporáneo, al que prolonga la discusión propia del paradigma, estamos frente a un clásico viviente. Tal es el caso de Édgar Morin y Hugo Zemelman para la sociología, la antropología y la filosofía; Amalio Blanco y Jesús Ibáñez para la psicología social; Maritza Montero para la psicología comunitaria...

La característica de estos clásicos contemporáneos es que han decantado un pensamiento, han sabido abrirle vetas a las teorías en las cuales se han instruido, y de manera propositiva muestran indicios, dejan huellas sobre nuevas formas de ver los discursos y las prácticas que les y nos corresponde vivir a la luz de una escuela de pensamiento en la que se han formado, pero de la que, igual, han tomado distancia crítica para reconocer lo que de otra manera no es posible y que nos vuelve dogmáticos, autoritarios y engreídos en tanto nos asumimos con la verdad revelada y la última voz discursiva. De hecho ellos, como muchos otros, asumieron el reto y encarnan una generación bisagra entre el viejo y el nuevo paradigma, pues están transitando por una —su propia— reforma del pensamiento.

## Referencias

- Martín-Baró, Ignacio (1986), "Hacia una psicología de la liberación", en *Psicología de la liberación*, editorial Trotta, Madrid, 1998.
- \_\_\_\_\_, (1987), "La liberación como horizonte de la psicología", en *Psicología de la liberación*, *op. cit.*
- Morin, Edgar (2003), *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*, Cátedra, Madrid.
- Montero, Maritza (1994), "La psicología social en América Latina", en revista *Anthropos. Psicología social latinoamericana. Una visión crítica y plural*, núm. 156, mayo de 1994, Anthropos, Barcelona.
- Pruebas ECAE de psicología (2003), convenio ASCOFAPSI, IFCES, [www.ascofapsi.org](http://www.ascofapsi.org), [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co) (2003), pruebas Saber.
- Vilar, Sergio (1997), *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*, Kairos, Barcelona.
- Zuleta, Estanislao (1994), *Elogio de la dificultad y otros ensayos*, Sáenz Impresores, Cali.
- Zúñiga, Ricardo, "Actores y sujetos", en *Anthropos, Historia crítica y actual de la psicología social latinoamericana*, *op. cit.*



# La psicología ambiental en el diseño bioclimático

Lorena Guadalupe Cubillas Talamante<sup>1</sup>

**E**l objetivo de la psicología ambiental es el estudio de la estructura de la vida diaria, es decir, los efectos de los ambientes en los cuales vivimos y trabajamos, las exigencias ambientales de la aglomeración y el ruido, así como la dimensión espacial en las relaciones interpersonales. La importancia de este nuevo campo de estudio se ha destacado aún más a raíz del interés social suscitado por el deterioro de la calidad del ambiente físico.

El diseño bioclimático aprovecha los recursos naturales para el mejoramiento de la calidad de la construcción y de la vida del usuario. La combinación de estos dos conceptos en el diseño arquitectónico genera una dualidad interesante de entender en el medioambiente físico y psicológico de las personas para así obtener una identificación entre la realidad y los sueños.

## Desarrollo

En el proceso del diseño bioclimático, uno de los objetivos fundamentales es crear un diseño capaz de resolver las condiciones físicas del confort a través del mejor aprovechamiento de los recursos naturales de la región donde se aplique. El usuario toma un lugar importante en este proceso metodológico, ya que a él va dirigido el logro de este confort pleno.

La arquitectura bioclimática se preocupa por entrelazar la arquitectura con la naturaleza, por poner de manifiesto las bondades de ambas en beneficio de las personas. En este aspecto, el bioclimatismo representa la comunión entre el medio natural y el hombre, la construcción con la naturaleza y no contra ella. Sin embargo, el hombre es un ser sumamente complejo en lo concerniente a la satisfacción de sus necesidades para lograr una calidad de vida, ya que ésta se encuentra sujeta a diversos factores, como la economía, la cultura, la educación, etcétera.

---

<sup>1</sup> Maestra en Arquitectura, profesora investigadora de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Baja California. email: [lorena@uabc.mx](mailto:lorena@uabc.mx)

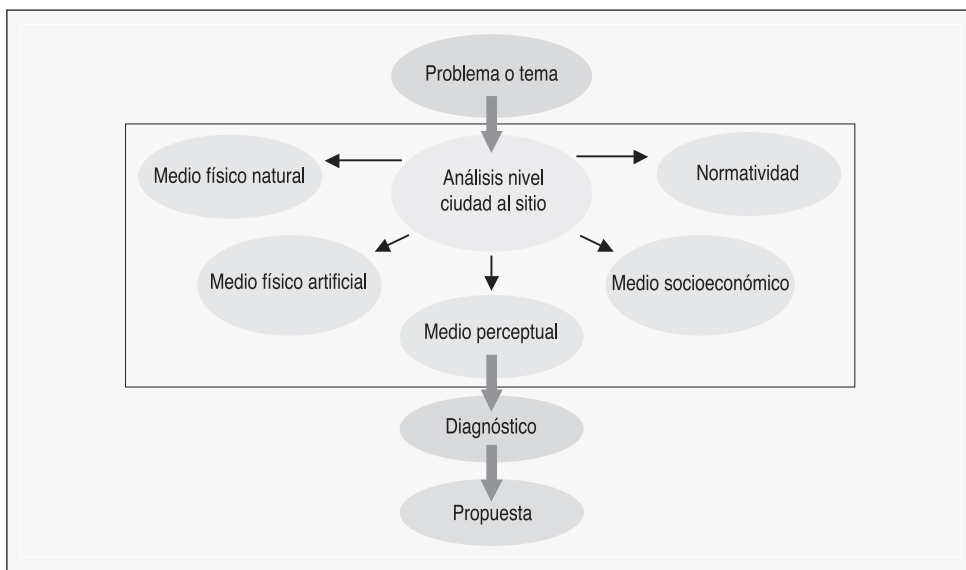
En este marco, podemos entender cómo el diseño de los espacios que conforman el medio físico influye en el comportamiento del hombre, en su percepción del medio, lo que provoca la aceptación o negación de las condiciones actuales percibidas en éste, algo que se refleja en confort o desconfort. Esto entraña complejidad, pues trabajamos para satisfacer al cliente como usuario desde el aspecto funcional, estético, de confort y de identidad. Así, el diseño bioclimático tiene el reto de llegar al confort térmico y psicológico de sus usuarios.

Dentro del concepto general de la metodología del diseño bioclimático se debe tener como base el conocimiento de los factores y elementos climáticos del lugar donde se va a proyectar, ya que con estos conocimientos tendremos bien definidas las variables de mayor impacto en el diseño del edificio o del espacio abierto.

El siguiente aspecto a considerar es la orientación y el emplazamiento del diseño en el terreno o zona de estudio. En esta parte nos importa entender cómo se ha desarrollado la traza urbana, sus condiciones geográficas y ambientales, ya que influyen en la variación de propuestas de los edificios, pues se tienen climas y ámbitos culturales diversos. No obstante, todos deberán responder a una satisfacción de confort térmico y psicológico para el usuario.

En cuanto a la metodología, es necesario que en el análisis de los diversos factores que intervienen en el conocimiento del fenómeno se entiendan sus ventajas y desventajas, la incursión del análisis del usuario y su comportamiento en el espacio físico ambiental, así como su forma de interactuar en él.

GRÁFICA 1. ANÁLISIS BIOCLIMÁTICO

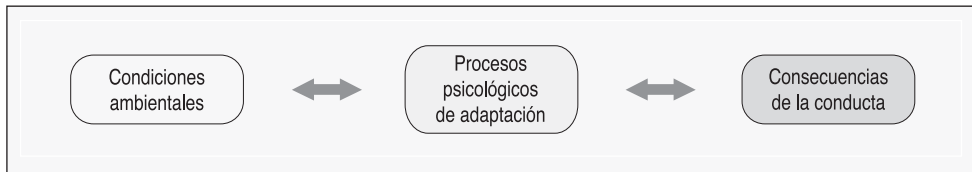


En el proceso de análisis bioclimático se ven con detalle todos los aspectos del sitio, de todo lo físico natural y artificial que existe en el lugar. Sin embargo, en esta parte sólo tenemos en cuenta la presencia del usuario como un elemento cuantitativo, mas no cualitativo, y es ahí donde se empieza a trabajar con los conocimientos de análisis que la psicología ambiental aporta para conocer el comportamiento de las personas en relación con el medio físico perceptual.

La psicología ambiental se ha enfocado a investigar la relación de los efectos psicológicos del ambiente construido o arquitectónico con la conducta y la experiencia humana. Esto tiene que ver con la percepción del confort psicológico y no sólo térmico, ya que se puede obtener una mejor respuesta de los usuarios en una edificación de una zona climática cálida manejando elementos de identidad cultural que traigan recuerdos de experiencias vividas por ellos, más que aplicando sólo estrategias bioclimáticas para lograr el confort. El hombre trabaja con parámetros establecidos durante su propio desarrollo. A través de hábitos y estilos de vida, desde su infancia va marcando esos parámetros que después sirven para lograr satisfacciones en la búsqueda de calidad de vida.

Se sabe que incluso cuando las personas se enfrentan a condiciones ambientales difíciles, son capaces de desarrollar formas positivas y creativas para satisfacer sus necesidades individuales y sociales. El modelo se puede presentar de la siguiente forma:

GRÁFICA 2. MODELO DE ADAPTACIÓN



En este modelo, los efectos del ambiente sobre la conducta son mediados por una variedad de procesos psicológicos adaptativos, o sea, que la relación entre el ambiente y la conducta es recíproca. Es importante reconocer los obstáculos ambientales reales que las personas enfrentan en su vida y evitar culpar a las víctimas de las condiciones ambientales inadecuadas por las fallas y frustraciones sobre las que no tienen control. Las actividades de la vida cotidiana del individuo se entrelazan con los ambientes físicos en los cuales vive y trabaja. Muchas de éstas (esparcimiento, estudio, sueño) están influidas por la arquitectura y el diseño interior del hogar.

La percepción del ambiente es un proceso psicológico único por medio del cual los diversos estímulos ambientales con los que se encuentra el individuo por todas partes se organizan para formar un cuadro coherente e integrado del mundo. Implica el proceso de conocer el ambiente físico inmediato a través de los sentidos, pues éstos proporcionan la información básica que determina las ideas que el individuo se forma del ambiente, así como sus actitudes hacia él. Ittelson señala que el carácter circundante del ambiente hace de la percepción ambiental una exploración, más que una simple observación.



Debido a que la percepción es un proceso natural e inconsciente, la gente se sorprende cuando se entera de que es uno de los procesos psicológicos fundamentales por medio del cual se adapta al ambiente físico. Pero además proporciona las bases para conocer el mundo que habitamos, y este conocimiento es indispensable para adaptarnos a él. Debido a que la percepción del ambiente está tan estrechamente relacionada con el comportamiento adaptativo del individuo, el estilo de percibir el ambiente se adaptará, con el tiempo, a las características y requerimientos particulares del lugar donde el individuo se desenvuelve habitualmente.

Ittelson y Kilpatrick dicen que “el mundo que cada uno conoce es un mundo creado en gran medida a partir de la experiencia propia que se adquiere al interactuar con el ambiente” (1952). Esto puede ser considerado en la planeación del ambiente. John Lang señala que los objetivos del diseño son principalmente visuales, y que muchos de sus principios básicos han influido en las teorías psicológicas de la percepción ambiental. A su vez, opina que un mayor conocimiento del proceso por el cual las personas perciben el ambiente físico ayudaría a mejorar la calidad y la efectividad del diseño ambiental.

En resumen, se puede decir que los diversos estímulos que el individuo recibe del ambiente son organizados por los procesos perceptuales para formar un cuadro coherente e integrado del mundo. La percepción del ambiente sienta las bases para conocer el mundo, por lo cual resulta fundamental para desarrollar una habilidad que permita funcionar adaptativamente en él.

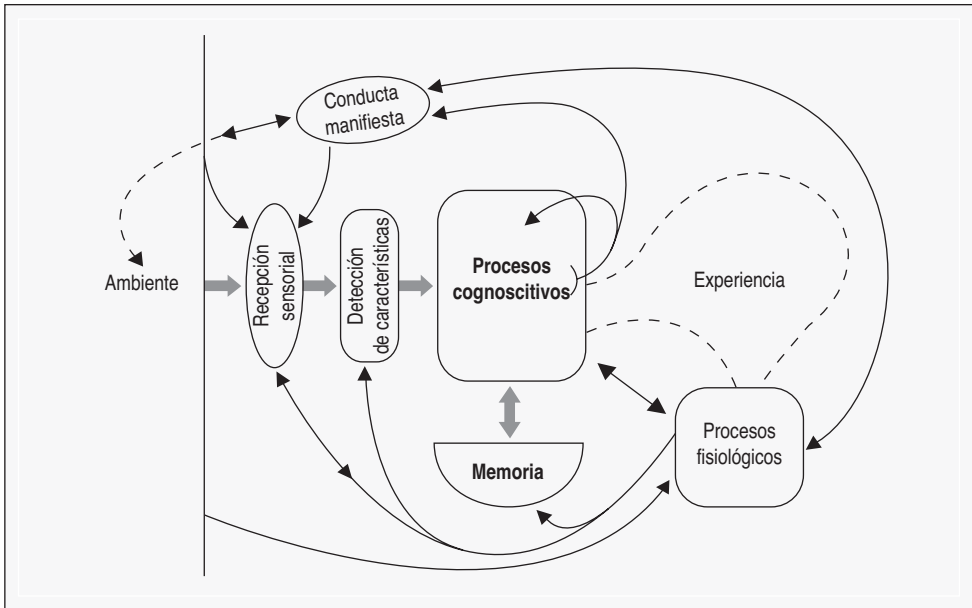
Debido a que la percepción ambiental está tan estrechamente ligada a las actividades del individuo, su estilo de percibir el ambiente se ajustará, con el tiempo, a las características y demandas específicas del medio en el que habitualmente se desenvuelve.

En la psicología ambiental se puede descubrir una herramienta para entender la percepción que el individuo se forma del espacio a través de los mapas conductuales o cognoscitivos; éstos desempeñan un rol sumamente importante en el desarrollo de la capacidad para resolver problemas de espacio y tienen un alto valor adaptativo en la vida humana. Los mapas cognoscitivos indican hacia dónde ir para satisfacer las necesidades individuales y cómo llegar allí. Su elaboración implica predominantemente imágenes visuales del ambiente. Sin embargo, la naturaleza de las representaciones cognoscitivas es tan compleja que incluye otros órganos sensoriales y motores. Además de la vista, se recuerdan los sonidos y olores distintivos de un lugar en particular e incluso se tiene conciencia de sus características táctiles y térmicas.

Otra función psicológica del conocimiento ambiental es proporcionar una estructura para la organización del sentimiento de identidad personal. Proshansky *et al.* (1978) manifiestan que los recuerdos, creencias, sentimientos y fantasías de un individuo pueden organizarse según el mapa cognoscitivo que se haya formado del mundo. La relación existente entre los mapas y la identidad personal se manifiesta principalmente en el significado específico que el lugar tiene para el sujeto. En este sentido, la cognición ambiental es un proceso activo y creativo en el cual el individuo interpreta el ambiente espacial basándose en una compleja serie de sentimientos, actitudes y experiencias personales.

El estilo de vida determina los sectores del espacio que el habitante frecuenta y con los cuales se familiariza y considera importantes y significativos. Un aspecto a considerar en los usuarios es la actitud ante la percepción y el conocimiento del ambiente, ya que esto ayuda a seleccionar en cuál quieren vivir. La satisfacción o el descontento de las personas con sus ambientes residenciales

GRÁFICA 3. MODELO DE LA INTERRELACIÓN AMBIENTE-EXPERIENCIA-CONDUCTA



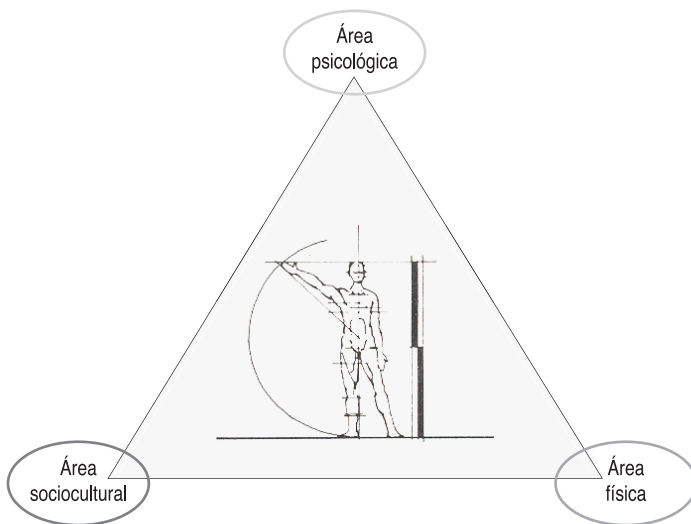
actuales, así como sus preferencias respecto del ambiente ideal para vivir, también interactúan con la satisfacción que les produce el vecindario circundante y la comunidad.

Así pues, la conducta y la experiencia del individuo están influidas por diversos aspectos de los ambientes interiores donde vive, trabaja y se educa. La luz, el sonido, la temperatura, la extensión del espacio, la privacidad y el territorio afectan las actividades diarias que se realizan en los ambientes diseñados. La estructura física y la disposición de los ámbitos arquitectónicos influyen en la naturaleza y la calidad de las funciones individuales y sociales que en ellos se efectúan.

Como puede observarse en la gráfica 4 (véase la página siguiente), el hombre contempla áreas importantes para desarrollar un ambiente transformado en un ambiente de calidad de vida, donde considera primero el *espacio físico* en el cual se ha desarrollado, después el *aspecto psicológico* que a través de los sentidos percibe, dándole al ambiente un significado y una conciencia de su existencia y, por último, está la *parte sociocultural*, que le permite a la persona conformar una identidad propia y extendida a su espacio habitable.

Considerar estos aspectos es importante, ya que permite diseñar en un ambiente climático determinado y con una población con características muy definidas en el mismo lugar. Esta información metodológica sirve para comprender la relación del hombre con su medio.

GRÁFICA 4. ELEMENTOS DEL ENTORNO DEL HOMBRE

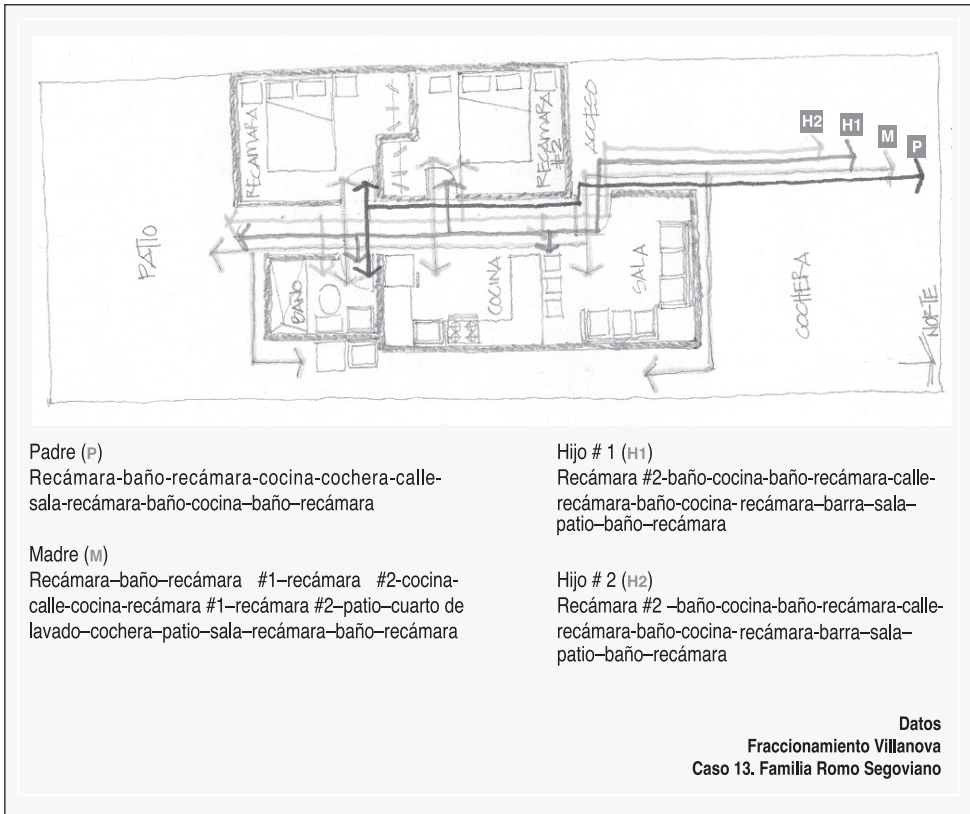


La parte del análisis incluye el conocimiento del usuario y sus características propias en relación con su medio ambiente físico para extraer datos a considerar en la propuesta de diseño. En este análisis se utilizan diversas herramientas para obtener y descifrar la información necesaria con el fin de entender esta parte de la metodología. En la psicología ambiental, una de ellas es el método de rastreo, usado para recopilar datos. Éste se realiza mediante los planos del lugar de observación de las personas: se traza una línea con el trayecto o recorrido que el sujeto realiza dentro de un espacio, marcando tiempos de traslado y puntos de interés o de pausa en el trayecto, y esto se complementa con entrevistas a individuos que usen un edificio similar al que se esté diseñando o remodelando.

En la gráfica 5 se muestra el ejemplo de una familia en su vivienda y cómo cada miembro es analizado en cada uno de los espacios.

Dentro de este proceso de analizar a fondo al usuario, se interpreta también en la entrevista el grado de satisfacción que alcanza con cada uno de los espacios que habita, así como el porqué. Con esto podemos establecer una comparación entre los datos microclimáticos de la vivienda para relacionar la satisfacción perceptual y el confort térmico (véase un ejemplo en el cuadro 1). Por esta razón, es menester establecer las condiciones climáticas reales de los espacios físicos habitables y comparar las condiciones y las estrategias a seguir en el análisis climático de la ciudad con la intención de que las estrategias a seguir se ajusten perfectamente a las necesidades de confort de los usuarios y a las condiciones ambientales exteriores a las que está expuesta la edificación a diseñar.

GRÁFICA 5. MAPA CONDUCTUAL



Padre (P)  
Recámara-baño-recámara-cocina-cochera-calle-sala-recámara-baño-cocina-baño-recámara

Madre (M)  
Recámara-baño-recámara #1-recámara #2-cocina-calle-cocina-recámara #1-recámara #2-patio-cuarto de lavado-cochera-patio-sala-recámara-baño-recámara

Hijo # 1 (H1)  
Recámara #2-baño-cocina-baño-recámara-calle-recámara-baño-cocina-recámara-barra-sala-patio-baño-recámara

Hijo # 2 (H2)  
Recámara #2 -baño-cocina-baño-recámara-calle-recámara-baño-cocina-recámara-barra-sala-patio-baño-recámara

CUADRO 1. FAMILIA ROMO-SEGOVIANO. FRACCIONAMIENTO VILLANOVA

Fecha	Hora	Temp. int.	Hum. R. int.	Temp ext.	Hum. R. ext.	Observaciones
06/08/01	10:00 am	30 °C	47%	33 °C	52%	La casa cuenta con refrigeración de paquete de 6 toneladas. Esta no se apaga desde que se prende en toda la temporada para mantener una temperatura estable.
7/08/01	5:30 pm	29 °C	34%	35 °C	39%	La casa se modificó en su diseño original de fachada y cochera, la cual da sombra a la sala y al acceso. Se agregaron dos recámaras.
8/08/01	10:00 am	29 °C	38%	33 °C	52%	La casa cuenta con jardín en la parte posterior. Este tiene un cubrepiso y árboles. Se usan ventiladores en lámparas de techo.

## Conclusión

El arquitecto diseñador de espacios tendrá que contemplar estos cambios en el proceso metodológico del diseño para lograr espacios adecuados a las condiciones ambientales climáticas de la región, así como a las necesidades reales del espacio del ser humano según su percepción del mismo, ya que todos los seres vivos establecemos patrones de conducta en estrecha relación con el espacio físico. El proceso de adaptación de los cambios será mayormente aceptable a las condiciones de calidad de vida en los espacios diseñados por los arquitectos ambientales, donde no sólo las condiciones de confort térmico son importantes, sino también el confort perceptual que actúa con la conducta del individuo que habita los espacios.

Cuanto más pretendamos ocuparnos de la relación existente entre los usuarios y el espacio físico, así como de su identificación total basada en resolver sus necesidades espaciales con una calidad de vida, más difícil será congeniar la parte física del ambiente con la percepción del mundo del usuario, pero tendremos que considerar el cambio de mentalidad a la hora de diseñar, ya que la concepción bioclimática se deberá extender a este análisis del sujeto para la identificación perceptual y térmica en torno a su mundo real e ideal.

## Referencias

- Givoni, B. (1994), *Passive and Low Energy Cooling of Buildings*, John Wiley & Sons, Hoboken.
- Holahan, Ch. (1994), *Psicología ambiental: un enfoque general*, Limusa, México.
- Ittelson, W. H. y Kilpatrick, F. P. (1952), "Experiments in perception", en *Scientific American*, núm. 185, pp. 50-55.
- Lacomba, R. (comp.) (1991), *Manual de arquitectura solar*, Trillas, México.
- Proshansky, H. M., Ittelson, W. H. y Rivlin, L. G. (1978), *Psicología ambiental. El hombre y su entorno físico*, Trillas, México.
- Rodríguez, V. et al. (2002), *Introducción a la arquitectura bioclimática*, Limusa, México.



# La psicología organizacional y los retos del nuevo milenio

Luis Morocho Vásquez<sup>1</sup>

El avance histórico de la humanidad nos sorprende continuamente con los cambios súbitos, y en algunos casos radicales, en cuanto a sus conocimientos. La filosofía, como base y soporte del nacimiento de la ciencia, nos señaló el camino que debíamos seguir para dar respuestas a los retos y desafíos diarios que permitiesen nuestra permanencia y existencia en este mundo. Los cambios de análisis e interpretación de la realidad se polarizaron en algún momento, y entonces se habló de dos métodos: uno era el método *empírico* de la ciencia, basado en la propia experiencia, y el otro, revestido de un tecnicismo que lo elevaba al nivel de científico, fue el *experimental*.

La psicología surgió como una respuesta para entender y descubrir el mundo interno del hombre, quien hasta ese entonces se explicaba los fenómenos de su entorno e incluso de sus males, pero no poseía los niveles de conocimiento que lo aproximarán a aquello que era único y excepcional en él: su personalidad. Este mundo interno mereció el estudio desde una perspectiva bien estructurada, la cual debía responder a la rigurosidad del método científico, logrando con ello su espacio propio y de gran importancia y trascendencia en todo saber científico.

La complejidad de la naturaleza humana ha propiciado que la psicología inaugure especialidades que en el mejor de los casos se ha denominado psicología aplicada. Así, tenemos la psicología clínica, que fue la pionera y nos brindó los argumentos más importantes acerca del psiquismo y la capacidad del individuo para adaptarse a su medio ambiente; la psicología educativa, que responde a la necesidad de poder canalizar adecuadamente las competencias personales de los educandos y educadores en el proceso de aprendizaje; la psicología social o comunitaria, que descubre la necesidad de pertenencia del individuo a los grupos y cómo se constituye participativamente en ellos para desarrollar determinadas actitudes y comportamientos de ajuste o desajustes al grupo; la psicología organizacional, que nace como heredera de la psicología industrial y laboral, ampliando las fronteras de su especialidad y dirigiendo su objetivo al estudio del hombre, a su comportamiento en las organizaciones.

Actualmente el campo de acción y de aplicación de la psicología se sigue extendiendo, toda vez que no podemos dar respuestas generales a comportamientos tan específicos como los humanos; por ello conocemos la psicología deportiva, la jurídica y forense, entre otras.

---

<sup>1</sup> Psicólogo organizacional, doctor en Psicología, catedrático universitario y conferencista internacional, autor del test "La persona con arma". e-mail: [morocholuis@hotmail.com](mailto:morocholuis@hotmail.com)

El objetivo de este trabajo es revisar y proponer las nuevas herramientas sobre lo que es y será el devenir de la psicología organizacional en este nuevo milenio sellado por un mundo globalizado, una alta competitividad que ha generado cambios en todos los niveles, llámense empresas, instituciones, familias y cualquier grupo humano donde el hombre sea el actor principal.

En este sentido, adoptamos el término “mundialización”, nacido del fenómeno de la globalización, en la cual estamos insertados tanto individuos como organizaciones, aunque es necesario apuntar que a pesar del avance de la virtualidad de las comunicaciones, cuesta aceptar y procesar el cambio, no sólo a nivel cognitivo, sino actitudinal, comportamental, y esto no es exclusividad del vulgo, es un rasgo que se ve expresado y proyectado por gente de todos los niveles y condiciones personales, sociales y académicas.

Ofreceremos una visión histórica de la psicología organizacional para comprender y diferenciar el campo de la psicología y de la administración, mostrándolas como ciencias complementarias pero totalmente independientes y diferentes en cuanto a su objeto de estudio, en especial en lo concerniente al ámbito de las organizaciones. Posteriormente, nos referiremos a los nuevos paradigmas sobre dirección, gestión y desarrollo del talento humano en las organizaciones, y propondremos nuevos desafíos y retos a los cuales invitamos a comprometerse a trabajar e investigar.

## La psicología organizacional

**Revisión histórica.** Definir el campo de la psicología organizacional conlleva una revisión cronológica del avance de la ciencia en el estudio científico del hombre en su ambiente laboral. Al respecto, debemos señalar que los conocimientos de la psicología y otras ciencias fueron recogidos por las ciencias administrativas a tal punto que los estudios de Fayol y Taylor se refieren a las teorías tradicionales de la concepción del trabajo, pero este argumento y referencia a estudios definitivamente trascendentales para entender el comportamiento organizacional fueron los fundamentos para hablar de la administración tradicional, es decir, la forma como se conceptualizaba al hombre. Se decía que era un ser motivado principalmente por lo económico y que como las industrias se interesaban exclusivamente en la producción, la cosificación de la naturaleza humana era evidente, el trabajador era un insumo más de la empresa y únicamente importaba exigir el máximo rendimiento a cambio de un salario.

Las ciencias administrativas adoptaron súbitamente, bajo este contexto, al trabajador, pero a medida que avanzaron los estudios —y no precisamente de los administradores— se desarrolló el enfoque humanístico, aunque fue absorbido nuevamente por la administración. Según Chiavenato:

El enfoque humanístico promueve una verdadera revolución conceptual en la teoría administrativa; si antes el énfasis se hacía en la tarea (por parte de la administración científica) y en la estructura organizacional (por parte de la teoría clásica de la administración), ahora se hace en las personas que trabajan o participan en las organizaciones (2002).

Este nuevo enfoque, correspondiente a la década de los años treinta, aparece con la teoría de las relaciones humanas en Estados Unidos y es resultado de los trabajos e investigaciones de psicólogos, en especial aquellos psicólogos del trabajo que hicieron noticia en la primera década del siglo xx.

Aquí, la distinción de la especialidad cobra dos tipos de denominación: por un lado, psicología del trabajo; por el otro, psicología industrial. Es obvio que la primera acepción estuvo muy hermanada con el propósito de las ciencias administrativas, es decir, centrar su objetivo en el trabajo (producción). La segunda tuvo mayor acogida y estuvo algo fortalecida por el movimiento y apogeo de las industrias como el espacio y centro que albergaba a personas con objetivos comunes.

En una primera etapa, el rol y las funciones de la psicología industrial se orientaron al análisis del trabajo y la adaptación del hombre al mismo. Interesaba saber cuáles eran las características personales que exigía cada tarea o puesto de trabajo, con lo que se hizo hincapié en la selección de personal, así como en la orientación profesional, el estudio de los accidentes y la fatiga, la orientación y la consejería profesional. En una siguiente etapa, los estudios psicológicos se centraron en identificar la naturaleza de la personalidad de los trabajadores, supervisores, liderazgos, motivaciones, relaciones interpersonales y actitudes hacia la organización.

Debe destacarse que en el conocimiento y fortalecimiento de las organizaciones se optó por el nuevo modelo, por cuanto los estudios demostraban algo que sensorialmente podía captarse: la necesidad del hombre de ser considerado como persona, descosificado y con su esencia y autoestima recuperadas.

Es importante enfatizar que la teoría de las relaciones humanas se nutre y basa sus argumentos científicos en el experimento de Hawthorne, realizado por Elton Mayo en Estados Unidos y que se dio como una teoría reactiva y opuesta radicalmente a la concepción de Taylor. Tuvo trascendencia científica en la acentuación e importancia de las relaciones humanas en el trabajo, por ejemplo, percibir al hombre como un ser social que sustituyó al *homo economicus*. Asimismo, reconoció la influencia de la motivación humana y su repercusión en la moral y la actitud de las personas. Mostró las primeras experiencias sobre el liderazgo y las comunicaciones y su impacto en las organizaciones. Fomentó el estudio de los grupos llamados “informales” y su trabajo (dinámicas de grupos y su comportamiento frente a los cambios).

No obstante estos avances en la comprensión y estudio del individuo en las organizaciones, las ciencias administrativas, en un celo por controlar el manejo del mundo de las organizaciones del trabajo, presentaron los estudios de la teoría neoclásica de la administración, cuyo representante máximo fue Peter R. Drucker. En ella se muestra su preocupación por la práctica administrativa (acción administrativa) y su énfasis en los objetivos y los resultados. Además, mantiene una postura ecléctica aunque pone énfasis en los principios clásicos de la administración. Afianza la administración como una técnica social básica que el administrador utiliza para alcanzar resultados, ayudado por las personas con quienes trabaja. Define las funciones del administrador, que conforman el proceso administrativo, así como los principios básicos de la organización. Considera el dilema centralización *versus* descentralización, los factores que afectan las decisiones respecto de la descentralización y sus ventajas y desventajas.

En síntesis, las características principales de esta teoría fueron: énfasis en la práctica de la administración, reafirmación relativa de los postulados clásicos, mayor acento en los principios generales de la administración, énfasis en los objetivos y en los resultados, y eclecticismo.

Como consecuencia de estos estudios nació la teoría de administración por objetivo, cuyo creador, Peter F. Drucker, publicó *The Practice of Management* (1954), donde la caracterizó por primera vez. Esta teoría establece un conjunto de objetivos entre el gerente general y el gerente



de área; fija objetivos por departamento o posición; interrelaciona los objetivos departamentales; enfatiza la medición y el control de los resultados; efectúa la evaluación, revisión y modificación continuas de los planes, y propicia la participación activa de los ejecutivos. Asimismo, requiere el apoyo constante del *staff*.

Luego siguieron los estudios de Weber sobre el enfoque estructuralista, en los que distingue el modelo burocrático que pone énfasis en la estructura y la teoría estructuralista, la cual hace hincapié en la estructura, las personas y el ambiente.

Nuevamente se realizó el estudio del factor humano en las organizaciones con la aparición de la teoría del comportamiento en la administración. El enfoque de las ciencias de la conducta significó el abandono de las posiciones normativas y prescriptivas de las teorías anteriores y la adopción de posiciones explicativas y descriptivas. El énfasis permanece en las personas, pero dentro del contexto organizacional.

Las ciencias del comportamiento o de la conducta también se hicieron presentes al reconocer la esencia del ser humano y su participación en las organizaciones, y concluyen lo siguiente:

- El hombre es un animal social que debe satisfacer necesidades. Entre éstas sobresalen las necesidades gregarias, es decir, las relaciones cooperativas e independientes que tiende a desarrollar y que lo llevan a vivir en grupo o en organizaciones sociales.
- El hombre posee un aparato psíquico, tiene la capacidad de integrar sus percepciones en un todo organizado.
- El hombre tiene la capacidad de comunicarse.
- El hombre tiene aptitud para el aprendizaje.
- El comportamiento humano se orienta hacia objetivos o metas.

Los aportes psicológicos han ido en aumento, por ejemplo, con la concepción del hombre complejo y el modelo situacional de motivación, expectativa y liderazgo.

Esta apretada revisión de los aportes de la psicología a las organizaciones evidencia la falta de delimitación o intrusismo de las ciencias administrativas en la dirección, gestión y desarrollo de los recursos humanos. Tal es así, que Chiavenato propone una nueva ciencia, a la cual denomina *administración de recursos humanos*, y le concede al administrador las competencias para el manejo y la dirección de dichos recursos.

La psicología organizacional es una especialidad que ha fortalecido espiritualmente a las organizaciones al valorar y poner el acento en el factor humano, considerado el intangible más valioso de toda organización. Así pues, los trabajadores son quienes brindan los servicios y realizan las labores que posicionan a la empresa o a las organizaciones en el mercado laboral.

## Nuevas orientaciones en la dirección del talento humano

La modernidad exige una renovación e innovación de paradigmas sobre la visión, misión y objetivos del factor humano en las organizaciones. Un paradigma es un punto de vista, un marco de referencia a través del cual vemos las cosas. Es decir, constituye filtros a través de los cuales

percibimos, lentes con los que vemos la vida, la realidad. Por ello, la realidad cambiante de este mundo globalizado nos obliga a mantener una percepción que responda al aquí y al ahora de las organizaciones.

En ese sentido, cuestionamos conceptualmente los términos “administración de personal” y “administración de recursos humanos”, ya que desde la perspectiva de la psicología tenemos el compromiso de revestir y humanizar a las personas que trabajan o que participan en las organizaciones. Es decir, se administran los recursos materiales, lo tangible; las personas se direccionan, se orientan y no se las cataloga de “recursos”. Su esencia no puede reducirse a un simple término administrativo.

En respuesta a este cambio conceptual, es cada vez más frecuente encontrar términos como “talento humano” o “potencial humano”, cuyo contenido demanda, por ende, el conocimiento de la psicología en tanto el hombre y su comportamiento es el objeto de su estudio.

José María Cuadrado García, en una conferencia magistral, nos dice:

Todas las organizaciones o empresas se constituyen para obtener ganancias, esto es, dinero, porque el dinero es necesario para vivir, porque empresa que económicamente no tenga rentabilidad, no existe. El dinero se puede pesar, se puede ver, se puede medir, casi todo se puede reducir al dinero, el dinero otorga seguridad. El dinero es un buen indicador de la buena gestión, pero no es pleno. Motivamos a nuestros trabajadores con dinero. Considerando la teoría de motivación de Maslov, veremos:

- Con el trabajo se gana dinero y se satisfacen las necesidades básicas o vitales.
- Seguridad: el hombre busca obtener su empleo seguro.
- Afiliación: el hombre tiene necesidad de relacionarse con otros en el trabajo.
- Reconocimiento: factor motivacional más importante. No cuesta dinero. A propósito de ello se ha visto que es más frecuente reprochar los errores que comentar y gratificar los aciertos de los trabajadores; el reconocimiento lo utilizamos muy poco.
- Autorrealización: llegar a ser lo que podemos ser.

Taylor revolucionó con sus conceptos la industria. Decía que el trabajador es un ego sistemático. “¿Cuál es la justa lentitud de mis posibilidades si pudiendo rendir 100 sólo hago 70 para engañar y rendir solamente lo mínimo?” Entonces se propuso realizar un análisis y descripción de puestos, estándares de cantidad y calidad. Vamos a premiarle con dinero... Consideró al hombre como una máquina más. Ello constituyó su más grande equivocación: el activo más importante de una empresa son sus trabajadores. El factor sinérgico y la grandeza de los trabajadores convierten los recursos materiales en rentabilidad.

Dirigir es obtener resultados a través de colaboradores competentes. “Todo el mundo sabe que el objetivo de una empresa es ganar dinero; las empresas con más éxitos absorben a las más débiles o pequeñas..., el dinero como un subproducto de alcanzar los otros objetivos.”

Esta realidad nos lleva a cambiar de paradigmas. Se dice que por *todos los caminos se llega a Roma*, pero podemos trazar una ruta de 300 km mientras que otros optarán por una ruta de 28 mil. No existe puerto para quien ha perdido el rumbo.

Aprendemos a dirigir por ensayo/error, *hacer camino al andar*. Vamos a cometer muchos errores, cada persona va a pagar sus errores. ¿A dónde va la dirección de los recursos humanos?, ¿qué hacemos para ser más eficientes? Aquí conviene hacer la diferencia entre eficiencia y eficacia. Eficiencia es lograr los objetivos con el menor esfuerzo. Eficacia es lograr los objetivos de la empresa. Al buen empresario se le conoce por que con escasos recursos logra obtener buenos resultados.

La calidad es el factor más competitivo y más importante. Los japoneses entendieron esto y desarrollaron la calidad total. Refieren como ejemplo que una empresa americana solicitó la elaboración de 20 mil receptores a una empresa japonesa. La consigna fue que por cada mil receptores solamente debía haber 1% de error.

Al término del plazo, los americanos recibieron dos cajas: una grande con los 20 mil receptores y otra con 20 receptores, y una nota: "Le enviamos según pedido los 20 mil receptores en la caja A, y en la caja B los 20 receptores con leve falla, que no sabemos qué fin les darán".

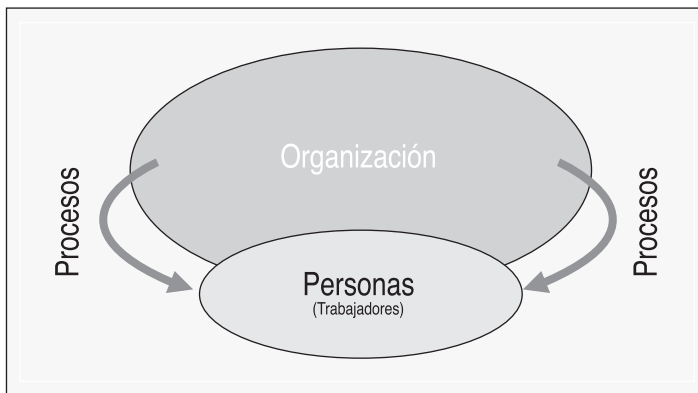
Es evidente que esta propuesta de nuevos paradigmas basada en la teoría de las expectativas es una concepción ejemplificadora y válida para entender la grandeza y la necesidad de comprometer cada vez más nuestra participación científica como psicólogos en el desarrollo de las organizaciones y de nuestra sociedad, ofreciendo con ello los elementos que permitan un conocimiento objetivo, confiable y válido de la realidad.

### Método de investigación

La rigurosidad científica respecto de la objetividad de los resultados de la investigación llevó a la psicología a una situación por demás compleja, más aún cuando se polarizaron las corrientes o escuelas psicológicas en su concepción de la conducta humana. Había quienes desde la óptica del conductismo centaban sus estudios en métodos de laboratorio y luego los aplicaban en su intervención con las personas, obteniendo muchos éxitos, como en las fobias, los problemas de aprendizaje y otros. Pero al mismo tiempo, había psicólogos que, orientados desde la escuela dinámica que tenía soporte en el psicoanálisis, exploraban con sus propios métodos el inconsciente, la subjetividad de las personas. En un inicio se apoyaron en la hipnosis, la asociación libre de palabras, y luego en las técnicas proyectivas.

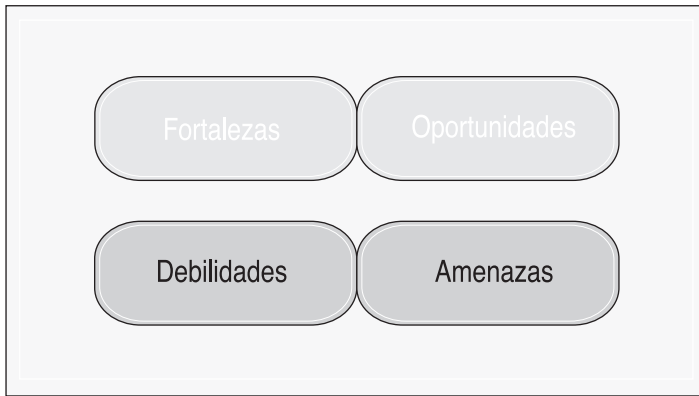
Tal vez hemos extremado esta inclinación de los psicólogos acerca de los métodos a propósito de su propia convicción sobre la naturaleza humana. Lo cierto es que en la actualidad la concepción humanista, ecléctica, y reconociendo que el objeto de estudio de la psicología es la conducta humana, nos une en un solo camino: el de aportar con los conocimientos desde cualquier óptica, para llegar a tan compleja meta. Así, en psicología organizacional tenemos el siguiente encuadre:

GRÁFICA 1. LA PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL



En el nivel de la organización tendremos la filosofía, los valores, el clima laboral, la ética y la moral. Resulta de importancia destacar la labor del psicólogo cuando la organización entra en un proceso de restructuración o de modernidad, que debe acomodarse a los cambios vertiginosos. Se propone la elaboración del Plan Estratégico Corporativo, donde se realiza el diagnóstico organizacional, por ejemplo, con el método FODA.

GRÁFICA 2. PLAN ESTRATÉGICO CORPORATIVO



El proceso de implantación del plan estratégico demanda una participación activa del psicólogo con los niveles más altos de la organización para definir o redefinir la filosofía, los valores y establecer una malla interactiva con los demás directivos y trabajadores en general.

Del trabajo realizado se puede proponer, dependiendo de la organización, una gestión por competencias o por objetivos. Es decir, efectuado el diagnóstico, sigue la implantación de las estrategias para el cambio con vistas a lograr los nuevos objetivos y métodos.

Respecto de las personas (los trabajadores), debemos descubrir y valorar el potencial humano, las competencias psicológicas para la realización eficiente y eficaz de las tareas. Un objetivo principal que se persigue en las organizaciones es la autorrealización de los trabajadores, lo cual implica el sentimiento de pertenencia a la empresa y, por lo tanto, la identificación institucional. Consideramos que llegar a este estado permite tener personal altamente competitivo, motivado y satisfecho laboralmente.

El reconocimiento de los valores personales, la cultura individual y el potencial psicológico nos permiten desarrollar estrategias de desarrollo y de línea de carrera. La intervención del psicólogo consistirá en explorar e identificar las correlaciones entre las competencias laborales y psicológicas. Por ejemplo, el tiempo de servicio que resume la experiencia laboral del trabajador en la institución y su correlación con su nivel académico. Nos preguntamos: ¿será un empleado autorrealizado si, habiéndose capacitado y logrado algún nivel académico superior no realiza tareas afines a su formación profesional?, ¿si obtiene muy buenos calificativos por su desempeño laboral y no es sujeto de bonificaciones o asignaciones por productividad? Éstas y otras interrogantes reales se presentan en las organizaciones. Lo importante es reconocerlas y proponer las políticas y programas que faciliten y permitan satisfacer las necesidades de logro y, muy especialmente, las de autorrealización.

Refirámonos ahora a los procesos técnicos de gestión de personal. Algunos autores hablan de subsistemas de personal. Creemos que el término no es el más apropiado, pues el prefijo *sub* los coloca en un segundo nivel. Diríamos que la implantación de estrategias es básicamente una tarea de gestión del talento humano. Al respecto se considera la capacitación, la evaluación del desempeño laboral, la auditoría de personal, etcétera.

Las competencias del psicólogo organizacional responderán a estas exigencias de la modernidad con un nivel ético y científico, desarrollando investigaciones e implantando nuevos sistemas de intervención que brinden objetividad y validez a los resultados, teniendo en cuenta que nuestra meta principal es fortalecer y desarrollar el talento humano de las organizaciones.

## Referencias

- Arias, F. (2001), *Administración de recursos humanos para el alto desempeño*, Trillas, México.
- Chiavenato, I. (2002), *Gestión del talento humano*, Mc Graw-Hill, Bogotá.
- \_\_\_\_\_, (1999), *Introducción a la teoría general de la administración*, Mc Graw-Hill, Bogotá.
- Gómez Mejía, L., Balkin, D. y Cardy, R. (2001), *Dirección y gestión de recursos humanos*, Pearson Educación, Madrid.
- Grados, J. (2001), *Reclutamiento, selección, contratación e inducción de personal*, Manual Moderno, México.
- Maristany, J. (2000), *Administración de recursos humanos*, Prentice Hall-Pearson Educación, Buenos Aires.
- Schein, E. (2000), *Psicología de la organización*, Prentice Hall-Pearson Educación, México.
- Schlemenson, A. (2002), *La estrategia del talento. Alternativas para su desarrollo en organizaciones y empresas en tiempo de crisis*, Paidós, Buenos Aires.
- Spector, P. (2002), *Psicología industrial y organizacional: investigación y práctica*, Manual Moderno, México.



# Que legado recebeu e que desafios enfrenta a psicologia social comunitária?<sup>1</sup>

Maria de Fátima Quintal de Freitas<sup>2</sup>

## De que psicologia (social) comunitária estamos falando?

Falar hoje da psicologia (social) comunitária, já passando o primeiro lustro do século XXI, não tem o mesmo sentido, significado e abrangência como quando falávamos nos idos dos anos 80 ou 90 do século passado, ou mesmo quando do nascedouro desta área na América Latina, por volta dos anos 60 e 70, em diferentes países do continente latino-americano. Esta ênfase na identificação de elementos distintivos em um campo disciplinar e prático, seja quando do seu nascimento, seja já em momentos de sua consolidação e expansão, torna-se importante para fazermos jus às visões histórico-políticas que estiveram na sua base de construção. É também importante para manter vivo o processo histórico, revelador da dialética e da força da relatividade das condições sociais que estão presentes quando de sua consolidação, como campo científico e profissional.

Em outras palavras, mesmo que possamos falar de uma psicologia (social) comunitária esta teve distintos desenvolvimentos, em momentos diferentes, de acordo com as condições e forças hegemônicas, inclusive dentro da psicologia, que estavam mais ou menos atuantes naquele dado momento histórico e social. Significa também, indicar que hoje a existência de variadas formas, denominadas de psicologia (social) comunitária, não necessariamente indica que se tratam de modos de ação e de intervenção comuns, similares e com bases epistemológicas idênticas.

Para aqueles que hoje deparam-se, já de início em seus cursos de formação em psicologia com diferentes disciplinas —por exemplo, denominadas de psicologia (social) comunitária, psicologia política, psicologia e políticas públicas, intervenção psicossocial em comunidade, psicologia, cidadania e problemas do mundo contemporâneo, entre tantos outros nomes, todos buscando contemplar a realidade concreta atual de nossa sociedade—, torna-se importante assinalar que a

<sup>1</sup> Título completo de este trabalho: "Que legado recebeu e que desafios enfrenta a psicologia social comunitária? reflexões sobre a intervenção e a vida cotidiana".

<sup>2</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil. e-mail: [fquintal@terra.com.br](mailto:fquintal@terra.com.br)

psicologia (social) comunitária não ocupou um lugar de destaque nas grades curriculares dos cursos de psicologia, desde os seus primórdios. Este é um fenômeno recente, seja no Brasil, seja na maioria dos países da América Latina, sem se falar no fato de que ainda em alguns países ela se inicia em sua tímida trajetória de consolidação.

Muitas vezes, no Brasil, por exemplo, nos idos dos anos das décadas de 60 e 70 do século passado, quando tal disciplina incluía-se no processo de formação dos futuros psicólogos, isto acontecia muito mais por decisões pessoais, opções políticas e crenças de alguns professores e psicólogos que se enfileiravam em defesa de uma formação dos futuros psicólogos que fosse, de fato, comprometida com transformação da vida concreta da população, tentando assim construir uma prática menos elitista e mais conhecedora da realidade social que nos cercava. Entre estes professores e profissionais, encontramos dois importantes e comprometidos psicólogos sociais e comunitários que, privilegiadamente, fizeram parte de nossa história. Trazê-los, aqui, neste momento, para esta exposição, trata-se de um compromisso para com a coerência política e sensibilidade histórico-social de pessoas que dedicaram suas vidas e histórias à psicologia e, em especial, à psicologia social comunitária, brasileira e latino-americanas.

Falamos, aqui, de Sílvia Tatiana Maurer Lane e Ignacio Martín-Baró. Infelizmente, não contamos, hoje, com nenhum deles em nosso meio, ela falecida em abril de 2006, em São Paulo, Brasil, e ele barbaramente assassinado em novembro de 1989, em San Salvador, El Salvador. Ambos construíram campos de atuação e consolidaram propostas de intervenção psicossocial em comunidade. Com Sílvia Lane, na PUC, de São Paulo, a psicologia comunitária começou a adquirir espaço e visibilidade no Brasil, ainda em pleno regime militar de exceção, quando juntamente com as primeiras turmas de psicólogos que se formavam, em meados dos anos 60. Iniciam-se com ela os primeiros trabalhos de estudantes de psicologia junto às favelas e bairros da periferia, na cidade de São Paulo, na busca de uma aproximação e desenvolvimento de trabalhos comunitários pró-conscientização e transformação. Com Martín-Baró, as psicologias social comunitária e política incorporam-se a vários outros trabalhos sociais no cenário salvadorenho, em pleno período de guerra civil, buscando conhecer e atuar junto à população para a transformação de suas condições de vida.

A obra, o trabalho e, fundamentalmente, a coerência de vida destes dois importantes psicólogos sociais e comunitários, assim como aquilo que acreditavam e os preceitos que defendiam, tiveram um peso inestimável na orientação e na formação —profissional e de vida— de vários outros profissionais, professores e pesquisadores que passaram pelas mãos destes dois trabalhadores sociais. Ambos formaram gerações de pesquisadores e trabalhadores psicossociais que encontram-se, hoje, atuando e trabalhando seja em projetos comunitários, em políticas públicas, seja dentro das universidades na preparação de novas gerações para o enfrentamento dos problemas sociais que trazem repercussões psicossociais ao cotidiano da vida das pessoas em nosso continente. Assim, pode-se dizer que temos em Sílvia Lane e em Martín-Baró dois importantes marcos, na América Latina, que contribuíram para a construção do campo da psicologia social comunitária, que se distingue histórica e politicamente em relação ao seu correlato nos EUA e na Europa.

Desta maneira, para a proposta desta exposição discorrer-se-á, sobre como surgiu, expandiu-se e se consolidou esta área da psicologia (social) comunitária. Em seguida, analisar-se-á o quadro que temos hoje, seja em termos de avaliação e desafios que enfrentamos, seja quanto às possibilidades que poderemos ter no futuro, como área e como forma de intervenção psicossocial no cotidiano.

## Psicologia (social) comunitária: como surgiu e por que foi se consolidando?

Muitos têm sido os trabalhos e obras que se debruçaram para recompor a história de construção deste campo, não sendo, portanto, nosso intuito aqui discorrer aprofundadamente sobre este processo (Freitas, 1998, 2000a, 2000b; Montero, 1994, 2003).

Entretanto, alguns aspectos parecem-nos relevantes de serem destacados nesse percurso histórico, em especial para aqueles que hoje, ao chegarem, nas universidades e nos diversos campos de atuação já se deparam com esta denominação, podendo ter uma idéia incorreta de que esta área já seria comum e estaria integrando a psicologia desde os seus primórdios. Em verdade, a psicologia social comunitária (psc) passa a compor, efetivamente, os currículos de formação de modo constante e obrigatório, a partir da década de 1990. Ou seja, no Brasil, quase 30 anos após a criação dos cursos de psicologia é que a disciplina —psicologia comunitária ou psicologia social comunitária— sai do ostracismo e marginalidade, passando a integrar oficialmente o processo formativo dos futuros psicólogos.

Estando já além da metade da primeira década do século XXI, verifica-se que as práticas psicossociais em comunidade —dirigidas ao enfrentamento dos diferentes problemas sociais que afetam as pessoas em seu cotidiano— foram sendo gestadas, sistematizadas e fortalecidas, em especial, ao longo das últimas três décadas, em diferentes lugares do Brasil e da América Latina. Assim, falar hoje de psicologia social comunitária, não têm o mesmo significado e (re)conhecimento científico-profissional que havia nos anos 60 do século passado, ocasião em que, ainda, timidamente iniciava-se esta prática através dos esforços de poucos psicólogos/professores que defendiam um outro papel e lugar para o profissional de psicologia, que fosse mais sensível à sua realidade concreta.

Ao mesmo tempo, o fato de, felizmente, estar havendo hoje uma ampla divulgação e expansão das práticas psicossociais em comunidade —envolvendo diversos setores e segmentos da sociedade civil, e podendo ser realizados em espaços variados e inusitados de atuação— não significa que haja uma similitude ou consenso —teórico, metodológico e epistemológico— entre elas.

Também não significa que possamos prescindir do conhecimento sobre como aconteceu a história de constituição desta área. Trata-se, de um debate a respeito das orientações teórico-filosóficas que norteiam o desenvolvimento dos trabalhos em comunidade, de tal modo que a escolha ou opção por determinadas ferramentas para a compreensão do que venha a ser ‘o fenômeno psicológico na dinâmica comunitária’, nada mais faz do que revelar os graus de coerência em relação aos princípios ontológicos e filosóficos adotados (Freitas, 2003b).

Desta maneira, o conhecimento e a detecção das dificuldades enfrentadas na construção de campos de ação em psicologia —como foi o caso da psicologia social comunitária— permitem identificar e compreender as bases teórico-conceituais que, hoje, fazem parte e orientam diversos trabalhos dentro desta perspectiva. Assim, dependendo das problemáticas locais críticas, da natureza das instituições e da formação teórico-política dos pesquisadores e profissionais envolvidos, quando da realização e construção destas práticas comunitárias, pode-se dizer que diferentes campos da psicologia estão tendo prevalência em relação a outros, de tal modo que podemos nos comparar com distintas psicologias, com distintos desenvolvimentos teórico-metodológicos, realizados em diferentes lugares e instituições. Desta maneira, os acontecimentos históricos —de nosso país, continente e em nossa profissão— mostram que as áreas da psicologia que conhecemos não foram todas implementadas e desenvolvidas, ao mesmo tempo, da mesma maneira e com os mesmos re-



ferenciais epistemológicos. Revelam, ainda, que essa implementação não aconteceu com o mesmo conteúdo, expansão e sistematização. E, nos dizem ainda, que as áreas psicológicas nem sempre tiveram as mesmas características e apontaram na mesma direção em termos de resultados teórico-metodológicos e impactos profissionais, independentemente da semelhança dos quadros teóricos que foram utilizados. Estes são aspectos que nos parecem relevantes e mereceriam uma discussão mais aprofundada se quisermos, por exemplo, discutir o processo e as condições de formação de novos quadros para os campos da prática da psicologia.

Iniciamos, agora, com uma breve recuperação desta trajetória de construção da psicologia (social) comunitária.

### Construção e consolidação: trajetória

A expressão *trabalhos em comunidade* já aparece, no Brasil, quando já ao final dos anos 50, operava-se uma mudança no cenário econômico passando de um modelo agro-pecuário para um agro-industrial. Os chamados “trabalhos comunitários”, desta época, eram dirigidos aos setores populares e aos grandes contingentes de migrantes que haviam se deslocado para os centros urbanos na busca de melhor trabalho e vida, inchando as cidades, com o intuito de adaptá-los, inseri-los ou adequá-los às novas condições de moradia, trabalho e convivência urbanas. Eram desenvolvidos pelos profissionais do serviço social, educação, saúde e ciências sociais (Freitas, 1998, 2000a), dentro de uma visão ainda de ciência neutra e pretensamente isenta de ideologias.

Fenômeno semelhante vai acontecendo na América Latina, seja no crescimento populacional urbano, seja na implantação dos grandes parques industriais e seus reflexos perversos na vida das pessoas; seja nos grandes cinturões de pobreza, miséria e marginalidade que se instalam ao lado das fábricas e indústrias; seja na forte migração do campo para as cidades; seja na ampliação das formas de sucateamento e desvalorização da vida humana na sua relação com o capital e o trabalho, através dos subempregos, das redes informais de comércio, desde o comércio financeiro até o sexual, entre tantos outros efeitos degradantes e desumanos.

É, justamente para o enfrentamento destas problemáticas que os projetos políticos oficiais da época se voltaram, buscando a participação de profissionais com a finalidade de que desenvolvessem projetos comunitários visando a integração e neutralização das reivindicações dos novos moradores e/ou trabalhadores. Este período é conhecido como o do “desenvolvimentismo” nos trabalhos comunitários, dos grandes projetos de educação básica e alfabetização, e dos planos governamentais voltados à construção e implantação de casas populares (Freitas, 2000b). Desenvolvem-se através de propostas de ação comunitária e educativa, tuteladas pelo Estado. Apresentam como características ações assistencialistas e paternalistas, pretendendo —ao atender algumas das necessidades— manter as populações desfavorecidas sob seu controle, adaptadas e integradas à nova forma de produção, típica das cidades que cresciam em um alto ritmo.

Nas décadas seguintes, dos anos 60, 70 e 80, ainda em plena ditadura militar no Brasil e também em outros países da América Latina, vamos presenciando o fato de que, de diferentes maneiras, vários trabalhos comunitários passaram a ser realizados e vão adquirindo uma certa divulgação. Neste período, a dimensão de serem trabalhos mais claramente a favor e comprometidos com os

setores populares, sem a tutela autoritária do Estado, surge como marca distintiva, acompanhada do fato de que tornam-se mais conhecidas as práticas realizadas pelas mãos dos psicólogos (Freitas, 1998; Montero, 1994, 2003; Sánchez, 2000). Estas práticas —embora ainda tímidas e poucas, se comparadas às formas tradicionais de trabalhar da psicologia— passam a ter uma maior visibilidade e integram-se dentro das universidades ao comporem propostas de ação em projetos de investigação e de extensão, e ao se consolidarem como uma disciplina oficial denominada de *psicologia comunitária*, dentro dos currículos de psicologia, fato este que estava relegado ao esquecimento ou à marginalidade acadêmico-institucional até então (Freitas, 2000b).

Acontecimentos e personagens sociais, direta ou indiretamente ligados à profissão da psicologia, ao longo deste período, tiveram um papel importante para a consolidação das práticas em comunidade, na medida em que se buscavam novas formas de inserção e intervenção comunitária, que se contrapusessem aos modelos tradicionais da psicologia de abordar o fenômeno psicológico de modo individual e a-histórico (Freitas, 1998; Montero, 1994). Alguns segmentos da educação —comprometidos com a realidade concreta das pessoas— desempenharam um importante papel dirigido à transformação social. É aqui que encontramos Paulo Freire com sua proposta político-pedagógica de transformação social através da alfabetização em uma educação conscientizadora e libertadora (Barreiro, 1985; Freire, 1973, 1976). São os trabalhos de educação popular e da educação de adultos, realizados no nordeste do Brasil, nos primeiros anos da década de 1960. Fundamentam-se na filosofia freiriana (de Paulo Freire), apresentando um compromisso explícito com a libertação dos setores populares e com o resgate do seu papel como agentes sociais e históricos, e construtores da sua própria cultura (Freire, 1973, 1976). Posteriormente, encontramos também a influência destes trabalhos e de sua filosofia em outros países da América Latina, como no Chile, no breve período do governo Salvador Allende.

No cenário internacional, presenciamos também manifestações e reivindicações importantes, dirigidas ao enfrentamento e à resolução de um quadro comum de fome, miséria, desemprego, analfabetismo e doenças. São acontecimentos que se constituem em uma espécie de marco, relevante ao mundo contemporâneo da segunda metade do século xx, tais como: *a*) as chamadas “barricadas de Paris”, denunciadoras da insatisfação para com o papel das universidades diante da realidade social, desnudando a chamada “crise” do modelo das ciências humanas e sociais, ao lado das manifestações protagonizadas por importantes atores sociais como Simone de Beauvoir, Jean Paul Sartre, Marcuse, Habermas, entre outros; *b*) os movimentos acadêmico-científicos e comunitário-sociais de aproximação da ciência à sociedade, como o da anti-psiquiatria, com David Laing; Basaglia; G. Berlinguer, T. Szasz, entre outros; *c*) os sangrentos conflitos raciais na África, como os confrontos do *apartheid*; *d*) as desumanas situações de fome, denunciadas nas figuras esqueléticas e sub-humanas dos habitantes da região do Biafra; *e*) as diferentes tentativas de participação democrática das populações latino-americanas contra as ditaduras militares em seus países; *f*) a marcante presença da Igreja católica, nesta época, que se declara fortemente ao lado dos pobres e oprimidos, ampliando seus trabalhos nos continentes latino-americano e africano através das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), na perspectiva da teologia da libertação e, *g*) a luta dos camponeses, nos diversos países e regiões, por melhores condições de vida, ao lado dos trabalhos de participação e investigação gestados numa relação dialética, como os desenvolvidos por Orlando Fals Borda através da Investigação-Ação-Participante (IAP).

Com a criação oficial da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), em 1980, fortaleceram-se canais de aproximação e de comprometimento da psicologia e, em especial da psicologia social comunitária, para com a realidade concreta das pessoas, no Brasil e no continente latino-americano (Freitas, 1998, 2000b, 2003). Apesar de existirem diversidades metodológicas e teóricas no desenvolvimento dos trabalhos comunitários, as práticas uniram-se, nesta época, em torno de quatro aspectos que revelavam um fazer diferente da psicologia em comunidade, quais sejam: todas eram práticas orientadas por um tipo de psicologia social, nacional e latino-americana, buscando conhecer a realidade concreta das pessoas; explicitavam em algum nível um compromisso político a favor dos setores populares; defendiam a necessária ligação com outras áreas do conhecimento, e assumiam críticas claras às teorias psicologizantes e a-históricas que predominavam na formação profissional dos psicólogos.

## Mudanças e desafios

A partir de meados da década de 1990, acompanhando um processo de ampliação e visibilidade dos diferentes movimentos sociais e populares que estavam ou reprimidos ou subvalorizados, começamos a presenciar importantes mudanças no campo da prática da psicologia em comunidade (Freitas, 2005).

De um lado, temos o aparecimento de diferentes instituições e entidades da sociedade civil, que se comprometem e se preocupam com os direitos básicos das pessoas e com a garantia de uma vida social digna. De outro, assistimos à procura de diferentes segmentos e instituições da sociedade por atuações dos psicólogos que sejam “diferentes das tradicionais” ou “atuações novas”, dirigidas aos problemas vividos pelas pessoas em suas vidas. São demandas associadas à saúde pública e coletiva, à violência cotidiana e doméstica, às formas de intolerância e preconceito para com as minorias sociais, às diferentes redes de relacionamento social e interpessoal. Tratam-se de demandas relevantes ao processo de formação do homem como um cidadão participante de sua história e merecedor de uma vida digna e justa.

Proliferam-se as ONG e, atualmente, as suas novas versões contemporâneas. Cria-se o chamado *terceiro setor*. Fortificam-se os inúmeros trabalhos de caráter assistencialista e curativo. Multiplicam-se os organismos e entidades que dão voz ao povo, mesmo que muitos deles ocupem o lugar de participação deste povo. Aprofundam-se as redes de participação de alguns movimentos sociais. Estes constituem-se em alguns dos acontecimentos relativos à *dinâmica da participação comunitária e da transformação da vida cotidiana*: tais movimentos intentam colocar a população como agente da sua própria trajetória histórico-social, tomando as decisões para isto, independentemente do fato de tais objetivos serem ou não atingidos.

Vivemos, na atualidade o fenômeno de serem inúmeras e variadas as instâncias em que se discute e se criam órgãos, grupos e propostas de ação, cujos trabalhos têm como mote alguma intervenção —independentemente de seu caráter transformador ou mantenedor— dirigidas aos mais “pobres, oprimidos, explorados”, enfim, àqueles que estão “excluídos da sua condição de cidadãos” (Freitas, 2005, 2006; Gohn, 2000; Martín-Baró, 1987, 1989; Scherer-Warren, 1999; Watts, Griffith & Abdul-Adil, 1999). Ao lado disto, verifica-se, também, um deslocamento do foco das análises

—saindo de perspectivas mais amplas e totalizadoras, em que os aspectos estruturais e conjunturais do problema em questão, eram priorizados— para uma ênfase em temas, problemas ou situações mais pontuais e focais, circunscrevendo a análise a fragmentos ou parcelas dos acontecimentos, desfocando os determinantes de tais problemas.

Poder-se-ia dizer que estariam surgindo novas propostas de ação social, na atualidade. São propostas mais pontuais e com objetivos imediatos, protagonizadas em grande escala pelas ONG e pelos projetos de responsabilidade social e civil e pelos do chamado *terceiro setor*; além dos atuais programas de filantropia, de protagonismo juvenil e social. Presenciamos, assim, uma divulgação, ampliação e expansão dos lugares e dos vários tipos de trabalho da psicologia, acontecendo em diferentes contextos e situações comunitárias (Freitas, 2005, *prelo*; Gohn, 2000; Caldeira, 2000).

Diante deste quadro, poder-se-ia dizer, também, que estaria havendo uma espécie de substituição dos paradigmas de ação coletiva dos movimentos sociais, que existiam nas décadas de 60 e 70 (Freitas, 2002, 2005; Gohn, 2000) por uma espécie de paradigmas da “individualidade” e ações imediatas. Poder-se-ia, num primeiro momento pensar, à semelhança de Montero (1994; 2003) que estaria havendo uma convivência de paradigmas. Entretanto, parece-nos que há um “algo” a mais, na atualidade das relações globalizadas e bombardeadas por quantidades de informação que não permitem um aprofundamento qualitativo das mesmas. Estaria havendo uma espécie de substituição do paradigma da ação coletiva (Gohn, 2000) por uma espécie de um paradigma da “presentificação da vida cotidiana” (Freitas, 2005, *prelo*) em que se instauraria uma certa “luta (ou competição) polida e velada” em que presenciamos o renascimento de propostas e modelos antigos, agora à luz do mote, politicamente correto, da “defesa do social” como condição *sine qua non* (Freitas, 2005, *prelo*).

Nesta linha de reflexão, no quadro atual, pode-se dizer, então, que nos deparamos com inúmeros projetos de intervenção e ação comunitária, que apresentam algumas incoerências e paradoxos. Embora tais trabalhos defendam uma melhora na vida das pessoas e manifestem uma preocupação com as condições sociais delas, os projetos políticos e os seus compromissos efetivos acabam sendo relegados a planos secundários ou substituídos, quando da implementação de tais práticas comunitárias. Em outras palavras, sobressai uma forte preocupação para com a quantidade e eficiência das ações pró-cidadania e pró-inclusão, como se os resultados e os números pudessem substituir os processos de formação, conscientização e participação com vistas a uma vida cotidiana mais solidária e coletiva, ou seja, como se tais resultados eficientes pudessem, por si só, ser sinônimos de projetos e compromissos políticos, a longo prazo, para a construção de uma sociedade mais justa e melhor.

## Temas e problemáticas nas intervenções em comunidade

Pretende-se, neste momento, fazer uma breve referência que nos dê uma fotografia atualizada de parte dos diferentes movimentos que vêm acontecendo no cenário e na dinâmica comunitárias, em distintos lugares, setores e regiões. Para isto, apresenta-se, a seguir uma breve explanação a respeito dos resultados de um levantamento referente ao II Congresso Brasileiro de Psicologia, em setembro de 2006, na cidade de São Paulo, Brasil. Foram realizadas inúmeras mesas redondas, simpósios,

mini-cursos, pôsteres e comunicações orais, abrangendo todas as áreas consolidadas e emergentes da psicologia. Este evento de abrangência nacional no território brasileiro e, também, internacional, com a participação de pesquisadores e profissionais da Psic nos países da América Latina e Europa, reuniu 17 entidades de psicologia, aglutinou debates e discussões e apresentações em torno de 3700 atividades, contando com aproximadamente dez mil participantes (*Livro de Programas, II Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão, 2006*).

Que temáticas e preocupações guiaram, então, a realização destas atividades?

Orientando-se através da perspectiva dos trabalhos e práticas em comunidade, independentemente de suas vertentes teórico-metodológicas, entre os inúmeros cursos ministrados, procedeu-se a um recorte que permitiu identificar as seguintes temáticas como predominantes:

### CUADRO 1. TEMÁTICAS PREDOMINANTES

- a) Economia solidária, a terra e o trabalho.
- b) Saúde, o SUS, os conselhos gestores e as formas de gestão em saúde.
- c) Infância, juventude e violência: diversas formas de abuso sexual e violência; medidas sócio-educativas: tipos de ações e penas; varas da infância e juventude conselhos tutelares e de políticas de cidadania.
- d) Intervenção psicossocial, participação e gestão participativa, de modo geral: instituições e comunidades; terceiro setor e políticas públicas.

Com relação aos simpósios e mesas redondas que reuniram não só diferentes entidades da psicologia, mas também pesquisadores e profissionais de distintas instituições e países, as temáticas ampliaram-se, abrangendo mais questões e reflexões para o campo da psicologia e de suas práticas.

Novamente, dentro deste recorte de pensar os trabalhos e práticas em comunidade, independentemente de suas vertentes teórico-metodológicas, encontraram-se grandes temas ou vertentes cujos aspectos revelam, por sua vez, uma expansão das fronteiras de atuação, assim como uma variedade, não só de temas, mas de possibilidades de parceria investigativa e de intervenção, indicando alianças teórico-metodológicas pouco comuns nos primórdios da psicologia e que, hoje, têm uma maior visibilidade, aceitação e, principalmente, compreensão da sua necessária interconexão.

Tais temas referem-se a:

1. As relações comunidade, escola e família enfocando:
  - Formação e trabalho docente
  - Expectativas dos jovens
  - Formação e a relação educação/escola

2. Envelhecimento, família e trabalho:
  - Significado dos grupos de referência
  - Relações com a qualidade de vida
  - As perspectivas de futuro
3. Precarização das relações de trabalho:
  - Emprego
  - Desemprego
  - Trabalho
4. Criança, juventude e família.
5. Mulher, gênero, sexualidade e novas formações familiares
6. Relações e impactos da saúde-doença:
  - Redes de apoio e suporte psicossocial
  - uti, casos terminais
  - Formação e equipes multidisciplinares
  - psf e sus
  - Saúde pública e saúde comunitária
7. Diferentes formas de violência e discriminações sociais:
  - Violência urbana
  - Violência escolar/trabalho
  - Violência doméstica, sexual e de gênero
  - Formas de violência simbólica
  - Exclusão e preconceito.

Todos eles, de uma maneira ou outra, apontam ao menos para três aspectos que nos parecem de relevo, neste momento: *a)* indicam espaços e situações para o trabalho da psicologia, algumas mais novas e incomuns do que outras; *b)* estas situações estão a revelar necessidades prementes, que os setores da sociedade civil vem apresentando em seu cotidiano, e que têm solicitado também uma participação da psicologia, e *3)* indicam os desafios a serem enfrentados quanto “ao quê fazer”, seja nos problemas da realidade concreta cuja solução se apresenta como necessária, seja na formação que necessita dirigir-se a estas demandas, para além dos modelos tradicionais de formação em psicologia.

Além disto, todas estas temáticas estão, também, a indicar grandes áreas ou campos de trabalho, nos quais a ação da psicologia pode dar-se de maneiras distintas: seja de um modo pontual e localizado, dirigido à resolução imediata dos problemas; seja numa perspectiva maior de buscar planejamentos político-comunitários que possam fazer com que tais problemas sejam eliminados ou ao menos minimizados.

Todos estes temas, de uma maneira ou de outra —independentemente de trabalharem numa perspectiva mais psicologizante e individual, ou mais grupal, coletiva e objetivando projetos políticos de transformação social— abordam, problematizam e questionam aspectos relativos à *cidadania*, às relações e oposições entre *inclusão* e *exclusão*, e a uma busca e defesa da *melhoria na qualidade de vida* das pessoas nas dimensões ético-políticas .

Então, neste sentido, poder-se-ia pensar não haver diferenças cruciais entre as diversas práticas realizadas em comunidade. Entretanto, existem, sim, distinções, havendo maneiras distintas não só de encaminhar suas ações, como também de compreender e explicar os determinantes das problemáticas sobre as quais se debruçam para buscar soluções.

### Que aspectos importantes em sua consolidação?

Que aspectos, então, se tornaram importantes no campo da psicologia social comunitária latino-americana e brasileira?

Algumas categorias conceituais tornaram-se decisivas nas propostas de ação e intervenção comunitárias, assim como na preparação para os tipos particulares de pesquisa qualitativa e de intervenção participante. Para a realização dos trabalhos comunitários, as seguintes categorias ou processos são importantes:

- A rede de relações dentro da comunidade, seja acontecendo em pequenos e/ou grandes grupos.
- A identificação e formação de lideranças autóctones e os processos psicossociais que interferem nessa formação.
- As diferentes e sutis formas de opressão, discriminação, competição e preconceito que se instauram no cotidiano das pessoas e podem muitas vezes fragilizar redes comunitárias antigas e que pareciam estar sólidas e bem constituídas.
- As crenças e valores em relação a si mesmo, aos outros e à confiança na capacidade de mudança e enfrentamento das adversidades, que têm se mostrado relevantes para a continuidade ou não dos trabalhos comunitários.
- As possibilidades de construção de formas de coesão, cooperação e conscientização entre os diferentes atores envolvidos nas diferentes esferas de relacionamento.
- As diferentes formas de interação, de ação (individual e coletiva) e de possibilidades de politização da consciência dentro da rede de convivência comunitária.

### Que diferenças há?

Continuamos, aqui, com a pergunta: o que diferencia a psicologia social comunitária (psc) das outras práticas em comunidade ?

Fazendo aqui jus à coerência epistemológica, na história de construção desta área na América Latina, deveríamos ter como primeira preocupação, indagar: como todos os fatores e situações problemáticas e adversas afetam, de modo específico, o cotidiano e a vida das pessoas, e quais seriam

os determinantes para o aparecimento de tais problemas? Fala-se, aqui, do tipo de concepção que há sobre os determinantes que são responsáveis pelos problemas vividos, e cuja incidência tem um impacto particular e psicossocial específicos nas pessoas, afetando-as de distintas maneiras.

Com base nisto pode-se dizer que:

1. A psicologia social comunitária tem —em coerência à sua proposta de transformação social— também uma ação pedagógico-formativa, visto que também deve ser preventiva na perspectiva de implementar projetos políticos com ações particulares na vida cotidiana das pessoas.
2. A psicologia social comunitária também tem e necessita desenvolver ações pontuais e específicas, quando os problemas já estão localizados, sem contudo perder a perspectiva das possibilidades históricas presentes em um projeto político de sociedade.
3. É um trabalho que necessita ser realizado em equipe, inclusive com outros psicólogos que tenham uma ação mais particular e específica.

Desta forma, os trabalhos da psicologia social comunitária devem ser dirigidos à conscientização e à participação na rede da vida cotidiana e comunitária. As categorias de análise e de trabalho, nas práticas da *psc*, são os processos de participação e de conscientização, intimamente relacionados com a vida cotidiana e orientados pelo projeto político societal que se pretende (Freitas, 2002, 2003b, 2005, *prelo*). Constituem-se objetivos, a cada momento e etapa dos trabalhos comunitários, buscar os liames que se estabelecem entre estes processos e a rede de relações da vida cotidiana (Freitas, 2003b, 2005, *prelo*), de tal modo que possam ser ampliados e fortalecidos os suportes sociais e maximizadas as redes de solidariedade e cooperação, dentro de uma perspectiva coletiva e humana de existência (Freitas, 2006).

Neste sentido, temos encontrado, na proposta de Análise da Rede de Tensões (Freitas, 2005, *prelo*) que se dá no cotidiano das práticas comunitárias, elementos psicossociais relevantes. Estes nos permitem identificar e compreender os avanços e recuos destas práticas, na dimensão da participação comunitária e da politização da consciência. Inúmeros são os dilemas e tensões que se estabelecem quando se desenvolve os trabalhos em comunidade, seja na ótica do próprio trabalhador comunitário, seja na ótica dos participantes e integrantes dos diversos momentos dessas práticas, em que intentamos aumentar o envolvimento e a realização das proposições ali implícitas (Freitas, 2003b, 2005, *prelo*). Pensando-se numa relação que se dá entre o fazer comunitário e o sentir-se nesse fazer, a rede de tensões nos aponta, além de tipos distintos de participação, razões psicossociais para o fato de, muitas vezes, não avançarmos tanto quanto gostaríamos, ou ao contrário, avançarmos, a despeito de todas as adversidades presentes (Freitas, 2003a; 2005, *prelo*).

### Práticas realizadas e desafios enfrentados

A partir dos anos 90 do século passado, a psicologia tem sido, mais frequentemente, chamada a ocupar novos espaços institucionais e a desenvolver atividades, que até então eram pouco comuns. Têm sido trabalhos de intervenção psicossocial em comunidade que objetivam o desenvolvimento de propostas de políticas públicas dirigidas ao enfrentamento de diferentes problemas sociais.



Estas práticas psicossociais em comunidade poderiam ser agrupadas em três blocos, indicando finalidades que as diferenciariam, tendo as seguintes características:

1. Relacionam-se a programas comunitários novos ou já em andamento em um dado lugar, visando um fortalecimento da equipe de trabalho e das possibilidades de ação e intervenção psicossocial; e/ou
2. Dirigem-se a problemáticas vividas e enfrentadas por diferentes setores populacionais, indicando problemáticas desde as ligadas ao suporte e estrutura institucionais e equipamentos públicos (como moradia, saneamento, transporte, áreas de lazer, entre outros), passando por questões ligadas à violência, saúde comunitária e rede de convivência na comunidade; até problemas mais localizados mas tendo uma repercussão e impacto na dinâmica comunitária (como desemprego; diferentes tipos de violência e de formas variadas de intimidação; envelhecimento e processos psicossociais de solidão; processos de exclusão e desenraizamento psicossocial, entre outros), e/ou
3. Lidam com demandas específicas de entidades sindicais, profissionais, gremiais e comunitárias, enfatizando desde problemas localizados e em perspectiva individual, até desafios em dinâmicas comunitárias e grupais (como os problemas de precarização das condições de trabalho e suas formas de sofrimento e resistência psicossociais, repercussões psicossociais na vida cotidiana da aposentadoria, desemprego, mercado informal e sobrevivência material e simbólica, entre outros).

### **Que desafios existem, hoje, nos trabalhos desenvolvidos no campo da psicologia social comunitária?**

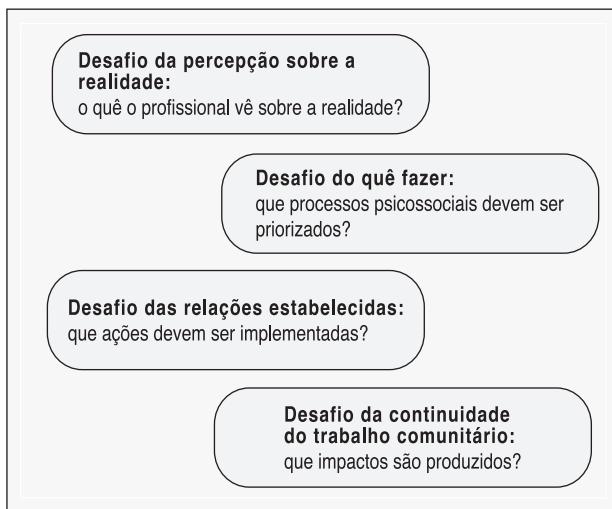
Indagar, seja na atualidade, seja como foi feito ao longo de todos estes anos, sobre “Que papel social e profissional os psicólogos deveriam ter?”, ou “Que compromisso os profissionais deveriam assumir?”, continuam sendo desafios com os quais temos de nos defrontar, quando das intervenções psicossociais em comunidade.

Ao longo da trajetória de construção deste campo e tentando fazer um balanço dos obstáculos enfrentados e de suas repercussões, poderíamos dizer que os desafios na intervenção psicossocial em comunidade situam-se em quatro tipos. Os desafios relativos à percepção sobre a realidade; a o quê fazer no dia a dia do trabalho comunitário; às relações estabelecidas e aos impactos produzidos. O primeiro desafio refere-se àquilo que o profissional consegue detectar em sua prática, que critérios utiliza e que elementos possui para saber-se no caminho mais adequado das propostas de ação. Os desafios relativos a o quê fazer indicam a necessidade de serem explicitadas as dimensões psicossociais presentes nos processos de submissão e conformismo, no dia a dia das relações comunitárias. O terceiro desafio refere-se ao tipo de relação que se dá entre profissional e comunidade e como isto pode afetar a continuidade das práticas comunitárias. E, finalmente, os impactos do trabalho e o compromisso assumido quando de sua realização constituem-se em desafios cons-

tantemente renovados e que, inclusive, colaboram para o fortalecimento ou enfraquecimento do trabalho comunitário.

Tais desafios podem ser indicados no quadro a seguir:

#### QUADRO 2. QUATRO DESAFIOS NA INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL EM COMUNIDADE



Apesar de termos avançado, nas últimas décadas, em termos de quantidade de trabalhos de intervenção realizados, de problemas enfrentados e experiência acumulada, estas indagações continuam acompanhando os profissionais logo ao início de seu trabalho em comunidade.

#### Nossas dívidas e nosso legado

Neste momento, podemos nos perguntar: que dívidas temos para com o mundo e a vida? E, o que devemos fazer?

Assim, após esta exposição da trajetória de constituição e consolidação da área da psicologia social comunitária, assim como sobre o quadro que fomos construindo, ao longo destes anos, e que, hoje, encontramos em nosso cotidiano profissional, poderíamos pensar em grandes questões que se apresentam às práticas em comunidade, desenvolvidas pelas mãos dos profissionais de psicologia. Entre estas questões, ressaltamos aquelas relativas ao tipo de dívidas que nos foram deixadas, e para as quais deveríamos intentar saldar os débitos sócio-políticos e epistemológico-éticos quando da realização de nossas práticas comunitárias.

Indagar sobre as *dívidas* que nos foram deixadas, enquanto mundo e sociedade, significa pensar no que os séculos passados e, em especial, o século xx nos deixou de *legado*. Que *aspectos positivos e que aspectos negativos* este legado possui?

De positivo, podemos apontar a descoberta e a compreensão que fomos tendo de que, cada vez mais, temos duas tarefas que fomos aprendendo nos países do terceiro mundo .

A primeira destas tarefas é que os trabalhos e práticas comunitárias, assim como os enfrentamentos por uma busca de soluções dignas e adequadas, só têm sentido se fortalecerem as dinâmicas e processos comunitários, e se possuírem uma perspectiva de libertação e superação das formas de opressão e exploração, com vistas á transformação social. A segunda tarefa que, hoje, cada vez mais aparece como urgente em diferentes lugares e situações, refere-se a “o quê fazer” para voltarmos a semear, construir e fortalecer valores básicos e fundamentais de convivência humana —como uma convivência digna, solidária e compartilhada—. Parece que a globalização e a rápida midiaticização (perene influência dos meios de comunicação), de diferentes maneiras e de modo bem subliminar, cada dia mais, nos subtraem estes valores de solidariedade e de humanidade em nossa relações.

Hobsbawn (1999) já nos alertava que estávamos, quase ao alvorecer do século xxi, na iminência de uma “barbarização” da vida humana, na medida em que valores básicos de vida, de existência e de convivência estavam sendo perdidos e aviltados nas relações mais simples e prosaicas da vida cotidiana, minando as bases de uma civilidade simplesmente humana e tornando suportável e, até, aceitável, fatos e acontecimentos que, em gerações anteriores, qualquer ínfima manifestação seria absolutamente intolerável e inadmissível.

De negativo, podem-se apontar armadilhas analíticas que nos levem a fazer considerações fragmentadas ou a-históricas sobre as condições reais de vida da população, de tal modo que se descaracterizassem ou perdessem os reais determinantes, estruturais e conjunturais, responsáveis pelos problemas vividos e que se manifestam na vida das pessoas de modo particular.

Para nós —psicólogos(as) sociais comunitários(as) e profissionais e pesquisadores(as) comprometidos (as) com nossa terra e com nossa gente—, responder a estas considerações e desafios, em verdade, constitui-se na maior dívida para com a nossa sociedade e para com a vida, na sua faceta da dignidade e solidariedade. Ao mesmo tempo, isso revela, de um lado, a fragilidade e a falência, atual, das relações interpessoais e cotidianas. De outro, mostra-nos a urgente tarefa de que necessitamos fazer algo se, de fato, queremos que sejam recuperados os valores básicos de vida, a solidariedade e a união na convivência cotidiana, potencializando formas de participação e de redes comunitárias comprometidas com isto.

Em outras palavras, parece-nos que o *desafio central*, hoje, dentro dos trabalhos comunitários, localiza-se em um patamar anterior à própria organização e mobilização comunitárias, anterior ao próprio fazer e à própria ação em si. Esse desafio parece, então, localizar-se em responder a uma *crucial indagação*: com que bases, crenças, princípios e valores as pessoas agem, se mobilizam e se organizam, em suas vidas, buscando benefícios e resultados coletivos, e defendendo uma distribuição e um compartilhar que sejam justos no cotidiano da sua comunidade?

Deriva-se, disto, também, a constatação de que os trabalhos e as práticas comunitárias constituem-se, também, em trabalhos e programas educativos.

Estes caracterizam-se por adotar, desde a necessária concepção de uma educação crítica e conscientizadora, como a proposição de Paulo Freire, até o aprimoramento de aspectos instrumentais no

dia a dia, em que faz-se necessário formar pessoas para lidarem, adequadamente, com tarefas que vão desde as mais simples até as mais complexas. A continuidade de deficiências e insuficiências de quadros de profissionais, neste campo de intervenção, que possam ter uma formação macro-social aliada a uma sensível análise micro-social das relações cotidianas, pode interferir não apenas na realização e manutenção das práticas comunitárias, como também pode obstaculizar a consecução de propostas político-pedagógicas, a obtenção de resultados comprometidos com a comunidade, e a existência de uma coerência político-profissional.

Assim, dentro destas *dívidas* que temos —seja para com a pobreza e as diferentes formas de miserabilidade da vida; seja diante da precarização da rede de relações, seja no enfrentamento das sutis e variadas formas de desumanização, de rompimento das bases de humanidade e solidariedade, que denunciam um absurdo egoísmo e individualismo cotidiano que, por sua vez, gera uma pseudo-idéia de que o homem se bastaria a si próprio— neste momento, aqui, proponho que pensemos na seguinte indagação: em relação a que dívidas podemos —como psicólogos (as) comunitários (as)— ter uma ação efetiva e comprometida?

Ou seja, que pensemos em: *qual é a "nossa parte" frente a estas dívidas?* O que podemos fazer em nossas práticas de intervenção em comunidade?

Infelizmente, estas não são questões nem novas e nem recentes. Têm nos acompanhado em nossos trabalhos e são importantes de comporem uma reflexão que se pretenda comprometida com a transformação das condições de vida e construção de uma sociedade mais digna e justa.

Pensando-se na prática cotidiana dos trabalhos em comunidade, poder-se-ia traduzir esta indagação em *cinco grandes desafios* concretos e relativos ao cotidiano das ações e intervenções comunitárias, quais sejam:

1. Como recuperar e reconstruir redes de convivência mais humanas e solidárias entre as pessoas?
2. Como fazer com que as pessoas voltem a ter um projeto coletivo, em que o “outro social” deixe de ser um potencial inimigo?
3. Como (re)criar um projeto de vida que seja, de fato, comunitário nas relações cotidianas?
4. Como ter projetos que também formem e eduquem em diferentes políticas públicas e na construção de redes comunitárias?
5. Como saber se os diferentes projetos e programas dirigidos a problemáticas fragmentadas da realidade social (como as do terceiro setor, protagonismo social, responsabilidade social, entre outros) também conscientizam e mobilizam as pessoas sem perder as propostas políticas de transformação social? E, como lidar com isto dentro de uma perspectiva da psc comprometida com esta transformação social?

Diante de todas estas reflexões, desafios e possíveis dívidas, resta-nos ainda uma preocupação que precisa ser, aqui, corajosamente explicitada e trazida para uma discussão:

Como radicalizar a democracia de modo concreto no cotidiano das relações dentro das práticas comunitárias? Poderíamos, perguntar se os princípios, os compromissos e a bandeira de luta e trabalho da psicologia social comunitária teriam se alterado ou se diluído, na atualidade dos diversos movimentos contemporâneos e das inúmeras forças globalizadoras e dos diferentes processos de exclusão?

Sem sombra de dúvida, podemos responder que não!

O que de fato está acontecendo é que presenciamos uma alteração na expressão das contradições e das dificuldades que os setores populares e oprimidos vivem, ao lado de um grande movimento da sociedade preocupada em ajudar e fazer algo. Isto, em vários momentos, cria a falsa idéia de que melhoraram ou mudaram as condições perversas de opressão, marginalidade e de exploração, já que aumentaram os grupos e contingentes de pessoas e segmentos da sociedade civil envolvendo-se em algum tipo de ação pró-cidadania. Na verdade, infelizmente, não é o fato de haver este aumento da “vontade de ajudara” que acarreta uma diminuição dos problemas e elimina os determinantes de tais situações de opressão e exploração.

Diante de toda esta exposição feita até este momento, defende-se que o foco para o qual a psicologia social comunitária deva se voltar refere-se a aspectos, hoje, mais sutis e velados do que há alguns anos atrás, e que constituem-se em entraves para os processos de participação e conscientização dos inúmeros participantes e agentes envolvidos.

Estes aspectos referem-se a:

- As formas diárias e renovadas de rompimento da confiança depositada no outro social, ao lado do esmaecimento ou da perda de projetos coletivos. Isto leva a uma certa descrença para com o sucesso das ações coletivas, e portanto, uma descrença para com a vida social e os programas de ação coletiva;
- Os diferentes tipos de conformismo que se manifestam diante do sentimento de impotência para mudar as relações adversas, sejam elas de exploração, injustiça, competição ou egoísmo. Isto traz uma certa distorção na análise das condições reais geradoras dessas relações adversas e de conflito e luta cotidianas, muitas localizando responsáveis ou determinantes em dimensões individuais ou aspectos de personalidade, caráter ou comportamento.

Finalizando, o que poderíamos dizer que a psicologia social comunitária fez e continua a fazer de importante, no cenário dos trabalhos comunitários? Que construção ela nos apresenta? Novamente nos deparamos com cinco pontos:

1. A psicologia social comunitária continua a unir os trabalhos e as experiências de campos disciplinares diferentes como com a educação popular, com os trabalhos da investigação-ação-participante com os setores do campo e das periferias das grandes cidades (Freitas, 2002, 2003b, 2005, prelo). Re-dimensiona-se, assim, seu papel também como um trabalho educativo e pedagógico.
2. A psicologia social comunitária dirige-se, fundamentalmente, à retomada dos processos psicossociais —conscientização e participação— assim como a conceitos como exclusão-inclusão-participação enfocando-as como categorias dialéticas histórico-socialmente construídas (Freitas, 2005, 2006). Aparece a recuperação da importância de análises macro e micro-sociais para a compreensão dialética da totalidade histórica da vida cotidiana.
3. A psicologia social comunitária dá um lugar central à comunidade como foco nas relações e ações comunitárias. Encontramos, pela primeira vez, neste campo a comunidade como categoria central de análise e de possibilidades de ação concreta (Freitas, 2003b, 2005).

4. Nos trabalhos da psicologia social comunitária a vida cotidiana transforma-se em matéria prima para a análise dos processos de conscientização e participação. Isto se refere a algumas das proposições em que se tem trabalhado, em que há uma preocupação em articular a vida cotidiana com as diferentes estratégias de sobrevivência e resistência psicossocial (Freitas, 2003b, 2005, *prelo*), como forma de compreender as possibilidades de avanço e recuo dos trabalhos comunitários.
5. A psicologia social comunitária defende que para a construção de um projeto de sociedade digna, necessário faz-se fortalecer, também, as redes de solidariedade e de cumplicidade para com a justiça e a vida, materializando-se nas diferentes dimensões da vida cotidiana, privada e pública (Freitas, 2005, 2006, *prelo*). Refere-se a uma educação cidadã e comunitária em que os eixos norteadores são a participação guiada pelo sentimento de indignação diante da injustiça que orienta ações pró-solidariedade.

Assim, com estas preocupações e compromissos, podemos talvez começar a diminuir o legado de dívidas para com as pessoas de nossa terra e para com a vida! Começemos, então!

## Referências

- Barreiro, Julio (1985), *Educación popular y proceso de concientización*, Siglo XXI, Madrid.
- Caldeira, Teresa P. do Rio (2000), *Cidade de muros. Crime, segregação e cidadania em São Paulo*, EDUSP/Editora 34, São Paulo.
- Freire, Paulo (1973), *Concientización*, Editorial Búsqueda, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_, (1976), *Educación y cambio*, editorial Búsqueda, Buenos Aires.
- Freitas, M. F. Q. (1998), "Novas práticas e velhos olhares em psicologia comunitária. Uma conciliação possível?", in L. Souza, M. F. Q. Freitas & M. M. P. Rodrigues (orgs.) *Psicologia: reflexões (im) pertinentes*, Casa do Psicólogo, São Paulo, 83: 108.
- \_\_\_\_\_, São Paulo (2000a), "O movimento da lente focal na história recente da psicologia social latinoamericana", in P. A. Guareschi & R. H. F. Campos (orgs.) *Novos paradigmas da psicologia social latinoamericana*, Petrópolis, Vozes, pp. 167-185.
- \_\_\_\_\_, (2000b), "Voices from the soul: the construction of brazilian community social psychology", *Journal of Community and Applied Social Psychology*, Wiley Eds., Londres, 10, pp. 315-326.
- \_\_\_\_\_, (2002), "Intersecciones entre sentido de comunidad y vida cotidiana", en Piper, I. (comp.), *Políticas, sujetos y resistencias-debates y críticas en psicología social*, editorial ARCIS, Santiago de Chile, pp. 293-306.
- \_\_\_\_\_, (2003a), "Psychosocial practices and community dynamics. Meanings and possibilities of advance from the perspective of the engaged social actors", *The International Journal of Critical Psychology*, M. Montero and P. F. Christlieb (eds), 9, Lawrence & Wishart, London, pp. 107-124.
- \_\_\_\_\_, (2003b), "Práxis e ética na psicologia social comunitária: possibilidades de transformação social na vida cotidiana", in K. S. Ploner, L. R. F. Michels; L. M. Schindwein & P. A. Guareschi (orgs.), *Ética e paradigmas na psicologia social*, ABRAPSOSUL, Porto Alegre, pp. 83-92.

- \_\_\_\_\_, (2005), "(In)Coerências entre práticas psicossociais em comunidade e projetos de transformação social: aproximações entre as psicologias sociais da libertação e comunitária", *PSICO*, PUCRS, v. 36, n. 1, Porto Alegre, pp. 47-54.
- \_\_\_\_\_, (2006), "Dimensões da exclusão e da participação na vida cotidiana: perspectiva da psicologia social comunitária latino-americana", in M. A. Schmidt & T. Sltoltz (ORGS.), *Educação, cidadania e inclusão social*, Aos Quatro Ventos, Curitiba, pp. 104-113.
- \_\_\_\_\_, (PRELO) "Strategies of community action and the myths of participation: coming-together and coming-apart in everyday life", in M. Montero (ED.), Lawrence & Wishart, London.
- Gohn, M. G. (2000), *Mídia, terceiro setor e MST*, Vozes, Petrópolis.
- Martín-Baró, Ignacio (1987), "El latino indolente. Carácter ideológico del fatalismo latinoamericano", in M. Montero (COORD.), *Psicología política latinoamericana*, Editorial Panapo, Caracas, pp. 35-162.
- \_\_\_\_\_, (1989), *Sistema, grupo y poder-psicología social desde Centroamérica II*, UCA Editores, San Salvador.
- Montero, Maritza (1994a), "Un paradigma para la psicología social. Reflexiones desde el quehacer en América Latina", en M. Montero (ORG.) *Construcción y crítica de la psicología social*, Editorial Anthropos, Barcelona, 27: 48.
- \_\_\_\_\_, (2003) *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*, Argentina, Paidós.
- Sánchez, E. (2000), *Todos com la "esperanza". Continuidad de la participación comunitaria*, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Scherer-Warren, Ilse (1999), *Cidadania sem fronteiras. Ações coletivas na era da globalização*, Ed. Hucitec, São Paulo.
- Watts, R. J., Griffith, D. M. & Abdul-Adil, J. (1999), "Sociopolitical development as na antidote for oppression-theory and action", *American Journal of Community Psychology*, vol. 27, n. 2, pp. 255-271.



Parte *2*



Identidad, valores,  
significados y  
representación social









# Identidad nacional y carácter cívico político en el México de la transición política

Héctor M. Cappello<sup>1</sup>

Uno de los problemas conceptuales más arduos en las ciencias sociales es la “identidad nacional”. Acusa esta dificultad porque en la ingeniería conceptual sobre la que discurren las ciencias sociales se infiere una estructura subyacente, una arquitectura de espacios muy crudamente delineados y un patrón difuso de procesos multidimensionales inferidos. Así, en la literatura especializada se asume la identidad nacional como algo dado o ya comprendido, y la mayoría de las veces se recurre a la ejemplificación tomando como representación de este término una construcción simbólica o empírica, sin importar si tal representación es válida, confiable y representativa.

Es decir, se obvia la definición y a partir de allí se va a la comparación supuesta para definir características: *a)* de comportamientos personales o colectivos; *b)* de formas de pensamiento peculiares o conspicuas, y *c)* de tendencias universales o endógenas en las formas de vida que asumen ciertos colectivos humanos.

Muchas veces los especialistas pasan del concepto de identidad nacional al de carácter nacional como si fueran idénticos o se refirieran a algo semejante, lo cual trae como consecuencia una confusión en las implicaciones del análisis. Esto ha ocurrido con la antropología cultural clásica, que construyó enunciados etnocéntricos para explicar culturas ajenas a la occidentalidad a partir de las necesidades del *foreign office* inglés, interesado en entender las peculiaridades de los colectivos coloniales para introducir en ellos cambios o controles con la menor dificultad y oposición.

De igual manera, la psicología clínica, basada en supuestos psicoanalíticos (Freud, Jung, Adler, Fromm), y la psicología de los investigadores estadounidenses James (estados de la conciencia), Thorndike (procesos de aprendizaje) y Angel (organicismo funcionalista) construyeron tipologías descriptivas sobre naciones distintas a la estadounidense para derivar estrategias de influencia social aplicables a poblaciones en guerra, liberadas o invadidas, o a inmigrantes de etnias diferentes a la europeo-americana-anglosajona con el fin de garantizar un mejor control social.

---

<sup>1</sup> Investigador del CRIM/UNAM, Cuernavaca, Morelos, México. e-mail: hmcappello@yahoo.com

Estas teorías tuvieron una extraordinaria difusión y aceptación en el ámbito intelectual y científico mundial, y se les consideró incluso superiores a las psicologías de los especialistas nacionales. El problema epistémico que originó este fenómeno de manera muy significativa fue aceptar que, a partir de ciertos universales cuyo modelo de comparación se daba por supuesto ser el “occidental-europeo-estadunidense”, se establecía una norma de diferenciación con lo “no occidental no europeo-estadunidense”.

Por supuesto que esta estrategia siempre terminó en la formulación de una tabla de valores en la cual se crearon identificaciones a partir de establecer qué tanto se diferenciaba el evaluado con el evaluador. De esa manera, los colectivos que más se distinguían del evaluador fueron considerados de manera semejante a como se conceptualizaban en la Europa de la Ilustración (como “el buen salvaje” de Rousseau) o en la época española de la Colonia (los “poseedores de alma” de Bartolomé de las Casas), y ya en los tiempos modernos como personas colectivizantes *vs* personas individualizadas (Hofstede, 1980, 1991, 1998; Triandis, H. C. *et al.*, 1988).

Las descripciones literarias de los *ethos* de Benedict influyeron durante más de tres décadas en los trabajos de antropólogos y psicólogos clínicos. Gorer y M. Mead continuaron con procedimientos y conceptos semejantes, aunque explicitaron más la correspondencia de sus teorías con el psicoanálisis (carácter) y los patrones de personalidad, sin que se relacionaran muy estrictamente con teorías psicológicas específicas. Más adelante se acuñó el concepto de *personalidad modal* (Linton), buscando que la media de los resultados en las escalas evaluativas expresara la personalidad modal de grupos nacionales o étnicos. En América Latina, en muchos trabajos de intelectuales del siglo XIX y principios del XX se nota la influencia de los pioneros en la investigación antropológica europea y estadounidense, sobre todo en las ideas que desarrollaron para explicar por qué la región, a pesar de haberse independizado y de constituir territorios naturales muy ricos, continuaba sin desarrollarse y exhibía carencias insultantes ya en pleno siglo XX. Ramos, en 1927, manifestaba los desafíos a que se enfrentaba la nación mexicana al arribar a un mundo “donde prácticamente ya todo estaba repartido” y teñida de un profundo complejo de inferioridad desarrollado en su experiencia como producto del coloniaje y de una historia llena de continuos fracasos.

Carlos O. Bunge (1918), abuelo del filósofo Octavio Bunge, Arguedas (1909, reedición 1973) y García Calderón (1912) retomaron las teorías de Spencer y de LeBon para plantear que el determinismo racial, la “baja calidad” de las razas indias y la pequeña cantidad de sangre blanca disponible para la constitución de nuestras poblaciones nativas contribuyeron a la creación de un cierto mestizaje de “carácter inestable, al que se le atribuyó la responsabilidad del desorden en el que se sumergieron las naciones latinoamericanas”. Nim Frías (1907), aun siendo partícipe del grupo “arrieta”, consideró que las naciones latinoamericanas debían su fatal estado de atraso sociocultural y económico a su estirpe racial. Señalaba que sólo Uruguay y Argentina tenían mayor valor en tanto que no poseían demasiados componentes indígenas en su estructura étnica.

Rodó, en oposición al cientificismo positivista predominante en el siglo XIX, estimó que Latinoamérica era heredera de lo mejor de la tradición humanista del genio latino y, a contracorriente del materialismo sajón, cifró el destino del subcontinente en el impulso al espiritualismo, la creatividad, el arte y la libertad como fundamento del rescate de la latinidad.

En México, también en rebelión contra el positivismo se expresaron ideas más revolucionarias. Las filosofías de Schopenhauer, Nietzsche, Stirner, Boutroux y Bergson sirvieron como ariete teórico

contra el fatalismo materialista. Plantearon que la libertad del hombre era el problema fundamental, particularmente frente a un mundo ávido de concepciones mecanicistas donde no se ofrecía nada particularmente “nuevo”.

Vasconcelos, Caso y Henríquez Ureña, retomando las concepciones del vitalismo bergsoniano, indicaron que “la vida es una reacción, impulso que tiende a liberarse del control de las leyes materiales” (1914, 1950, 1960), y plantearon una autonomía frente al mundo mecanicista de la materia. Como expresé en otro trabajo, el amor, el desinterés, la voluntad y la intuición son las constantes en estos autores que dan significado trascendente al comportamiento humano. Con ellos se inicia la historia del “redescubrimiento” de América. Su idea de la “restauración de los valores nativos” da origen a un fuerte movimiento indigenista y nacionalista (Tamayo, 1922; González Prada, 1946; Vasconcelos, 1950, y Díaz de Medina, 1954).

Por su parte, Reyes mantiene una actitud intelectual ecuánime frente al desbordante “jingoismo” cultural del indigenismo y el racismo, y recoge la idea de la “raza cósmica” de Vasconcelos atemperada con la concepción de Waldo Frank, un intelectual estadounidense afincado en México, quien planteaba que tanto Latinoamérica como Estados Unidos creaban un hombre nuevo unidos por la “peculiar energía del nuevo mundo” y “el anhelo de la realización de un todo armonioso”. Éste sostenía que a pesar de las diferencias entre ambas culturas, en Estados Unidos había un orden al que le faltaba vida, mientras que en México había una vida a la que le faltaba orden.

Una generación posterior, con Paz, Zea, Martínez Estrada y Ramos mismo, consideró que en la introspección del carácter nacional podrían encontrarse los anhelos, preocupaciones y conflictos que explican por qué los latinoamericanos no han podido encontrar la “paz de espíritu” (?) que requieren para romper con añejas dependencias y encontrar un camino hacia la modernidad.

El desarrollo de la cultura sociológica y económica adicionó a los problemas de la subjetividad los problemas de la objetividad social para explicar el crónico subdesarrollo de los países latinoamericanos. Los problemas de la región, se dijo entonces, no sólo dependen de una identidad difícilmente conformada, sino también de un sistema de condicionamientos económicos mundiales que mantienen las disparidades de todo género entre las naciones.

La construcción de la nación mexicana, en sus distintos periodos y momentos, hace surgir primero el discurso de lo que se considera una *identidad propia*, a veces sólo enunciada, otras mejor concebida, pero en cualquier caso apropiada al sistema que se quiere dar como sustento integrativo del país, y después la creación formal de las instituciones que deben normar y aglutinar las relaciones sociales de las colectividades.

Parte fundamental de este parto de nación es el desarrollo de la concepción del Estado como producto de la integración de instituciones y ciudadanos. México así lo anuncia con la Constitución de Apatzingán de 1812 (México insurgente), bajo la idea de una nación libre con la esclavitud abolida; la de 1824, que plantea la república federal (México democrático y federalista); la de 1857, que toma el liberalismo como el *leit motiv* que regula las relaciones entre instituciones y ciudadanos (México republicano, federalista, moderno, afianzado en la propiedad privada), y la de 1917, que aúna a las concepciones liberales las socialistas del derecho obrero y campesino (México revolucionario, nacionalista y reivindicativo de la historia precortesiana) para regular las relaciones del trabajo con el capital tratando de prevenir los excesos injustos sobre la fuerza de trabajo, y que reconoce los derechos colectivos de los grupos indígenas.

Aunque la Independencia, la Reforma y la Revolución Mexicana son parteaguas de nuestra historia social y económica, y sus actores divergen en sus contextos culturales e ideológicos, de alguna manera sus objetivos, intenciones, logros y errores al paso del tiempo se sintetizaron hasta conformar el *corpus* de la identidad de nuestro modelo más logrado. Este modelo empezó a desdibujarse cuando el régimen revolucionario comenzó a eclipsarse y el país a cambiar de una sociedad eminentemente agraria a otra precariamente industrial.

Hoy México se ha convertido en una sociedad industrializada con una identidad compleja y difícilmente comprendida debido tanto a su propia trasmutación socioeconómica como a la contradicción de sus rastros culturales más permanentes, así como a su alineación con la apertura de un nuevo paradigma societario: “la globalización”, entendida ésta como la racionalidad extrema del mercado y la utopía neoliberal.

El periodo idílico entre los mexicanos y sus gobiernos se dio entre 1930 y 1968, época en que se logró la plena institucionalización del Estado surgido de la Revolución Mexicana. Plutarco Elías Calles fue el principal artífice de este progreso, que se significó por terminar de pacificar el país. El suyo es un periodo que inicia un proceso de mejoramiento socioeconómico con la recuperación de los índices del crecimiento de la población, el mejoramiento notable de la salud pública y avances muy significativos en la educación, particularmente la básica. En este ámbito se iniciaron campañas eficaces contra el analfabetismo y se apoyaron los movimientos culturales, en particular se desarrollaron exitosamente los de fuerte acento nacionalista; las artes gráficas, la literatura, la radio, el cine, la televisión y la educación superior vivieron una época de relativa bonanza.

Por otra parte, el campo alcanzó niveles de producción significativos (un México exportador de alimentos) y se inició el despegue del desarrollo industrial; éste aumentó notablemente el empleo y produjo una movilidad social sin precedente que dio auge a las clases medias. Curiosamente, este proceso se empató con la segunda guerra mundial, que favoreció los intercambios comerciales del país y mejoró su balanza de pagos. Aun terminada la conflagración mundial, el efecto se continuó hasta muy adentrada la década de los sesentas ayudado por una política industrial proteccionista que impuso una severa restricción a la importación de productos que fueran producidos por empresas mexicanas.

Este ciclo de la historia reciente desarrolló una identidad vigorosa, densa y contradictoria, con una clara orientación nacionalista. El costo de este crecimiento socioeconómico desaforado fue un Estado fuerte y una ciudadanía débil. Un gobierno exageradamente paternalista y autoritario. Una ciudadanía políticamente apática y una democracia apócrifa.

Por otra parte, en el ámbito internacional, el establecimiento de un mundo dominado por la bipolaridad de dos grandes potencias, Estados Unidos y la entonces Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, hizo de éste un espacio de lucha soterrada, cuyo poder expresado líricamente por los términos de la *guerra fría* impuso un control paranoico en todos los países satélites a costa de coartar las libertades individuales, los derechos humanos y el libre juego de las organizaciones políticas. México no fue la excepción. La represión de los movimientos de los ferrocarrileros y de los maestros en 1958 fue preludio del horror que después se asentaría tanto en nuestro país como en otras partes de Latinoamérica y el mundo.

Paralelamente, Estados Unidos, la Europa desarrollada y Japón potenciaron la inversión intensiva de capital a sus empresas hasta generar las grandes transnacionales, a la vez que se intensificó la

aplicación de la ciencia y la tecnología a los procesos productivos y organizacionales, y se impulsaron los medios masivos de comunicación como arietes para la reproducción del modelo de vida cosmopolita de las colectividades.

Por su parte, los países se estratificaron económicamente, con lo que se aceleró la internacionalización de la economía y, de paso, de todos los sistemas sociales, culturales y políticos. Esto favoreció a nivel mundial el surgimiento de los movimientos contestatarios del 68, que marcaron la aparición de una nueva era societaria. Este fenómeno, revestido de un aparente espontaneismo *anti-anti*, pero en realidad de corte antiautoritario, fue como el inicio de un fuerte movimiento que prohió, a la vez, el reclamo de los derechos humanos, las libertades políticas y el anuncio del maridaje entre una confusa orientación individualista, la “mass media” y el mercado, las reformas políticas y la apertura hacia el mundo, y el crónico desempleo.

Las contradicciones propias del modelo económico de sustitución de importaciones, el ascenso de una oligarquía posrevolucionaria, el desplome de la moral republicana de los gobiernos y la aparición de una desenfrenada corrupción en los puestos públicos por una parte, y por la otra, la incapacidad de la iniciativa privada nacional para modernizar sus procesos de organización y productivos, provocaron que el “milagro mexicano” *biciera agua* y entrara en una crisis económica con graves efectos sociales, políticos y culturales.

A todo lo anterior contribuyeron las transformaciones que a nivel mundial impulsaban los poderosos centros financieros internacionales, pero que, al menos como una ventaja para México, abrieron la coyuntura al nacimiento del ciudadano con base en una incipiente, pero no menos trascendente reforma política. ¡Ah...!, y al inicio a su vez de una al parecer interminable transición política. De 1968 a la fecha se han introducido continuas reformas que legalizan un nuevo estatus político y regulan formas de participación electoral más justas, aunque aún inequitativas para constituir una democracia no del todo invulnerable a su secuestro por partidos políticos oligárquicos, la corrupción pública y el crecimiento lacerante de la pobreza.

La modernización siempre fue el objetivo explícito o implícito de los distintos grupos políticos que monopolizaron el poder en las distintas etapas de nuestra historia independiente. Pero esa estrategia practicada sin un justo y objetivo análisis de las condiciones reales de la sociedad ha sido también la causa de las crisis en que se ha sumido el país a lo largo de su historia. No porque se haya alcanzado la modernidad, sino porque ésta, aplicada bajo modelos extranjeros sin las necesarias adaptaciones, conllevó la exportación de sus contradicciones hacia países en formación que no tenían manera de defenderse de sus catastróficos efectos.

Sin embargo, debemos aclarar que la actual, última y prolongada crisis que nos envuelve contiene características y eventos mucho más vastos e insidiosos que los que se dieron con la Independencia, los movimientos de Reforma del siglo XIX y la revolución de 1910-17. El impacto, curiosamente, de los nuevos cambios se resienten aquí y en todo el mundo a una escala inimaginada. El Estado nacional, particularmente, es víctima puntual de estos cambios. Sus ámbitos de acción disminuyen, al igual que sus facultades y capacidades de planeación e intervención económica y política, y su rol se reduce sólo al ejercicio de funciones administrativas, la representación del país en las relaciones internacionales y el mantenimiento de la seguridad pública.

Concomitantemente, las compañías transnacionales, los organismos políticos internacionales y las instituciones mundiales de la banca y el comercio dictan lo que los gobiernos deben “sensata-

mente” realizar, acortando con ello cada vez más el ámbito de las soberanías nacionales. Inclusive, se presiona para que muchas funciones públicas, como la educación, el cuidado de la salud, la seguridad social, la administración de presidios y la recolección de basura pasen a manos de la iniciativa privada. Con ello, las identidades surgidas desde la aparición de los Estados nacionales entran en crisis, se disuelven, cambian y se reducen. Pareciera como si el modelo fuese “Estados pequeños, identidades individuales” sectorizadas y cosmopolitas, lo que genera en el ámbito político un proceso cada vez más acentuado de rompimiento de la cohesión de las ciudadanía con sus Estados nacionales.

Como señala Beck Ulrich (1994) en relación con la caída del muro de Berlín, parteaguas de la historia moderna, “1989 pasará a la historia como la fecha simbólica del final de una época”. Supone este autor que al igual que el bloque comunista, Occidente se vio afectado profundamente por este suceso. Giddens refiere al respecto:

No significó este acontecimiento un triunfo del bloque occidental. Al menos en lo que tradicionalmente se obtiene por haber vencido en una guerra. El proceso que colapsó el régimen soviético se había venido gestando silenciosa pero eficazmente con los cambios producidos por una nueva revolución científica, que llevó al campo de las relaciones productivas una creativa tecnología que multiplicó la eficiencia de las organizaciones industriales, empresariales y financieras.

Son los sistemas financieros los que primordialmente se han beneficiado de los réditos de tales cambios. El socialismo burocrático —*el socialismo real*, como han dado en llamarle— no pudo encontrar la forma de transformarse para competir mundialmente con óptima eficiencia, avanzar en los campos de la ciencia y la tecnología, construir mejores defensa y capacidad de respuesta militares y consolidar, al mismo tiempo, una tasa de desarrollo socioeconómico que garantizase un nivel de vida aceptable a sus poblaciones, a la vez que favoreciese el necesario cambio hacia una democracia capaz de permitir a los grupos sociales evolucionar a una comunidad de ciudadanos con derechos tanto colectivos como individuales asegurados.

Montesquieu ha señalado enigmáticamente que “las instituciones fracasan víctimas de su propio éxito”. En este sentido, cabe preguntarse si el éxito de la sociedad dominada por el capitalismo financiero sobre cualquier otro tipo de organizaciones políticas y económicas se puede extrapolar de manera irrestricta hacia todos los espacios geopolíticos sin que se pierdan o terminen, como señala Ulrich, sus fundamentos físicos, culturales o sociales. ¿Cómo podemos evaluar el resurgimiento de los movimientos nacionalistas, el racismo y la intolerancia prejuiciosa en Europa? ¿Son respuestas preliminares a la frustración que produce el acelerado proceso de globalización? Recordemos que, después de los años sesentas, en toda Europa se inició una etapa de reconstrucción de muchas de sus instituciones más sólidas, particularmente los regímenes de seguridad social, además del reordenamiento industrial, que desapareció muchas empresas estatales, y la optimización del aparato público —su empequeñecimiento— para hacer adaptables los Estados europeos a su primera estación de la globalización, el mercado común europeo, y ahora a una segunda, la constitución de la Unión Europea.

Muchos sociólogos y politólogos del Viejo Continente (Giddens, Castoriadis, Lash, Beck) señalan que la sociedad industrial se ha resquebrajado y está en proceso de demolición debido a su propio “éxito”. Ulrich afirma que existe la necesidad de repensar o reinventar la civilización industrial. La sociedad moderna está destruyendo sus formaciones de clases, estratos, ocupaciones, roles de

género, familia nuclear, fábricas, sectores empresariales. Esta nueva fase en la que el progreso puede convertirse en autodestrucción, en la que un tipo de modernización socava y transforma otro, es lo que Ulrich denomina *fase de la modernización reflexiva*. Este autor afirma que el dinamismo industrial de alta velocidad se está deslizando hacia una nueva sociedad sin la explosión primigenia de una revolución, dejando a un lado los debates políticos y las decisiones de parlamentos y gobiernos. La modernización reflexiva significa un cambio de la sociedad industrial y se produce en forma subrepticia y no planeada, a remolque de la modernización, de modo automatizado y dentro de un orden político y económico intacto. Implica una radicalización de la modernidad que quiebra las premisas y contornos de la sociedad industrial y abre vías a una modernidad distinta.

La nueva sociedad nace calladamente —social o industrial—. El incremento de la riqueza y la aparición de una sola superpotencia produce para los países occidentales un cambio en sus orientaciones societarias, tanto en sus ámbitos de vida como en el significado de la sociedad política, todo lo cual puede generar una crisis de oscura ambigüedad en la que la civilización industrial será forzada a experimentar cambios inesperados.

La mayor participación de la mujer en el mundo laboral, los nuevos regímenes contractuales del trabajo asalariado, “que muchos ponderan y lanzan vivas en sindicatos y parlamentos, tiene el efecto de quebrar los antiguos límites entre el trabajo y el no trabajo”, como afirma Giddens. Debido a que estos cambios mínimos llegan en forma inadvertida, sin mayores conflictos o grandes discusiones, o bajo el amparo del augurio revolucionario, la introducción de los cambios sociales se da muellemente, sin que pueda ser detectada por los investigadores sociales, quienes persisten en sus viejos paradigmas de análisis cuando la “modernidad reflexiva” avanza y quiebra quietamente la presente estructura de la sociedad industrial contemporánea”, en palabras de Giddens.

La modernidad, en suma, se subvierte por una forma nueva de modernización, la cual requiere una máxima atención, ya que mientras una se legitima con base en la promesa y logro posible de la seguridad social de los ciudadanos, la nueva modernidad se basa en la condición meliflua del riesgo. Las bolsas, matrices financieras, surgen inopinadamente en todos los ámbitos de la nueva sociedad producto de las redes selectivas de la modernización reflexiva. Como señala Giddens:

Por una parte implica profundas inseguridades, difícilmente delimitables, en una sociedad entera, con muchas facciones en todos los niveles igualmente difíciles de delimitar. Su dinamismo puede tener consecuencias opuestas. En varios grupos culturales y en continentes diversos va acompañada de enfrentamientos nacionalistas, pobreza masiva, fundamentalismos religiosos, crisis económicas, crisis ecológicas, guerras y revoluciones, esto es, el dinamismo conflictivo de la sociedad del riesgo, en el sentido más estricto.

Debemos por tanto plantearnos: ¿qué tipo de crisis sociales resultan de la modernización reflexiva? ¿Qué desafíos políticos están vinculados a los desafíos reflexivos, y qué respuestas son concebibles en principio? ¿Cuál es el significado y la implicación de las superposiciones de la modernización reflexiva con desarrollos antagonistas: la prosperidad y la seguridad social, la crisis y el desempleo masivo, el nacionalismo, la pobreza mundial, las guerras o los nuevos movimientos migratorios? ¿Cómo pueden decodificarse las modernizaciones reflexivas en constelaciones contradictorias en una comparación internacional e intercultural? ¿Contiene la modernidad, cuando se aplica a sí misma, una clave para su control o autolimitación? ¿O es que ese enfoque desata una turbulencia más en un torbellino de acontecimientos sobre los cuales no hay control alguno?



En resumen, la sociedad industrial, por sus propios efectos, deviene obsoleta. La otra cara de su obsolescencia es la *sociedad del riesgo*. Ésta se caracteriza por una fase de desarrollo de la sociedad moderna en la que los peligros sociales, políticos, económicos e individuales tienden cada vez más a escapar a las instituciones de control y protección de la sociedad política. Esto se produce en dos fases: una en la que los efectos y autoamenazas son producidos de forma sistemática pero no se convierten en temas de debate político o en el centro de conflictos políticos. Aquí el autoconcepto de la sociedad industrial sigue siendo predominante, pues multiplica y legitima las amenazas producidas por la toma de decisiones como riesgos residuales (*sociedad de riesgo residual*).

En segundo lugar, surge una situación completamente distinta cuando los peligros de la sociedad industrial comienzan a dominar los debates y conflictos públicos, políticos y privados. Aquí las instituciones se convierten en las productoras y legitimadoras de amenazas que no pueden controlar. Lo que ocurre es que ciertas características de la sociedad industrial se hacen social y políticamente problemáticas. Por una parte, se siguen tomando decisiones y emprendiendo acciones según las pautas de la antigua sociedad industrial, pero por otra, los debates y conflictos que se derivan del dinamismo de la sociedad del riesgo se ciernen sobre las organizaciones de intereses, el sistema judicial y la política.

La sociedad del riesgo no es una opción que se pueda elegir o rechazar en el curso de las disputas políticas. Surge como continuación de procesos de modernización autonomizados, ciegos y sordos a sus propios efectos y amenazas. De forma acumulativa, o a saltos, y latente, estos procesos producen amenazas que cuestionan y, finalmente, destruyen los fundamentos de la sociedad industrial.

Con el surgimiento de la sociedad del riesgo, los conflictos sobre la distribución de los males se superponen a los conflictos sobre la distribución de los bienes (renta, trabajo, seguridad social), que constituyeron la problemática básica de la sociedad industrial y que se intentaron solucionar en las instituciones relevantes del Estado de bienestar. Estas contradicciones sobre la distribución de los males pueden interpretarse como conflictos sobre la sociedad distributiva. Surgen en torno a la distribución, prevención, control y legitimación que acompañan la producción de bienes (impactos ambientales, amenazas a la salud, supermilitarización, etcétera).

Hoy las personas no se liberan de certezas feudales y religioso-trascendentales para establecerse en el mundo de la sociedad industrial, sino que se “liberan” de ésta para instalarse en las turbulencias de la sociedad global del riesgo. Se espera de los individuos que vivan con una amplia variedad de peligros globales y personales diferentes y mutuamente contradictorios.

El yo ha dejado de ser el yo inequívoco y se fragmenta en discursos contradictorios del yo. Ahora se espera que los individuos sean capaces de dominar esas oportunidades arriesgadas sin que puedan, debido a la complejidad de la sociedad posmoderna, tomar las decisiones necesarias sobre una base bien fundada y responsable, es decir, considerando las posibles consecuencias.

En la sociedad del riesgo, el reconocimiento de la impredecibilidad de las amenazas provocadas por el desarrollo tecnointustrial hace necesaria la autorreflexión sobre los fundamentos de la cohesión social y el examen de las convenciones y fundamentos dominantes de la “racionalidad”. En el autoconcepto de la sociedad del riesgo, la sociedad deviene reflexiva (en el sentido estricto de la palabra), es decir, se convierte en un tema y un problema para sí misma.

Nos dice Bordieu (1998) que el fundamento último de este orden (¿desorden?) económico situado bajo el símbolo de la libertad es la violencia estructural del paro, la precariedad y la amenaza

del despido que implican la condición del funcionamiento armónico del modelo micro-económico individualista en un fenómeno de masas, la existencia del ejército de reserva de los parados (sin trabajo).

Lo peor de la globalización es que no es un fenómeno controlado por ninguno de los sujetos participantes. Se ha generado como un agregado de procesos autonomizados cuyos resultados afectan a todos. La sociedad levantada bajo el esquema del orden industrializado se deshace y se reconvierte en una nueva comunidad que enfrenta los efectos no deseados o pobremente previstos en su desarrollo: lo que hemos llamado *la sociedad de riesgo*.

Esta nueva modernidad reflexiva, ¿qué tipo de identidad colectiva construye? La modernidad es esencialmente un orden postradicional. Las transformaciones del tiempo y espacio, unidas a los mecanismos de desenclave, liberan la vida social de la dependencia de los preceptos y prácticas establecidos. Esta es la circunstancia en la que aparece la flexibilidad generalizada, que se refiere al hecho de que la mayoría de los aspectos de la actividad social y las relaciones materiales con la naturaleza está sometida a revisión continua a la luz de nuevas informaciones o conocimientos. Este bagaje informativo no es algo accesorio en las instituciones modernas, sino constitutivo de ellas (un fenómeno complicado debido a las muchas posibilidades de pensar en la flexibilidad existente en las condiciones sociales de la modernidad).

Giddens plantea que, en este orden de cosas, el dinamismo de la modernidad está constituido por tres grupos de procesos:

1. *Separación de espacio y tiempo*. Se establece como condición para la articulación de las relaciones sociales en ámbitos extensos de tiempo y espacio, hasta llegar a incluir sistemas universales.
2. *Mecanismos de desenclave*. Constan de señales simbólicas y sistemas expertos (ambos en conjunto = sistemas abstractos) que disocian la interacción de las peculiaridades de lo local.
3. *Flexibilidad institucional*. Uso regularizado del conocimiento de las circunstancias de la vida social en cuanto elemento constituyente de su organización y transformación.

La universalización significa que nadie puede desentenderse o excluirse de las transformaciones generadas por la modernidad en cuanto a las consecuencias de, al menos, algunos de los mecanismos de desenclave: así ocurre, por ejemplo, con los riesgos mundiales de una explosión nuclear o una catástrofe ecológica. Todos estos procesos de la modernidad reflexiva vinculan un conjunto de cambios profundos con la naturaleza de la vida cotidiana.

Robert Sacks plantea que para ser agente de algo, uno debe estar en algún sitio. Pero este sentido fundamental e integrativo del lugar ha sido fragmentado en partes complejas, contradictorias y desorientadoras. El espacio se va convirtiendo en algo más integrado aunque, paradójicamente, territorialmente fragmentado. Los lugares son específicos y únicos y, sin embargo, en muchos sentidos parecen genéricos e indistintos. Pareciera que están “afuera”, pero nos olvidamos que han sido contruidos por el hombre... Nuestra sociedad guarda información sobre lugares y, no obstante, tiene muy poco sentido del lugar. Y los paisajes que resultan de los procesos modernos parecen más bien pastiches desorientadores, falsos y yuxtapuestos.

Pero, ¿cómo han afectado esos cambios las relaciones de intimidad personal y sexual? Éstas no son simples extensiones de la organización de la comunidad ni del parentesco. La amistad ha sido

transformada por la acción de los sistemas abstractos. Ahora lo contrario de amigo no es enemigo ni forastero; ahora es conocido, colega o alguien que no conozco; el honor ha sido sustituido por la lealtad, que no tiene otra base que el afecto personal, y la sinceridad ha sido remplazada por lo que podemos llamar *autenticidad*, el requisito de que el otro mantenga una actitud franca y bien intencionada. Un amigo no es aquel que siempre dice la verdad sino alguien que protege el bienestar anímico del otro. El buen amigo, es decir, aquel cuya bondad permanece incluso en los tiempos difíciles, ha quedado hoy sustituido por el “compañero honorable”. Dentro de ese dédalo impuesto por la densidad de los sistemas abstractos la identidad no es algo ya dado, sino un algo a alcanzarse mediante la selección de opciones pertinentes que la sociedad impersonal nos ofrece. Somos algo en referencia a “algo”. Ser independientemente de las relaciones que nos rodean se convierte en un acto narcisista. La identidad es revelada en la comparación con los atributos de otros y se relaciona de sí con extensos procesos de los sistemas abstractos. Ser como la *chica L’Oreal* implica no sólo la imagen que se muestra en el cartel, sino toda la parafernalia que se dispone desde algún lugar que ignoramos, con el efecto de que se identifique el icono con todo lo que se debe disponer para ser como ella.

¿Qué ocurre en esta modernidad reflexiva con las identidades colectivas? Las identidades nacionales se consideran un efecto de la constitución de los Estados nacionales. Pero para la lógica de la globalización, no son necesarias. Particularmente porque el sujeto directo de la globalización es la persona concreta, el individuo, pues es el consumidor, el hombre competitivo, el realizador, el que se integra a las reglas del mercado, al que se explota y al que se manipula con la flexibilización en los contratos de trabajo y se le diferencia de sus pares mediante una compleja evaluación de sus pericias, antecedentes y competencias. Frente a las nuevas políticas laborales de esta sociedad de la modernidad reflexiva, el gremio, el sindicato son prescindibles, al igual que muchas otras representaciones identitarias colectivas.

Así, en el contexto de la globalización, la reforma política que se inicia en México es un proceso paralelo y complementario a ese fenómeno mundial. En la nueva construcción de las instituciones estatales se han minimizado muchas de sus facultades, se ha adelgazado el Estado para que se acople a las exigencias que demanda la nueva sociedad surgida de los procesos autonomizados de la sociedad industrial y la modernidad. Las crisis económicas se inducen desde afuera y se potencializan por las poco inteligentes decisiones de las oligarquías en el poder. El efecto potencialmente más peligroso para la estabilidad del Estado-nación es el rompimiento de las bases colectivas de la cohesión social. Podemos enumerarlas:

1. La minimización de la familia o su virtual desaparición, al menos como hoy consideramos a la familia nuclear.
2. La desintegración del sentido de la comunidad al introducir la sociedad del riesgo en la destrucción de las relaciones solidarias de vecinos. Nadie se conoce y nadie se relaciona proactivamente con los demás. El vecindario se transforma en un desenclave donde privan la inseguridad y la anonimidad.
3. Los programas de estudio y la ingeniería administrativa del *pensum* escolar generan una organización por grupos donde se rompe la relación generacional. Uno toma una clase con muchas personas que cambian a la siguiente clase. El estudiante es un individuo que tiene que navegar

- todo su trayecto escolar solo. La pedagogía se instrumenta para hacerse lo más personalizada posible, pero más impersonalizada en su evaluación.
4. La comunidad política va siendo sustituida por la creciente importancia de las agrupaciones de la sociedad civil, que aparecen y desaparecen puntualmente de acuerdo con la dinámica de los problemas por los que surgieron. Las temáticas que importan a la ciudadanía son discutidas a instancias de estos grupos, y no porque procedan de un programa de partido político. Los mismos partidos se vuelven diminutos en su membresía, no obstante el tamaño de los grupos votantes. El proceso de pérdida de legitimidad se acrecienta ante la falta de respuesta de los ciudadanos hacia las instituciones políticas, lo que se refleja en pobres votaciones que generan un desenclave del sentido real de las mayorías democráticas.
  5. Las instituciones que representan el poder del Estado dejan de concitar la confianza del ciudadano. Lo que a éste importa no es lo que discuten tales instituciones, ni lo que al final imponen a la población.

Hay un proceso extraordinariamente peligroso en este fenómeno de desplome de las instituciones políticas. No es una posición alarmista lo que se expone aquí. Los datos que hemos levantado sobre el sentido de pertenencia y de participación hacia las instituciones del Estado nacional en 82 ciudades del territorio nacional lo expresan claramente. Sin embargo, esto no sólo lo sufre México. Lo comparten todos los países, como veremos más adelante. Hay un cambio muy significativo de las relaciones entre los ciudadanos y sus instituciones políticas, lo que amenaza la viabilidad del Estado como forma de organización ciudadana.

La internacionalización de todos los órdenes societarios bajo el concierto de una filosofía económica que promueve la globalización, plantea un proceso de cambio no exento de mayores sufrimientos que los que hemos pasado en los últimos 40 años. Porque además este proceso de globalización, así como la modernización que generó la sociedad del riesgo (de lo impredecible, de lo azaroso, de lo inseguro) habrá de procrear una sola certeza que nadie puede tomar en serio: que las leyes del mercado resolverán todos los problemas de la convivencia humana en los órdenes político, económico, social y cultural. Al menos hasta ahora, viendo el espejo de los países más avanzados, podemos constatar que las diferencias sociales se han ampliado, la pobreza ha dejado de ser residual para convertirse en estructural, la inseguridad pública se ha incrementado y la educación, a pesar de la sociedad del conocimiento, la información y la tecnología, ha dejado de ser un medio de movilidad social.

La transición política en México como producto de las reformas políticas operadas a lo largo de los últimos 30 años no ha podido hasta ahora lograr la reforma del Estado. Nuestra propia incompetencia y los procesos de globalización y cambio originados por los efectos indeseados de la modernización se han convertido en un obstáculo hasta hoy insuperable. Lo más peligroso es la destrucción paulatina de la solidaridad ciudadana con las instituciones del Estado-nación, lo que afecta la cohesión social y vuelve peligrosamente inestables todas las relaciones y la mínima confianza en lo que representan y debe ser la actuación de las instituciones. La democracia en esta situación pierde factibilidad, y la legitimidad se difumina volviéndose oportunidad para salidas políticas autoritarias de todo tipo, y a cual más temibles.

## La identidad nacional entre los mexicanos

Durante los últimos 20 años hemos visto cómo responden muestras estadísticas representativas de las poblaciones de más de 74 ciudades de la República Mexicana ante un conjunto de instituciones del Estado-nación (Béjar y Cappello, 1983). A principios de la década de los ochenta, los ciudadanos expresaron ante nuestros instrumentos metodológicos sus sentidos de pertenencia y participación frente a dichas instituciones, las cuales se clasificaron en políticas, económicas, sociales y culturales. Las instituciones mapeadas para estos estudios incluían desde la familia hasta los partidos políticos, la religión, la administración pública y los organismos bancarios, comerciales o de trabajo, etcétera.

Los datos arrojados entonces indicaban evaluaciones con magnitudes muy bajas, donde sólo se diferenciaban las instituciones culturales y la mayoría de las sociales, aun cuando los puntajes tampoco eran muy altos. Concluíamos entonces que los ciudadanos mexicanos no presentaban una identidad nacional —como dimensión política— suficientemente desarrollada. Que la representación social —el consenso intersubjetivo— entre localidades, regiones y totalidad arrojaba más diferencias que consonancias, y que eran las instituciones políticas y económicas en las que más se manifestaban las diferencias interregionales y locales, es decir, las que menos concitaban la posesión de una identidad nacional bien constituida.

Pensábamos que esos datos eran expresión de los desencuentros históricos de una nación cuya conformación histórica, desde el principio, no fue producto de un consenso entre sus miembros, sus grupos, sus clases y todos sus ciudadanos, así como de una larga serie de vicisitudes históricas negativas en sus encuentros con los poderes internacionales en turno, dentro o fuera del mismo país. Sin embargo, nunca supusimos si el grado de desorganización de la identidad nacional estaba en su clímax o iba en un proceso de remisión en sus síntomas, por más que evidenciábamos las condiciones actuales críticas en que se desenvolvía nuestra vida política interna e internacional.

Hoy contamos con datos obtenidos en tres mediciones a intervalos de tiempo de cinco y siete años en las tres principales ciudades del territorio nacional: Guadalajara, México y Monterrey. En ellas evidentemente se acusa un proceso de desplome de los sentidos de pertenencia institucional, en particular ante los organismos políticos y económicos. Dicho de otra manera: acusan dichas instituciones una creciente falta de credibilidad ante las expectativas, aspiraciones y demandas de los ciudadanos.

Veamos los datos de la tabla 1 de la página siguiente y hagamos un breve comentario.

En 1992, como se observa en la tabla, de una valoración posible de 90 puntos, las instituciones culturales son calificadas con 62, las sociales con 49, las económicas con 36 y las políticas con 28. En 1999 dichas categorías, en la misma secuencia, obtienen un puntaje de 58, 52, 31 y 22. En 2004 las cifras continúan disminuyendo. Se constata que todas las instituciones sufren una pérdida en las estimaciones del sentido de pertenencia de los ciudadanos hacia ellas. Pero las económicas y políticas acusan la ponderación más baja. De 1992 a 2004, en promedio, el índice de sentido de pertenencia hacia las instituciones en general pasa de 43.75 a 35.75. Es decir, refleja una pérdida general de 18%. Si hacemos la misma operación con los índices de sentido de pertenencia política de los ciudadanos, obtenemos un declive de 40%. Respecto del sentido de pertenencia a las instituciones económicas, la pérdida es de 28%, mientras que hacia las instituciones sociales es de 3 y a

TABLA 1. PUNTAJES SOBRE SENTIDO DE PERTENENCIA A INSTITUCIONES NACIONALES

Años	Instituciones políticas	Instituciones económicas	Instituciones sociales	Instituciones culturales
1992	28	36	49	62
1999	22	31	52	58
2004	17	26	48	52

las culturales de 17. En otras palabras, aunque las instituciones sociales y políticas se mantienen con estimaciones más altas de sentido de pertenencia institucional para la ciudadanía, todas han sufrido desgastes significativos, con excepción de las sociales, las cuales acusan menos fluctuaciones en los 14 años comparados (1992-2004).

Podríamos indicar que nuestra sociedad está derivando hacia un modelo que ofrece pocas perspectivas de identificación y, por ende, de desarrollar un consistente sentido de participación que pudiese fortalecer la vida institucional de los mexicanos. Siendo las entidades políticas y económicas las que tienen mayor significado e importancia en consolidar una identidad nacional en términos de viabilidad como Estado-nación, la precariedad de sus índices para concitarla, si no cambia esta tendencia, pudiera llevarnos a mayores procesos de inestabilidad y gobernabilidad institucionales, cuyo término podría inclinarse hacia soluciones represivas y autoritarias, dando al traste con nuestros intentos de crear una cultura y una democracia modernas.

## Conclusión

A modo de conclusión, digamos: como siempre, México se inicia en un nuevo tipo de sociedad sin haber llegado siquiera a una modesta etapa de la sociedad del bienestar. Pasamos del umbral de la pobreza al de la pobreza extrema con todos los efectos sociales, económicos y culturales que esto representa. Pareciera que nuestro acceso a este nuevo mundo del conocimiento, de la información, la posmodernidad, la revolución científico-tecnológica y la globalización, fuera como si arribásemos al tercer círculo del infierno donde Dante coloca la advertencia: “Aquellos que venga aquí pierdan toda esperanza.”



# Estudos portugueses com o inventário dos valores de vida<sup>1</sup>

Leonor Almeida<sup>2</sup>

Os valores têm sido vistos desde sempre como determinantes importantes do comportamento humano (Allport, Vernon & Lindzey, 1960; Rokeach, 1973; Super, 1990). Tem sido também empiricamente relacionados com importantes aspectos do comportamento organizacional (Meglino, Ravlin & Adkins, 1989), do desempenho académico (Coyne, 1988), da tomada de decisão para a carreira (Ravlin & Meglino, 1987), e da satisfação conjugal (Vaitkus, 1995). Foram também identificados como determinantes importantes de comportamentos culturais específicos (Sue & Sue, 1990), bem como cruciais na compreensão de diferenças culturais (Fouad, 1995; Super & Sverko, 1995).

Efectivamente, e fazendo uma pequena retrospectiva histórica, os inventários de valores foram, na sua maioria, desenvolvidos quer como medidas gerais dos valores (*e.g.* Allport, Vernon & Lindzey, 1960), sem relação directa com os papéis de vida quer como inventários de valores no trabalho (*e.g.* Nevill & Super, 1986) relacionando-se unicamente com o papel de trabalhador. Os inventários de valores no trabalho levam os seus utilizadores a ignorar a influência de outros papéis de vida no processo de planeamento da carreira o que parece desapropriado dadas as interacções que ocorrem entre o papel de trabalhador e os outros papéis de vida.

Por outro lado, inventários como o *Rokeach Values Survey* (Rokeach, 1973) têm uma utilidade limitada dado que não permitem um esclarecimento na tomada de decisões sobre a carreira ou outros aspectos da vida. Assim, Crace & Brown (1996) desenvolveram um inventário de valores que pode ser usado como um auxiliar na tomada de decisão; decisões face à carreira, educação, relações com os outros e tempos livres e que constitui ainda uma tentativa de promover o pensamento holístico no processo de tomada de decisão.

---

<sup>1</sup> Título original: "Os valores como guias do comportamento e da tomada de decisão: estudos portugueses como inventário dos valores de vida."

<sup>2</sup> Departamento de Psicologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

## Definição de valores

A primeira etapa no processo de desenvolvimento do LVI consistiu na adopção da definição de valores de Rokeach (1973), ou seja, princípios que guiam não apenas o nosso comportamento mas servem de base para julgar o comportamento dos outros. Rokeach considera que as necessidades também podem servir como guia do comportamento, mas são transitórias; uma vez satisfeitas não influenciam o comportamento por muito tempo. Pelo contrário, os valores transcendem as situações e são influências estáveis no comportamento. Finalmente, os valores não proporcionam apenas aos indivíduos uma base para julgar quão apropriado é o seu comportamento no presente, permitindo definir os objectivos que se propõe atingir no futuro. Uma vez desenvolvidos, convertem-se numa base fundamental para o estabelecimento de metas do indivíduo.

## Pressupostos teóricos

O LVI apresenta como suporte teórico a *Brown's Holistic Values-Based Theory of Life Role Choice and Satisfaction* (Brown, 1996; Brown & Crace, 1995), e assenta na teoria e investigação de Rokeach (1973), bem como em alguns aspectos da teoria de Super (1990). Procura explicar o processo de tomada de decisão e a satisfação resultante das decisões relativas aos papéis, baseando-se em proposições teóricas que seguidamente se apresentam, ilustrando-se com algumas investigações.

Cada pessoa desenvolve um número relativamente pequeno de valores prioritários organizados num sistema de valores que influenciam a tomada de decisão devido às interacções com os outros papéis de vida. Super (1970) com o *Work Values Inventory* identificou 15 valores (de trabalho); Rokeach (1970) identificou 36 valores ao utilizar o *Values Survey*; Lofquist e Dawis (1978) identificaram 6 valores com *Minnesota Importance Questionnaire*; Brown e Crace (1996) identificaram 14 valores. Os valores prioritários são o mais importante determinante das escolhas realizadas em cada papel da vida, porém não são o único. A este propósito, Locke e Latham (1990) estudaram a especificidade do objectivo, Bandura (1986, 1993) incidiu na auto-eficácia; e Vroom (1964) e Janice e Mann (1977) estudaram a valência atribuída aos resultados. Os valores são adquiridos a partir da informação recebida através da interacção do ambiente com as características do indivíduo. Todavia as investigações relativas a este pressuposto apresentam resultados bastante contraditórios. Beutell e Brenner (1986) encontraram diferenças em 18 de 25 valores, tendo em conta a variável sexo e Walker, Tausky e Oliver (1982) encontraram diferenças entre a variável sexo apenas para um valor.

A satisfação depende da realização de vários papéis de vida que satisfazem todos os valores essenciais. Por exemplo, Watson e Ager (1991) consideram com base nos seus estudos que a frequência do desempenho de papéis valorizados pelo indivíduo está relacionada com a satisfação com a vida; por outro lado, Super (1940, 1980, 1990) foi pioneiro ao considerar no estudo dos valores a interacção entre papéis. A saliência de um papel está relacionada com o grau em que se espera que este seja uma fonte de satisfação para os valores essenciais. Chusmir e Parker (1991) identificaram diferenças nos valores prioritários tanto entre homens e mulheres trabalhadores, como entre os papéis profissional e pessoal; mais tarde, Flannely (1995) realizou um estudo no qual concluiu que a



saliência de certos valores se altera consoante o papel desempenhado. O sucesso em qualquer papel da vida depende de uma combinação de factores. As competências de cada indivíduo num determinado papel e as aptidões cognitivas, afectivas e físicas permitem a adaptação às mudanças nesse papel. No entanto, a noção que a interacção entre valores, competências e aptidões são os melhores preditores de sucesso ainda não foi estudada (Brown, 1996). Meglino, Ravlin e Adkins (1989), e Posner (1992) conduziram estudos empíricos que permitem concluir que há uma relação positiva entre a congruência dos valores com os resultados do desempenho de certas tarefas (papéis). De acordo com Brown (1996), uma vez que o papel da carreira influencia todos os outros papéis da vida, o potencial impacto nos papéis ligados à família, lazer e educação deve ser considerado quando se toma uma decisão na carreira. Defende ainda que a disposição com que um indivíduo toma uma decisão é fundamental no resultado da mesma, pelo que as decisões de carreira não devem ser tomadas enquanto ansiedades e depressões não estiverem estabilizadas (Brown, 1996).

Outras variáveis psicológicas como os interesses de carreira podem também actuar como guias do comportamento. Assim, uma vez que os interesses decorrem dos valores (Holland, 1985; Rokeach, 1973) os indivíduos devem compreender os seus próprios valores, principalmente se estes são interpretados em relação ao trabalho.

## Descrição do IVI

O IVI foi desenvolvido para servir de apoio na tomada de decisões relativamente aos papéis de vida. Parte do pressuposto que os indivíduos funcionam de forma holística, e que devem ser tidos em consideração os reflexos das decisões relativas a certos papéis nos restantes papéis desempenhados.

**Conteúdo.** O IVI contém 42 itens que medem 14 valores relativamente independentes. Contém também alguns exercícios qualitativos que podem ser úteis para auxiliar os indivíduos a cristalizar os seus valores. Este inventário é assim constituído por uma parte qualitativa e outra quantitativa.

A parte qualitativa é composta por perguntas abertas, seguindo-se um processo de classificação de valores no geral e de valores que se espera satisfazer em quatro papéis da vida dos indivíduos: trabalho, estudante, família e relações importantes e lazer e actividades de comunidade. Esta componente qualitativa visa ajudar os indivíduos a cristalizar os seus valores.

Os valores avaliados pelo IVI são realização, pertença, preocupação com o ambiente, preocupação com os outros, criatividade, prosperidade económica, saúde e actividade física, humildade, independência, lealdade à família ou grupo, privacidade, responsabilidade, compreensão científica e espiritualidade.

## Método de avaliação

No processo de aplicação do IVI pede-se aos sujeitos para classificar a força dos seus valores bem como para os categorizarem por ordem de importância.

Rankin e o Grub (1980) concluíram que, se bem que os métodos de classificação e categorização dos valores podem produzir quase os mesmos resultados, cada um tem o seu lugar na medida dos valores. Thompson, Levitov e Miederhoff (1982) foram mais específicos. Concluíram que a metodologia categorização é preferível quando é desejada informação sobre os valores do indivíduo, no entanto, quando os inventários de valores são utilizados na investigação, para estudar as percepções de grupo acerca dos valores os métodos de classificação são mais adequados.

Na aplicação do *IVI* pede-se aos sujeitos para primeiramente classificar, numa escala de 0 a 5, o grau segundo o qual as crenças contidas nos 42 *items* guiam o seu comportamento. Desta forma é feita uma auto-avaliação sendo-lhes em seguida solicitado que assinalem os valores que consideram como mais determinantes do seu comportamento. A etapa seguinte no processo de avaliação consiste em completar uma série de exercícios qualitativos. Posteriormente, e utilizando a informação obtida nestes exercícios e os dados derivados da classificação, é pedido ao sujeito para listar os valores por ordem de importância. A etapa final do processo consiste em pedir ao sujeito para categorizar a importância dos valores que espera ver satisfeitos em cada um dos papéis de vida: trabalhador, estudante, família e relações importantes, tempos livres e actividades de comunidade. Uma cópia do *IVI* poderá ser encontrada no apêndice A.

## Propriedades psicométricas

A informação respeitante aos estudos psicométricos do *IVI* poderá ser encontrada no capítulo dois. As escalas do *IVI* foram seleccionadas com base numa série de estudos de análise factorial. Muitos dos inventários de valores existentes contém escalas que são altamente correlacionadas, por vezes excedendo .50. Dado que intercorrelações desta magnitude confundem o processo de interpretação, um dos objectivos no desenvolvimento de *IVI* foi o de desenvolver escalas de valores relativamente independentes. Foram utilizados dois métodos para determinar a precisão das escalas do *IVI*, teste-reteste e consistência interna bem como um rigoroso controle da validade preditiva utilizando o alpha de Cronbach. Como veremos no capítulo dois, ambos os tipos de coeficientes de precisão se encontram dentro de valores satisfatórios. A validade do *IVI* foi determinada utilizando a tradicional avaliação da validade convergente e divergente bem como um rigoroso controle da validade preditiva.

## Sensibilidade cultural

Tal como referido anteriormente, um dos objectivos no desenvolvimento do *IVI* foi criar um instrumento com características psicométricas aceitáveis. Contudo, um segundo objectivo esteve também presente de forma determinante. Este segundo objectivo foi o de criar um instrumento com sensibilidade cultural que pudesse ser utilizado com confiança com ambos os géneros e na maioria dos grupos culturais. De forma a atingir este objectivo, o *IVI* foi submetido a duas revisões por representantes qualificados de diferentes grupos e subgrupos culturais. Nas várias etapas de desenvolvimento do instrumento, foi recebido *feedback* de duas tribos nativas americanas, duas hispânicas (cubana

e mexicana americana), uma asiática americana, uma afro-americana. Os itens e suas orientações foram também revistos de forma a serem sensíveis aos aspectos particulares das mulheres.

## Aplicações do LVI

O LVI foi desenvolvido para ser utilizado no aconselhamento da carreira, aconselhamento conjugal, aconselhamento e planeamento para a reforma, aconselhamento de tempos livres, formação de equipas (desportivas e de trabalho), e outras actividades em que a tomada de decisão e/ou o relacionamento interpessoal seja importante.

## Método

**Amostra.** Depois de efectuada a adaptação do LVI, foi realizado um estudo preliminar (Almeida & Pinto, 2002a), visando como principais objectivos ensaiar as condições de standardização, detectar eventuais dificuldades de compreensão do conteúdo dos *items*, e verificar o tempo médio de resposta. A leitura e compreensão das instruções não suscitou dificuldades, e o tempo de resposta oscilou geralmente entre os 30 e 45 minutos. A análise efectuada a partir deste estudo preliminar sugeriu a reformulação de alguns itens.

A versão experimental do Inventário dos Valores de Vida (Almeida & Pinto, 2002a) foi aplicada a uma amostra total de 314 adultos estudantes, trabalhadores estudantes e trabalhadores, com idades compreendidas entre os 18 e os 55 anos (média de idades de 26 anos), sendo 105 do sexo masculino e 209 do sexo feminino e apresentando habilitações literárias desde o 9o. ano de escolaridade até à frequência de pós-graduações (média = 15 anos de escolaridade). Para avaliar os resultados obtidos foram desenvolvidos alguns procedimentos de análise de dados. A análise de resultados inclui a caracterização dos resultados, o cálculo da consistência interna do instrumento (pelo método alpha de Cronbach) e a análise factorial dos itens.

Os resultados obtidos com a versão experimental portuguesa do LVI sugeriram algumas alterações (Almeida & Pinto 2004) sobretudo ao nível da revisão de alguns itens do valor independência e compreensão científica. Efectuadas estas alterações foi elaborada uma nova versão do LVI (Almeida & Pinto, 2002b) que posteriormente foi aplicada a uma amostra de mil 267 sujeitos de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 18 e 60 anos e cujo nível de escolaridade varia do 9o. ano à frequência de pós-graduações.

## Instrumento

Como instrumento para a recolha de dados foi utilizado o Life Values Inventory (LVI), versão original desenvolvida por Crace e Brown (1996), e a adaptação portuguesa de Almeida e Pinto (2002).

O Inventário dos Valores de Vida é composto por três partes. A primeira parte é de natureza quantitativa. São apresentadas ao sujeito 42 crenças, sendo a tarefa deste classificar cada crença,

com base numa escala de Likert de 1 a 5 (1-“quase nunca guia o meu comportamento”, até 5-“quase sempre guia o meu comportamento”), identificando em que medida esta guia o seu comportamento. Esta primeira parte procura também avaliar 14 valores (realização, pertença, preocupação com o ambiente, preocupação os outros, criatividade, prosperidade económica, saúde e actividade física, humildade, independência, lealdade à família ou grupo, privacidade, responsabilidade, compreensão científica e espiritualidade), dando a oportunidade ao sujeito de descobrir quais são os seus cinco valores principais. Os resultados possíveis nesta parte do instrumento variam entre três e quinze pontos.

O valor *realização* corresponde à importância para o indivíduo em aceitar novos desafios e trabalhar arduamente para melhorar o seu desempenho. Os indivíduos que possuem o valor *realização* definem-se como corajosos, de confiança, ambiciosos, capazes, com uma orientação para objectivos e com controlo de si próprio. As actividades emocionantes e que envolvam risco são as que mais os seduz.

Relativamente ao valor *pertença*, este corresponde à importância de se sentir parte integrante de um grupo e de aceitar os outros tais como eles são. Para os indivíduos que possuem este valor altamente priorizado, a inclusão e o reconhecimento social são bastante representativos, podendo deste modo recorrer à cordialidade e utilidade. A *preocupação com o ambiente* corresponde à importância de proteger e preservar o ambiente. Os indivíduos que possuem este valor como prioritário são honestos, com um elevado auto-controle, facilidade em perdoar e com grande preocupação com a beleza natural. Estes indivíduos são normalmente possuidores de crenças relacionadas com a equidade e paz no mundo.

O valor *preocupação com os outros* significa que, para o indivíduo, o importante é o bem-estar dos outros. Estes indivíduos perseguem a harmonia interna, a beleza, a paz do mundo, a igualdade e perdão para todos, a empatia, demonstrando pouco interesse por coisas materiais. Relativamente ao valor *criatividade*, os indivíduos que possuem este valor atribuem importância a novas ideias ou criar coisas novas, apresentando alguma preocupação com as qualidades estéticas dos ambientes naturais e físicos. São indivíduos inteligentes, ambiciosos, imaginativos, capazes, expressivos, idealistas e corajosos.

O valor *prosperidade económica* significa que o indivíduo atribui grande importância ao sucesso monetário e à aquisição de bens. Estes indivíduos definem-se como corajosos, capazes, ambiciosos, lógicos, procuram o prazer, inteligentes, lutam por prosperidade e vida com emoção, valorizando ao mesmo tempo a sua independência. O valor *saúde e actividade física* corresponde à importância em ser activo e saudável fisicamente. São eleitos por estes indivíduos ambientes limpos e saudáveis, procurando o reconhecimento social através de actividades ligadas ao físico e à saúde. Estes indivíduos possuem uma especial apetência para melhorar a sua saúde e aparência física através da adopção de uma alimentação saudável e de hábitos de exercício físico regular (Almeida & Lopes, 2004).

No que concerne ao valor *humildade*, este corresponde à importância que o indivíduo possui em ser humilde e modesto perante as suas conquistas, os quais possuem tendência em ser também retraídos. Estes indivíduos definem-se como gentis, obedientes, leais e auto-controlados. Os indivíduos que possuem como valor a *independência* dão grande importância em realizar as coisas ao seu modo e em tomar as suas próprias decisões. Estes indivíduos lutam pela sua liberdade individual e

pela autonomia de expressão e de acção, procurando o reconhecimento social através de actos de independência. Definem-se como indivíduos corajosos, ambiciosos e que procuram o prazer.

O valor *lealdade à família ou grupo* está relacionado com a importância em seguir as tradições e expectativas do grupo ou família. A segurança familiar assume uma elevada importância para o indivíduo. Os indivíduos que possuem este valor definem-se como gentis auto-controlados, honestos e cooperativos. Relativamente ao valor *privacidade*, este corresponde à importância de se ter tempo para si próprio. Estes indivíduos procuram obter uma liberdade individual, valorizando ao mesmo tempo a independência.

O valor *responsabilidade* reflecte a importância para um indivíduo em ser alguém em quem se possa confiar e de quem se possa depender. Estes indivíduos definem-se como sendo responsáveis, ambiciosos, honestos, auto-controlados, confiáveis, cooperativos, lógicos e que sabem perdoar. Relativamente ao valor *compreensão científica*, os indivíduos valorizam a utilização dos princípios científicos na compreensão e resolução dos problemas. Definem-se como indivíduos inteligentes, curiosos, lógicos, criativos, analíticos, críticos, introspectivos, precisos, independentes e reservados.

Finalmente, o valor *espiritualidade* reflecte a importância para os indivíduos em crenças espirituais e acreditar que se é parte de algo superior. Estes indivíduos necessitam de harmonia interior e salvação, definindo-se como honestos e obedientes para com as suas crenças espirituais (Almeida & Lopes, 2004).

Numa segunda parte é pedido, através de exercício qualitativos composto por questões abertas, que o indivíduo reflecta um pouco mais sobre os seus valores, respondendo a um conjunto de cinco questões. Após a conclusão das respostas dadas anteriormente o indivíduo deverá listar os seus valores mais importantes e aqueles que, para ele, não são importantes.

Na terceira parte o sujeito tem de identificar qual ou quais dos seus valores mais importantes que espera ver satisfeitos em cada um dos quatro maiores papéis de vida (trabalhador, estudantes, família e relações importantes, lazer e actividades de comunidade).

Por último, é apresentado ao sujeito uma folha de dados demográficos, onde este terá que preencher com os seus dados (idade, sexo, área de formação, número de anos de escolaridade, profissão, estatuto sócio-profissional e situação familiar).

Este instrumento tem como objectivo a: *a*) identificação dos valores que os indivíduos esperam ver satisfeitos em quatro papéis de vida; *b*) os valores cristalizados e priorizados; *c*) identificação de fontes de conflitos entre papéis (interpapéis); *d*) identificação do locus de conflitos ocorridos entre o trabalho e os valores do trabalhador (intrapapéis), e *e*) determinação da origem de conflitos de valores intrapessoais.

## Procedimento

A primeira etapa das investigações conduzidas em Portugal consistiu na tradução do Life Values Inventory (Crace & Brown, 1996). Procurou-se naturalmente ir para além de uma simples tradução literal, tentando adaptar os *items* à cultura portuguesa, mantendo-os, todavia, tão perto quanto possível da formulação original. Após a primeira tradução, foram submetidos à apreciação de especialistas na área vocacional, com o objectivo de melhorar a sua apresentação e de salvaguardar

o rigor científico da adaptação. Os itens foram ainda submetidos à apreciação de potenciais utilizadores sem formação em psicologia no intuito de obter informação sobre eventuais dificuldades de compreensão.

O processo conduziu a uma versão experimental portuguesa do Inventário de Valores de Vida *IVI* (Almeida & Pinto 2002a) constituído por três partes e apresentado num caderno de 5 páginas. Uma primeira parte quantitativa que começa com uma definição de valores e um exemplo que explica como o sujeito deverá responder aos 42 itens que se seguem. Assim, o sujeito utilizará uma escala de likert de 1-5 valores que permitirá identificar em que medida a crença apresentada guia o comportamento do indivíduo, sendo que o valor 1 significa: quase nunca guia o meu comportamento e o valor 5 significa quase sempre guia o meu comportamento. Nas páginas 2, 3 o sujeito encontrará uma lista de 42 crenças para classificar na escala de 1 a 5. Na página 4 encontra-se um quadro síntese de resultados de auto preenchimento. O sujeito deverá somar os resultados das páginas 2 e 3 como lhe é indicado na página 4. Na página 5 apresenta-se um perfil de valores, uma lista dos 14 valores avaliados pelo inventário, antecédidos de uma pequena quadrícula que deverá ser preenchida com o valor obtido na página 4, posteriormente deverão ser assinalados os 5 valores mais elevados. Assim termina a primeira parte do inventário.

A parte II do inventário é uma parte qualitativa onde o sujeito continua a exploração dos seus valores através de uma série de exercícios qualitativos. Estes exercícios estimulam o sujeito a refletir um pouco mais acerca dos valores. No final desta parte II e após ter realizado os 5 exercícios propostos —onde se pede que utilize também a lista de valores da página 5— o sujeito deverá fazer uma lista de valores importantes e uma lista de valores não importantes.

Depois de terem completado a parte II os indivíduos estão prontos para passar à parte III, onde lhes é pedido que identifiquem qual ou quais dos seus valores mais importantes esperam ver satisfeitos em cada um dos 4 maiores papéis de vida (papel de trabalhador, papel de estudante, papel familiar ou relações importantes e papel de serviço à comunidade).

O caderno da versão experimental portuguesa do *IVI* contém as instruções para a realização da prova, as diferentes partes do instrumento, bem como os espaços de resposta (Almeida & Pinto 2002). No final, tem ainda incluída uma folha de dados demográficos, destinada ao registo de dados como idade, sexo, área de formação, profissão, estatuto sócio-profissional e situação familiar.

## Resultados

Para avaliar os resultados obtidos foram desenvolvidos alguns procedimentos de análise de dados. A análise de resultados que se apresenta inclui a caracterização dos resultados, o cálculo da consistência interna do instrumento (pelo método alpha de Cronbach) e a análise factorial dos itens. O quadro I apresenta a estatística descritiva nas 14 dimensões do *IVI* para a amostra portuguesa de validação ( $n = 1267$ ).

QUADRO I. RESULTADOS NAS 14 DIMENSÕES DO LVI

<b>Dimensões</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Curtose</b>	<b>Assimetria</b>	<b>Amplitude</b>
Realização	12.6	1.84	1.13	-.788	3-15
Pertença	11.1	2.13	.540	-.540	3-15
Preocupação com o ambiente	12.0	2.50	-.11	-.576	3-15
Preocupação com os outros	12.4	2.02	.255	-.608	3-15
Criatividade	11.5	2.21	-.013	-.333	3-15
Prosperidade económica	10.2	2.61	-.197	-.211	3-15
Saúde & actividade física	11.2	2.65	-.400	-.365	3-15
Humildade	9.6	2.15	.460	-.191	3-15
Independência	11.7	1.89	.601	-.493	3-15
Lealdade à família ou grupo	12.4	2.14	.807	-.863	3-15
Privacidade	11.2	2.29	.201	-.452	3-15
Responsabilidade	13.8	1.74	5.79	-2.09	3-15
Compreensão científica	10.4	2.49	-.065	-.337	3-15
Espiritualidade	10.6	3.35	-.568	-.490	3-15

Relativamente às médias obtidas, estas foram mais elevadas nos valores responsabilidade (13.8), realização (12.6), lealdade à família ou ao grupo (12.4) e preocupação com os outros (12.4). Os valores humildade, prosperidade económica, compreensão científica e espiritualidade apresentam os valores médios mais baixos (9.6, 10.2, 10.4 e 10.6, respectivamente). Considerando os índices relativos ao desvio-padrão de cada valor, podemos afirmar que as médias obtidas são pouco diferenciadas, na medida em que existe uma dispersão assinalável dos resultados.

O quadro II apresenta os coeficientes de Cronbach para as amostras portuguesa e americana. Em relação à amostra portuguesa, o quadro refere os valores obtidos na amostra que serviu de estudo à versão experimental e na amostra de validação.

Da análise dos resultados é possível concluir que na amostra portuguesa em estudo todos os valores apresentam índices superiores a 0.50, mais especificamente, entre 0.53 para o valor independência e 0.85 para os valores prosperidade económica e espiritualidade. Destaca-se particularmente o resultado na escala independência, que apresenta nesta amostra um índice de precisão mais elevado comparativamente aos estudos de adaptação realizados em Portugal, o que sugere a adequabilidade dos itens que a compõem na população em estudo.

Comparando os resultados da amostra em estudo com os resultados da população americana e da amostra portuguesa dos estudos de adaptação, verificamos que os índices evoluem de forma semelhante.

## QUADRO II. RESULTADOS DA CONSISTÊNCIA INTERNA NOS ESTADOS UNIDOS E EM PORTUGAL

Dimensões	Amostra americana	Amostra portuguesa na versão experimental	Amostra portuguesa de validação
Realização	.74	.63	.70
Pertença	.77	.67	.67
Preocupação com o ambiente	.86	.73	.84
Preocupação com os outros	.69	.73	.71
Criatividade	.86	.75	.76
Prosperidade económica	.84	.85	.85
Saúde & actividade física	.74	.75	.74
Humildade	.64	.57	.56
Independência	.55	.22	.53
Lealdade à família ou grupo	.75	.64	.65
Privacidade	.83	.79	.79
Responsabilidade	.68	.78	.76
Compreensão científica	.80	.81	.81
Espiritualidade	.88	.85	.85

Na análise factorial adoptou-se o método de análise em componentes principais com rotação varimax. Apresenta-se, no quadro III a matriz dos factores rodada para a amostra em estudo.

A estrutura factorial obtida com a amostra estudada permitiu a identificação de 13 factores. Apesar de nos estudos americanos emergirem não 13 mas 14 valores, é de referir que vários estudos portugueses com sub-amostras —militares, mulheres e estudantes do ensino superior, estudantes do ensino secundário— revelaram uma estrutura factorial entre os 12 e os 14 factores, o que aliás vai ao encontro de outros estudos internacionais, embora com outros instrumentos. Para além do mais esta flutuação é perfeitamente aceitável se considerarmos as características da variável valores, que certamente apresenta oscilações com populações distintas. Consequentemente optou-se por manter a estrutura original dos 14 factores (Almeida & Pinto, 2002b).

## Conclusões

Desde a introdução da versão experimental do IVI em Portugal (Almeida & Pinto, 2002a) que temos recebido um *feedback* contínuo de conselheiros da carreira que no decorrer destes 4 anos utilizaram o IVI na modalidade de aplicação individual ou de grupo e com diversas populações. Uma referência particular à utilização do IVI pelo Instituto de Orientação Profissional onde diariamente os



QUADRO III. ANÁLISE FACTORIAL DOS RESULTADOS DO LVI NA AMOSTRA DE VALIDAÇÃO (N=1267)

<b>Factor 1</b>	Ser de confiança	.72	<b>Factor 7</b>	Acreditar num poder superior	.90
	Ser honesto	.72		Acreditar que existe algo superior a nós	.90
	Cumprir com as minhas obrigações	.66		Viver em harmonia com as minhas crenças espirituais	.74
<b>Factor 2</b>	Melhorar o meu desempenho	.58	<b>Factor 8</b>	Respeitar as tradições da minha família e dos grupos a que pertença	.69
	Trabalhar arduamente para fazer as coisas cada vez melhor	.49		Aceitar o meu lugar na família e nos grupos a que pertença	.65
	Tomar as minhas próprias decisões	.41		Tomar decisões pensando na minha família ou grupos a que pertença	.60
<b>Factor 3</b>	Dar novas ideias	.75	<b>Factor 9</b>	Ser aceite pelos outros	.77
	Criar coisas novas ou ter ideias novas	.70		Sentir-me como parte de um grupo	.66
	Descobrir coisas novas ou ideias novas	.62			
<b>Factor 4</b>	Proteger o ambiente	.80	<b>Factor 10</b>	Estar em boa forma física	.76
	Cuidar do ambiente	.79		Ser bom num desporto (ser atlético)	.76
	Contribuir para a beleza da natureza	.67		Cuidar do meu corpo	.68
<b>Factor 5</b>	Ajudar os outros	.52	<b>Factor 11</b>	Evitar louvores por objectivos atingidos	.74
	Ser sensível às necessidades dos outros	.75		Não dar demasiada importância aos elogios	.76
	Preocupar-me com os direitos dos outros	.74		Ser discreto(a) em relação aos meus sucessos	.66
<b>Factor 6</b>	Ter sucesso economic	.78	<b>Factor 12</b>	Ter tempo para mim próprio	.76
	Ganhar dinheiro	.77		Ter tempo calmo para pensar	.72
	Ser rico(a) (ter muito dinheiro ou muitos bens)	.72			
			<b>Factor 13</b>	Fazer as coisas à minha maneira	.72

psicólogos utilizam o LVI na sua Consulta de Orientação e Aconselhamento Vocacional. Dado que o *feedback* foi consistentemente positivo tentámos incorporar na edição revista de 2006 as sugestões dadas pelos especialistas como forma de melhorar a utilização do LVI no aconselhamento psicológico e na consulta psicológica. Para além deste *feedback* dos utilizadores há que contar também com as pistas de investigação que os vários estudos portugueses sobre as qualidades psicométricas do LVI nos forneceram (Almeida, 2005; Almeida & Lopes, 2005; Almeida & Pinto, 2005; Almeida & Fraga,

2004; Almeida & Lopes, 2004; Almeida & Pinto, 2004). A edição revista do LVI (2002) foi feita com a preocupação de manter a validade empírica das 14 escalas.

Na edição revisada de 2006 a uma das escalas do LVI foi atribuído um novo nome bem como os três itens que constituem esta dimensão foram reformulados. Trata-se da escala compreensão científica que passa agora a ser designada por análise objectiva. Esta escala, frequentemente, requeria esclarecimentos por parte dos conselheiros e por vezes tinha conotações não totalmente compreendidas pelos utilizadores.

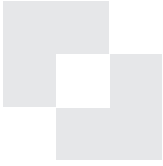
Relativamente à escala saúde e actividade física foram também alterados alguns itens dado que muitos dos especialistas que a utilizaram referiram que apenas continha itens relacionados com a actividade física e não contemplava a saúde. Provavelmente estamos perante uma especificidade cultural da população portuguesa para quem a saúde não está directamente relacionada com a actividade física. No estudo realizado por Lucas (2006), com uma amostra de enfermeiros verificou-se que a média obtida para o valor saúde e actividade física era uma das mais baixas das 14 escalas do LVI. Tal facto poderá ser explicado pelo peso que os itens que constituem este valor têm nos aspectos atléticos e da forma física.

Foram também realizados estudos de validade convergente do LVI analisando comparativamente os dados da parte quantitativa e qualitativa do inventário (Brito, 2006; Lucas, 2006; Almeida, Lucas & Pinto, 2006) revelando, sobretudo num dos estudos (Lucas, 2006) uma total coincidência entre os resultados obtidos em ambas as partes.

## Referências

- Almeida, M. L. (2005), "Life Values Inventory (LVI): um estudo com mulheres portuguesas", *Análise Psicológica*, n. 23, pp. 187-1999.
- Almeida, M. L. & Barros, A. (2005), "College students values: a study relating wis Values Scale and LVI-Life Values Inventory" (preliminar data), *Conferência Internacional da Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional. Actas*, Reitoria da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Almeida, M. L. & Fraga, S. (2004), "Os valores em estudantes do 12º ano de escolaridade: estudos com o Life Values Inventory (LVI)", in M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira & J. Leonardo (coords.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações*, Almedina, Coimbra, pp. 269-276.
- Almeida, M. L. & Lopes (2004), "O Inventário dos Valores de Vida (LVI): estudos com adultos trabalhadores", *Revista do Comportamento Organizacional e Gestão*, 10(2), pp. 189-206.
- \_\_\_\_\_, (2005), "The Importance of values on career development: a study with portuguese workers", *Conferência Internacional da Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional. Actas*, Reitoria da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Almeida, M. L. & Pinto, H. R. (2002a), *Inventário dos Valores de Vida*, versão experimental, edição de autor, Lisboa.
- \_\_\_\_\_, (2002b), *Inventário dos Valores de Vida*, edição de autor, Lisboa.
- \_\_\_\_\_, (2004), "Life Values Inventory (LVI): portuguese adaptation studies", *Canadian Journal of Career Counselling*, 3(1), pp. 28-34.

- \_\_\_\_\_, (2005), "Life Values Inventory (LVI): studies with higher education students", *FEDORA Publications*, pp. 191-203.
- Betz, N. (2004), "Contributions of self-efficacy theory to career counselling: a personal perspective", *The Career Development Quarterly*, n. 4, pp. 340-354.
- Brown, D. (1995), "A values-based approach to facilitating career transitions", *The Career Development Quarterly*, n. 1, pp. 4-9.
- \_\_\_\_\_, (1996), "Brown's values-based, holistic model of career and life-role choice and satisfaction", in D. Brown (eds.), *Career Choice and Development*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, pp. 337-372.
- \_\_\_\_\_. (2002). "The role of work and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success: A theoretical statement", *Journal of Counseling and Development: JCD*, n. 1, pp. 48-57.
- \_\_\_\_\_, (2004), "The role of work values and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success-a theoretical statement", in D. Brown (eds.), *Career Choice and Development*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, pp. 465-509.
- Brown, D. & Crace, K. (1996), "Values in life role choices and outcomes: a conceptual model", *The Career Development Quarterly*, n. 3, pp. 211-220.
- Duarte, E. (1995), "Career concerns, values and role salience in employed men", *The Career Development Quarterly*, n. 4, pp. 338-344.
- Feather, N. (1992), "Values, valences, expectations and actions", *Journal of Social Issues*, n. 48, pp. 109-124.
- Hesketh, B. (1993), "Toward a better adjusted theory of work adjustment", *Journal of Vocational Behavior*, n. 43, p. 783.
- Lima, M. (1998), "Orientação e desenvolvimento da carreira em estudantes universitários", tese de doutoramento não publicada Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- Nevill, D. (1984), "The meaning of work in women's lives: role conflict, preparation and change", *The Counseling Psychologist*, n.12 (4), pp. 131-133.
- \_\_\_\_\_, (1997), "The development of career development theory", *The Career Development Quarterly*, n. 3, pp. 288-293.
- Niles, G. & Goodnoug, E. (1996), "Life-role salience and values: a review of recent research", *The Career Development Quarterly*, n. 1, pp. 65-79.
- Rockeach, M. (1973), *The nature of human values*, The Free Press, New York.
- Super, D. E. (1968), "Vocational development theory: persons, positions and processes", *Separata da Revista da Faculdade de Letras*, 3a. série, n. 11, pp. 5-27.
- \_\_\_\_\_, (1990). "A life-span, life space approach to career development", in D. Brown & L. Brooks (eds.), *Career Choice and Development*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, pp. 465-509.
- Super, D. E. & Sverko, B. (1995), *Life Roles, Values and Careers: International Findings of the Work Importance Study*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Vala, J. (1986), "A análise de conteúdo", in S. Silva & J. Pinto (eds.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Edições Afrontamento, Porto, pp. 101-128.
- Zytowski, Donald G. (1994), "A super contribution to vocational theory: work values", *The Career Development Quarterly*, n. 1



# Direccionamiento masivo

Norberto Rafael Gómez Muñoz

La manipulación de grupos a nivel social o institucional se ejerce por diversos medios. Ya desde la antigüedad podemos observar cómo en los rituales colectivos se manipulaban las voluntades individuales para ajustarlas a un ideal colectivo al servicio de los dirigentes. Así, podemos mencionar el ejemplo citado por Richter (Whittaker, 1985; 514), en el que narra cómo en Nueva Guinea una persona que ha comido la gallina negra, a la cual consideran, además de sagrada, intocable, al poco tiempo de consumirla cae enferma y muere. En sus investigaciones con grupos aborígenes, este autor cuenta cómo una persona que ha infringido la ley de la tribu queda expuesta públicamente a la representación del vudú, en la que un sacerdote tribal va aplicando daño a un fetiche al tiempo que el reo empieza a experimentar dolor y males. El ritual puede continuar hasta la muerte o suspenderse para evitarla.

Lo anterior muestra el poder de la autosugestión y la influencia de la colectividad en la misma. Para el caso del vudú, el condicionamiento instalado desde la infancia en cada integrante del grupo genera descargas de adrenalina automáticas que provocan la propia muerte.

En las guerras también puede observarse la manipulación que se aplica en las poblaciones atacadas para persuadirlas de que desistan y abandonen su lucha. En Vietnam, por ejemplo, se distribuyeron volantes masivos para crear miedo en los adversarios y ofrecerles una salida y supervivencia en compensación por su desertión. También se utilizaron exhibiciones a gran escala de escenas horribles de abusos y asesinatos para crear miedo e indignación. Sobre la guerra contra Irak, recientemente vimos la transmisión por Internet de ejecuciones de prisioneros y la publicación de fotografías y videos con los abusos cometidos contra los prisioneros de guerra.

La difusión de todas estas imágenes, obviamente, obedece a intereses. No son casuales. Detrás están las presiones gubernamentales, los intereses de los productores de armamento, o de los medios masivos de comunicación, que obtienen una cuota de poder en la emisión o censura de tales materiales.

Este mismo fenómeno lo encontramos en la prensa, en las orientaciones políticas de los programas gubernamentales que rigen la educación, la salud, las estadísticas, etc. Todo se maquilla, se modifica, conservando el contenido que se desea que quede instalado en nuestras conciencias y que veremos y vivenciaremos como algo natural.

Dentro de los medios transmisores de mensajes masivos más cercanos a la familia y al individuo están la televisión y el cine. Vemos que si para un país la preservación de la vida de enfermos crónicos o no recuperables constituye una carga económica, entonces promoverá la eutanasia, y a través del cine se premiarán las cintas que legitiman esa práctica, arguyendo la buena actuación de los protagonistas por ejemplo, lo que llevará a las masas a ver pocas veces con una conciencia crítica tales argumentaciones.

En cambio, si una película como *Voces inocentes* habla del abuso de los estadounidenses en Centroamérica, no sólo no ganará ningún reconocimiento, sino que quedará públicamente proscrita y no se le brindarán espacios para su difusión. Lo mismo podríamos decir de una cinta como *Digna, hasta el último aliento*, en la que se muestra la corrupción encubierta en México, los intereses que nos gobiernan y que desvirtúan todo intento de concientización. Este tipo de cine no sólo no recibe apoyo, sino que se le confina.

Este manejo ideológico se replica en la pantalla chica, donde lo más importante es conocer quién gana en un juego de imágenes manipuladas como en *Bailando por un millón*, *La academia* o *Big Brothers*, programas que fomentan en la población la aceptación de que seamos vistos hasta en nuestra intimidad. Gracias a estas series, podemos ser observados por una *Gestapo* nacional y considerar que es divertido y que está perfectamente bien visto, o podemos ver cómo se manipulan los premios al grado de que el supuesto ganador obviamente no lo merezca y se le otorgue el galardón haciendo creer a los espectadores que es resultado de su propia opinión, cuando en realidad se está experimentando con la opinión pública para conocer el manejo que se puede hacer de las masas, quienes todavía pagan estos experimentos con sus llamadas telefónicas.

Podemos mencionar diversos procesos enajenantes en los que estamos inmersos. El fútbol, la *nota roja* y la publicidad son sólo algunos. Pero éstos no comienzan a afectarnos cuando llegamos a la mayoría de edad. Los podemos observar desde la infancia. Los programas infantiles comerciales están consagrados a tal manipulación, muchos de ellos estructurados para fomentar el consumismo desde esa edad.

Otro ejemplo lo vemos en las compañías de teléfonos celulares, que se interesan en la psicología infantil y juvenil, pues son estos sectores los que conformarán el grueso de los consumidores futuros.

Estos procesos no son nuevos. En las islas de Oceanía, una comunidad que vive del comercio de las esponjas pondrá como ritual de iniciación de sus jóvenes la obtención de estas mercancías en lugares profundos. En una comunidad africana, donde la subsistencia se rige por la resistencia en el desierto, se les iniciará enviándolos al aislamiento en este medio durante varios días. La diferencia es que en estas sociedades los procesos se fomentan para lograr la supervivencia de una colectividad y en nuestro contexto se realizan para que se reproduzca un sistema de sometimiento que garantice la omnipotencia de un grupo sustentada en la explotación masiva.

A la infancia se le destina desde muy corta edad a los fines que al grupo imperante convengan, el cual utiliza las técnicas más sutiles para conseguir sus propósitos. Dos medios idóneos son el cine y la televisión. En esta última se encuentran los programas de caricaturas, de entre los cuales elegimos una serie para su análisis y para conocer qué estamos ingiriendo no tan saludablemente por los ojos y los oídos cuando la vemos sin cuestionamientos. Lo que es más importante, el análisis de este programa nos permitirá reflexionar acerca de qué están recibiendo nuestros niños y qué contenidos están contribuyendo a su formación.

Así, analizamos una serie de caricaturas desde un enfoque ericksoniano, en el que se observan los aspectos hipnóticos utilizados en los mensajes transmitidos.

La serie a la que nos referimos es la de *Los Simpson*, la cual ha captado la atención del público desde 1987. Comenzó con pequeños episodios que no rebasaban los 5 minutos de duración, pero por haber reflejado necesidades básicas de la psicología de masas logró, en diciembre de 1989, asentarse como una serie animada de una hora y ha alcanzado tal *rating* que se mantiene en la pantalla hasta nuestros días. En la actualidad cuenta con dos récords en el libro *Guinness*, uno por ser la serie que más ha durado en la televisión y otro por incluir entre sus personajes a figuras famosas.

Este programa nació de la mente de Matt Groening, quien proyectó en los capítulos su propia vida y la de los integrantes de su familia. Es probable que la intuición de Groening lo llevara a estructurar en el cómic, de una manera clara, sencilla y contundente, el sentir y la problemática de la clase media estadounidense. Posteriormente los sistemas comerciales de comunicación de masas han retomado los contenidos del programa para reforzar, a partir de ellos, los sistemas políticos y de mercado en el que están inmersos.

En este trabajo se analiza el contenido del cómic y se buscan aspectos que desde la óptica de la hipnosis ericksoniana quedan implícitos en la estructura de la serie y que, por tanto, se acompañan de sugerencias profundas dirigidas a la psique colectiva. En primer término, la serie utiliza sistemáticamente las *técnicas disociativas*: mientras en cada imagen aparecen muchos distractores que hacen que el cerebro izquierdo enfoque su atención en ellos, en el primer plano aparece el tema a inducir. Esto puede observarse en el uso del color: los fondos aparecen en colores primarios (amarillo, rojo y azul), o pastel, agrisados o neutros, mientras que las figuras principales revisten tonos fuertes y contrastados.

Otro tipo de disociación se da con el uso simultáneo de colores primarios y secundarios. En las mismas imágenes aparecen rojos con verdes, naranjas con azules y morados con amarillo. En particular, en las escenas de mayor violencia los tonos del fondo son siempre intensos.

La alternancia de escenas tranquilas con escenas violentas o intensas es otra forma de disociación recurrente. El uso de múltiples elementos complementarios a las imágenes centrales también favorece este efecto, entre ellos figuras humanas con distintos movimientos cada una, con variados letreros o efectos auditivos.

Por otra parte, el color amarillo de los personajes también produce extrañeza y se disocia del contexto general. La misma afirmación puede hacerse respecto del cabello y la forma de cabeza de los integrantes de la familia *Simpson* pues, en general, todos los personajes tienen una cabellera normal, en tanto que la de *Lisa* y *Maggie* tiene forma de estrella, y la de *Bart* es rectangular, con puntas en sierra. Tanto *Homero*, el padre de *Los Simpson*, como su mujer, *Margie*, comparten la forma de una cabeza fálica, con la diferencia de que la de ella es más grande y posee la cabellera más abundante de todos los personajes de la serie. La cabeza de *Homero*, aunque también fálica, es de menor tamaño y posee dos cabellos en la calva y cuatro en las patillas.

El padre y la madre de *Los Simpson* quedan así físicamente disociados. Acentúa esta diferenciación la manera distinta de su apariencia, pues mientras la madre se presenta como una mujer bien vestida y delgada, el padre es un trabajador mal vestido, de clase media, con el cuerpo deformado por la bulimia, satisfecho por la cerveza y el chocolate. Todos estos elementos preparan y abonan el terreno para la inducción del mensaje. ¿Cuál es éste? En realidad, no se trata de uno, sino de

dos contenidos que se articulan para lograr una inducción total: el primero se refiere a mensajes sociales y laborales; el segundo, a aspectos familiares. En ambos contenidos se sustenta la agresión y el sometimiento.

En el plano social se plantea la existencia de una sociedad controlada por el *Señor Burns*, quien representa la explotación, el dogmatismo, la ambición y el narcisismo que busca enfatizar la propia importancia. También representa al grupo en el poder, al mercado interesado en el mercado mismo, y al comercio con sus procesos de encuestas y ofertas.

*Burns* simboliza una sociedad agresiva, mafiosa, corrupta, discriminadora, a la que no le importa destruir el medio ambiente para mantener el poder. Quiere todo el poder y todo el dinero para él: “Dale tu dinero a *Burns*” (*Simpson*, comic, 97). El agresor social requiere sujetos sometidos. Éstos quedan representados por *Smitbers*, el hombre servil del *Señor Burns*, o por la clase trabajadora, personificada entre otros sujetos por *Homero*, empleado de clase media que aspira tan sólo a comer las rosquillas y las costillas que prepara *Margie*, su mujer.

*Homero* es un asalariado; su función es ser inspector de seguridad, es decir, un guardián de los niveles inferiores del sistema del *Señor Burns*. Alguien que en algún momento puede ser sustituido por cualquiera. (En uno de los capítulos es remplazado por una gallina.) Es decir, *Homero*, en el trabajo, es tan sólo un animal que se responsabiliza de entregar su producto cada día.

El otro contenido de la caricatura se refiere al ámbito familiar. En él se repiten los sistemas de agresión o sometimiento. La familia está constituida por padres autoritarios. *Homero* trata de imponer su autoridad a través del grito o la agresión directa, mientras *Margie*, la madre, se impone de manera pasiva e indirecta. Impotente para hacer cumplir sus deseos, él levanta la voz, pero permanece servil y castrado. Su única salida son las adicciones a la cerveza, el sofá y la televisión.

*Margie* y su hija *Lisa*, de ocho años, representan lo femenino ideal de la clase media. La madre es una buena ama de casa que puede operar como profesora sustituta o camarera. La hija es la típica niña perfecta, estudiosa, inteligente y educada. Las figuras femeninas contrastan con las masculinas, constituidas por *Homero* y su hijo *Bart*, de diez años, quienes se presentan como incapaces de lograr un posicionamiento satisfactorio en el medio social y familiar. Mientras *Homero* es descalificado por *Burns*, *Bart* lo es por su hermana *Lisa*.

El mensaje subyacente sugiere que lo femenino está por encima de lo masculino y que el elemento fálico de la serie es la mujer. Ello ayuda a aclarar el cuestionamiento de por qué *Maggie*, la hija más pequeña de *Los Simpson*, es una niña. Con ello se logra la superioridad cuantitativa y cualitativa de lo femenino sobre lo masculino. La serie refuerza el poder castrador de la mujer perfecta sobre el varón obrero, pero le ofrece un papel directivo que en el fondo es vacío, pues la sujeta a los hijos, a la casa, a la comida y a las adicciones familiares. Es a la mujer a quien le corresponde contener y encauzar la agresión reprimida del varón de la clase media ocasionada por su constante frustración.

El sistema social concede a la mujer, dentro de la familia, la imagen de la salvadora del grupo. Declara que lo masculino no puede lograr su realización y que ello se debe a la propia ineptitud del varón y no a que el sistema se lo obstaculiza constantemente.

En la serie se introyectan las sugerencias de los contenidos hasta el inconsciente, a través de escaleras hipnóticas que van y vienen constantemente entre los niveles social, familiar e individual.

Cada uno de los roles propuestos para el hombre y la mujer en cuanto a dominio y sumisión se refuerzan con la inclusión de figuras famosas que también promueven esas funciones.

Por ejemplo, la banda U2, de género pop, popular en los años ochenta, habla en sus canciones del vacío existencial, de la incapacidad de contactar con el otro y de llenar el vacío con un Jesús propio construido por el hombre, de manera similar a como se intenta llenar el vacío de *Homero* con una cerveza o con una rosquilla. Aquí cabe recordar que el cine, las canciones, la televisión y los comics impresos trabajan directamente enviando mensajes al inconsciente.

También aparece la banda Aerosmith, de Hard Rock, que desde los noventa mostraba grupos de protesta con integrantes aparentemente malos, que simulaban rebelarse, pero que terminaron adaptándose y viviendo de fantasías. Encontramos también personajes como Paul McCartney, que primero se presenta como un rebelde transformador de la sociedad, pero quien posteriormente se incorporó al medio comercial; o Madonna, imagen de la protesta que a veces utiliza el engaño, las actitudes libres y la pérdida de controles. En realidad, Madonna ha sabido detectar las necesidades colectivas para comercializarlas retomando géneros musicales subterráneos.

En síntesis, la serie utiliza técnicas hipnóticas paradójales en las que todo se pone en cuestionamiento para, finalmente, mantener el *status quo*. Se observa que en todos los capítulos el contenido manifiesto aparenta que la agresión puede ser expresada libremente y, sin embargo, esto sólo se permite a nivel familiar, pues en lo social la represión se mantiene. Los infantes constituyen personajes que, ante un desequilibrio social, tratan de restablecer la armonía, pero el resultado final siempre aterriza en la preservación del sistema en el poder. Cuando parece que las cosas van a cambiar, todo vuelve a las posiciones de dominio y sumisión consolidadas.

Los grandes dirigentes del mundo, y los dirigentes serviles a éstos, representados en el *Señor Burns* y *Smithers* respectivamente, preservan al final su poder, mientras que la agresión gestada por la frustración de las masas queda expresada y contenida en las relaciones familiares.

Corresponde a los expertos en técnicas de sugestión individual o colectiva aportar a la conciencia familiar el conocimiento del daño que se puede hacer cuando, desde el poder, se retoman nuestras necesidades básicas y se manipulan sugestivamente utilizando como medio elementos aparentemente tan inocentes como puede ser una serie de caricaturas.



## Referencias

- Araoz, Daniel L. (1996), *Hipnosis y terapia sexual*, Instituto Milton H. Erickson de la Ciudad de México, México.
- Inclán, Chávez, Antonio M. Inclán (2002), *Algarabía del crepúsculo (cien haikús)*, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México.
- Méndez Ch., Elizabeth (1995), *Compartiendo experiencias de terapia*, Instituto Milton H. Erickson de la Ciudad de México, México.
- Pérez, Federico (1994), *El vuelo del ave Fénix*, Editorial Pax, México.
- Robles, Teresa (1990), *Concierto para cuatro cerebros*, Instituto Milton H. Erickson de la Ciudad de México, México.
- Robles, Teresa (1993), *La magia de nuestros disfraces*, Instituto Milton H. Erickson de la Ciudad de México, México.
- \_\_\_\_\_, (1991), *Terapia cortada a la medida*, Instituto Milton H. Erickson de la Ciudad de México, México.
- Robles, Teresa y Abia, Jorge (1993), *Autohipnosis, aprendiendo a caminar por la vida*, Instituto Milton H. Erickson de la Ciudad de México, México.
- Rosen, Sydney (1991), *Mi voz irá contigo. Los cuentos didácticos de Milton H. Erickson*, Paidós, Argentina.
- Whittaker, James (1985), *Psicología*, Ed Interamericana, México.



# O conceito de internalização em Vygotsky: aproximações teóricas desde a semiótica peirceana<sup>1</sup>

Tânia Maria de Freitas Rossi<sup>2</sup>  
Sandra Francesca Conte de Almeida<sup>3</sup>

A perspectiva histórico-cultural em psicologia é uma abordagem teórica inspirada na origem social das funções psíquicas superiores, cujo cerne é a existência de um processo de (re)constituição, no nível individual, de funções originárias do (no) nível social, denominado de *internalização* (Vygotski, 2001). De uso relativamente freqüente na literatura psicológica, esse termo apresenta muitos sentidos e alguma zona de estabilidade em torno de um significado que varia de acordo com a tradição teórica empregada. Assim que internalização pode aparecer como sinônimo de interiorização ou de apropriação e o corpo teórico-epistemológico de uso do termo designará ordens variadas de fenômenos, com características particulares. Este trabalho intenta analisar, do ponto de vista teórico, o processo de internalização, ou seja, como a esfera intersubjetiva possibilita a constituição de modalidades de ação individual, tomando como âncora algumas contribuições da semiótica peirceana (Peirce, 1978; 1991).

Werstch (1991) questiona a necessidade do conceito de internalização enquanto instrumental teórico útil, uma vez que pode levar ao indesejável recuo de se propor estudos acerca da existência interna da mente e a comprometimentos teóricos já superados, que pressupõem que a mente opera com cópias internas da realidade. Neste sentido, sugere uma mudança terminológica —a eliminação da *internalização* e sua substituição por *mastery*— ou outro termo com potencial para eliminar o dualismo interno-externo e manter um entendimento do processo de constituição da funções psíquicas superiores que seja desvincilhada da matriz cartesiana. A sugestão de que a oposição

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)

<sup>2</sup> Professora titular do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu em Psicologia* da Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasil. e-mail: [tania@pos.ucb.br](mailto:tania@pos.ucb.br)

<sup>3</sup> Professora adjunto do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu em Psicologia* da Universidade Católica de Brasília, Brasil. e-mail: [sandraf@pos.ucb.br](mailto:sandraf@pos.ucb.br)

interno-externo, conforme o autor situa, poderia ser resolvida a partir da postulação de um novo termo, não assegura, entretanto, a superação da explicação atual do fenômeno, que se estabelece na esfera simbólica e não indica alternativas de solução conceitual para a compreensão dos mecanismos da mediação semiótica, decorrente do conceito original de Vygotsky. A carência de análise abre brechas para se pensar que o externo seria de interpretação mais fácil.

Assume-se, aqui, a tensão fundamental entre os aspectos individual e social da ação mediada, isto é, entre o interno e o externo. Há, nessas dimensões, uma conexão inextrincável cuja distinção apenas é permitida analiticamente na abordagem histórico-cultural, pois, sem dúvida, o estudo do conceito de internalização passa ao largo da admissão da existência de uma mente interna. O esforço teórico-metodológico, neste sentido, não recai em mudanças de nomenclaturas ou denegação de conceitos, ao contrário, pressupõe elaborações que viabilizem a explicitação do conceito de internalização, tentativas efetivadas, por exemplo, por Baldwin (1955) e Piaget (1971).

Baldwin (1955), um dos precursores no lançamento das bases para a compreensão do desenvolvimento humano enquanto fenômeno eminentemente social, ao analisar o processo de internalização que um sujeito realiza de um dado conhecimento, enfatiza que o sujeito estabelece critérios de cunho privado, uma modalidade própria de determinação sistemática, em harmonia essencial com a demanda social. Geneticamente, a constituição do conhecimento no plano privado reflete o plano social. O ambiente social, enquanto instância de heterogeneidade, impõe ao sujeito a necessidade de tratamento seletivo das múltiplas diferenças constitutivas do lócus social. Desposando argumentos inscritos na linha de análise sócio-genética, Baldwin já atribuía ênfase à natureza interpessoal do desenvolvimento psicológico humano, rompendo com a tradição meramente intrapessoal. O conceito de internalização, tal como o considera o autor, intenta explicitar como o especificamente humano origina das relações sociais em lugar de precedê-las. O indivíduo não é um eu individual socializado mas um eu social individualizado (Baldwin, 1955).

Em outros termos, a **natureza social de um sujeito se expressa na sua individualidade e a constituição do sujeito**, embora ocorra socialmente, não é, a rigor, apenas uma mimese do plano social no qual ele se insere. É neste sentido que a internalização configura uma espécie de “determinação sistemática” que tem lugar através de mecanismos de seleção nos quais, de um lado, aparecem significados gerais em contextos gerais, no plano individual e, de outro, generalizações das variações de pensamentos que se estabelecem no social. É por meio da internalização que os atos utilizados pela criança para descrever a si mesma em pensamento, antes só possível ao outro social, são imitados desse outro, transformados e trazidos para o pólo oposto. Ela descobre que o conteúdo pode ser aplicável com um significado mais rico e com um valor modificado.

Noutra tradição teórica, a **epistemologia genética**, Jean Piaget (1971) **estuda o processo pelo qual a criança distingue o mundo externo e objetivo do mundo interno, subjetivo**, ou seja, interessa a ele verificar até que ponto a criança acreditaria, de maneira similar ao adulto, na existência do mundo real enquanto uma entidade consensualmente aceita ou seria confundida com as produções imaginárias da própria crença infantil. Piaget argumenta que, embora o pensamento da criança seja influenciado, em parte, pelo pensamento do adulto, persevera a manutenção de uma originalidade primária, própria do infante, responsável e fonte de uma distorção ideativa do mundo objetivo. Neste sentido, aponta o desenvolvimento mental como a história da progressiva socialização do pensamento da criança —um processo em que ela inicialmente resiste à adaptação social, em função da

originalidade primária e, apenas de modo gradativo, torna-se permeável ao pensamento adulto—. Via aparentemente dissonante, envolve duas linhas de desenvolvimento. A primeira é de natureza centrípeta, abarca a incorporação de ações que levam à construção do universo representativo. A segunda, de natureza centrífuga, estabelece uma descentração progressiva, expondo a criança ao mundo físico dos objetos (construção do real) e ao mundo social (socialização).

Piaget intitula essa transformação crítica que ocorre na estrutura mental da criança de interiorização das ações. Trata-se de uma reconstrução de ações ou materiais externos no nível mental ou interno (Piaget, 1973), operação que se ancora na função simbólica e tem lugar no desenvolvimento infantil ao final do período sensorio motor. Ao explicitar as dificuldades de uma criança pequena que se depara com um problema não passível de resolução através de esquemas motores que lhe sejam familiares, isto é, com a necessidade de reconstrução de ações complexas no plano mental, Piaget sustenta que a ação da criança transita gradativamente para formas representacionais. A interiorização da ação requer sua reconstrução em um nível simbólico de representação. A imagem ou representação da ação não configura uma mera cópia, pois confronta-se com a assimilação da ação, ou seja, envolve uma participação do sujeito no sistema de transformação do qual a ação ou objeto é produto. O elemento representado, assim considerando, engendra uma imagem ao mesmo tempo figurativa e operativa: é uma representação da transformação do objeto. Pode-se, então, afirmar que a interiorização é um tipo de conversão do real para o representacional, a partir do processo perceptivo.

Interiorização, para Piaget, e internalização, para Baldwin, são processos desenvolvimentais nos quais o sujeito, imerso no mundo social, constrói a representação do real. **Piaget avança na compreensão desse movimento e tenta tornar sua interpretação do fenômeno mais consistente ao inseri-lo no funcionamento simbólico.** Não obstante, parece ainda lacunar como essa função emerge e os modos pelos quais ela opera. A assimilação e a acomodação, enquanto invariantes funcionais, não explicitam como ocorre a conversão do real para o representacional. Piaget não nega a participação do contexto histórico-cultural nesse processo, porém não o considera como instância determinante a ponto de buscar compreender sua participação. Baldwin, muito cedo, compreendeu os perigos de estereotipar o meio social circundante do sujeito em termos de conceitualizações estáticas. Neste sentido, postulou que o mundo social do sujeito em desenvolvimento é variável, particularmente devido à construção pessoal engendrada pelo sujeito, que é agente atuante nesse mesmo mundo social.

Entretanto, não parece suficientemente delineado na teorização como esses mecanismos seletivos se estabelecem, como passam a constituir, no plano individual, generalizações das variações do pensamento corrente no contexto social, a dimensão e valor da operação semiótica que aí ocorre e, ainda, não relaciona a as influências societárias sobre o desenvolvimento ontogenético.

Na perspectiva de Vygotsky (1997), em acordo com as **postulações de Baldwin e Piaget, encontra-se presente a rejeição explícita de que as estruturas de atividade interna e externa sejam idênticas e a relação entre essas dimensões seja estática.** Vygotsky, entretanto, sustenta que existe uma relação de cunho genético ou desenvolvimental que vincula a atividade externa à interna e o ponto central a ser focalizado está em como os processos externos são transformados para criar os processos internos. Para este autor, há duas linhas de funcionamento psíquico. A primeira, de natureza filogenética, origina as funções básicas e, ao mesmo tempo, constituem as raízes biológicas das funções psíquicas superiores, de origem sócio-cultural. O que está indicado nessa acepção é

que não apenas as funções básicas constituem fundamento para as superiores como também estão submetidas a um processo de metamorfose constante, entre o que é dado biologicamente e o que é culturalmente adquirido.

Sustentando que o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência nas relações sociais, Vygostky (1989) avança na compreensão e superação da dualidade social/individual. No contexto teórico da abordagem histórico-cultural convém situar o termo superação como elemento que não elicia ou determina uma relação de oposição de maneira compulsória. A lógica clássica fundamenta-se na argumentação de que toda lógica é necessariamente real, corresponde, assim, à realidade. De maneira análoga, a coerência ou incoerência do pensamento expresso pode coincidir ou não com a verdade, com o real e o verdadeiro comportamento dos fatos da natureza. Já na lógica dialética, a realidade enquanto expressão interpretada do real, apresenta-se como uma interpenetração dos contrários e não apenas sua negação ou oposição estática. Trata-se de uma dinâmica na qual as entidades se constituem no processo de geração e no progresso da mesma entidade (Prado Júnior, 1973). Em decorrência, na lógica dialética, o individual e o social são entidades que não se opõem necessariamente mas se interpenetram na constituição do sujeito, no processo de humanização do indivíduo. Essa acepção viabiliza pensar a relação entre o social e o individual em termos de vinculação genética, visto que a ação do sujeito é **considerada a partir da ação entre sujeitos —campo** ou espaço da intersubjetividade.

Assim, do ponto de vista do desenvolvimento ontogenético, o plano intrasubjetivo de ação é formado pela internalização de capacidades geradas no plano intersubjetivo, plano este que não é o plano do outro mas das relação do sujeito com o outro. Essa acepção implica processos dialéticos de transformação no locus simbólico dos conteúdos internalizados, descartando a dimensão de determinação do sujeito pelo outro ou de simples mimese dos conteúdos correntes na dinâmica. O problema crucial que aqui se impõe é como definir individual, social, e suas interações, de um lado, e, por outro, qual a pertinência da distinção metodológica entre as esferas inter e intra psicológicas e dos instrumentos orientados externa e internamente.

Conforme assevera Leontiev (1981), o processo de internalização não é a transferência da atividade externa para **plano interno preexistente da consciência mas um processo no qual este plano é formado**. A entrada do sujeito no universo simbólico, pela apropriação dos mecanismos internalizados na produção/elaboração cultural, representa para o bebê a possibilidade de humanização.

O subsunção da origem das funções psíquicas e da natureza sócio-cultural da atividade psíquica, na perspectiva vigoskiana, está no conceito de mediação semiótica e alicerça-se na teoria marxista da produção, segundo a qual o desenvolvimento humano é o resultado da atividade do trabalho. Marx (1872) postula que o trabalho é antes um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem põe em movimento as forças naturais de seu corpo a fim de conferir uma forma útil aos materiais da natureza e, ao mesmo tempo em que esse movimento age sobre a natureza externa e a modifica, modifica a própria natureza do homem. O trabalho configura o elemento condutor da ação **do homem. O uso e a criação dos meios de trabalho caracterizam de forma eminente o trabalho humano**. O abandono definitivo do estado de natureza a que o ancestral do homem se vinculava desenvolvimentalmente é representado na entrada desse homem na cultura, com a passagem das atividades de coleta e predação para as de caça. Estas estariam impregnadas de registros, interpretações e classificações dos fatos da natureza através de signos indiciais e permitiram, através de sua

elaboração/decifração, novas formas de desenvolvimento. Este processo de operação humana, eminentemente *sígnico*, transcende a mera interpretação sinalética dos animais e implica processos de análise, uma atividade mental que constitui a articulação lógica que une a sinalética à semiótica.

Será, portanto, através do trabalho, implicado em um projeto que se traduz em obra, que o homem ao mesmo tempo em que transforma a natureza para atender as suas necessidades, transforma-se, ele mesmo, desenvolvendo funções especificamente humanas. Vygotsky (1984,1989) se propõe a explicar, referenciado em Marx, a qualidade mediadora advinda da atividade do trabalho. Neste sentido, a passagem da atividade prática dos animais à atividade humana ocorre quando esta é mediada externamente, isto é, quando a atividade passa a envolver o uso de meios externos, intencionando determinados objetivos. São **dois os tipos de mediadores, os instrumentos e os signos**. Os instrumentos são mediadores orientados para regular as ações sobre os objetos enquanto que os signos orientam a regulação das ações sobre o psiquismo das pessoas.

O processo de mediação implica uma forma especificamente humana e representa o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos no sentido de integrá-lo na rede de relações sociais e culturais, responsáveis pelo processo de humanização. Desta forma, as funções psicológicas são, dialeticamente, efeito e causa da atividade social dos homens, produto de um processo histórico de organização da atividade social. O funcionamento no plano intersubjetivo permite criar o funcionamento individual, estabelecendo o caráter social e o caráter individual das ações, através da mediação semiótica. E o processo que cria um modo de funcionamento através do deslocamento da fonte de regulação do outro para o próprio sujeito, de acordo com Vygotsky, é justamente a internalização. As estratégias que o outro emprega, no sentido de regular a ação do sujeito e as estratégias empregadas pelo sujeito para regular a ação do outro são transformadas em estratégias ou meios com os quais o sujeito irá regular a própria ação. Torna-se ato voluntário fundamentado nessa relação de/pelo outro e na instauração do movimento de auto-regulação.

A análise do gesto de apontar no bebê é uma tentativa de identificação dos mecanismos pelos quais o plano intersubjetivo possibilita a elevação das formas de ação individual. Ou seja, fornece indícios de como o desenvolvimento funda-se no plano das interações, ilustrando o modo pelo qual o sujeito se apropria de uma ação ou modo de funcionamento que inicialmente possui um significado partilhado.

Na emergência do apontar, inicialmente diante de **uma “coisa” inacessível, a criança apresenta** movimentos de alcançar e agarrar. Estes movimentos são interpretados pelo adulto e, através da ação deste, a “coisa” é “alcançada” pela criança. Com isso, os movimentos da criança afetam a ação do outro e não aquilo que se pretendia diretamente. A atribuição de significado que o adulto imprime à ação da criança permite que ela transforme o movimento de agarrar em apontar. O gesto forma-se pela mudança de função e estrutura dos movimentos que deixam de conter os componentes do agarrar (Vygotsky, 2001). A ação da criança dirigida a algo, no sentido de agarrar, desencadeia no outro uma reação em relação ao objeto. Um dos valores dessas ponderações está em demonstrar não apenas que o processo de internalização ocorre via mediação semiótica mas em considerar uma variedade de repertórios *sígnicos* que, conquanto seja explicitada pela língua natural, não tem nela a sua única fonte/forma de expressão.

A idéia de mediação semiótica representa, para Pino (1992), um elo epistemológico, um conceito chave que funciona como operador na articulação dos diferentes componentes do sistema

teórico que preconiza, imprimindo-lhe unidade e coerência lógica. O conceito de mediação semiótica possui aportes que possibilitam a articulação conceitual dos processos de internalização e de objetivação das relações entre pensamento e linguagem ou da interação sujeito e objeto do conhecimento.

Não obstante o fato de serem pistas interessantes para se pensar como a criança constitui os primeiros signos, a emergência do gesto de apontar reclama uma análise dos processos de transformação envolvidos na significação do agarrar ao apontar e da natureza dos signos que circulam no espaço semiótico da intersubjetividade adulto-bebê. É necessário que se identifique o processo semiótico pelo qual o plano intersubjetivo possibilita a elevação das formas de ação individual. Em outras palavras, como, no plano das interações, o sujeito se apropria de uma ação ou modo de funcionamento que inicialmente possui um significado partilhado. Essa tarefa necessita do concurso de uma teoria dos signos e alguns aportes da semiótica peirceana podem auxiliar a pensar o fenômeno.

### A emergência do gesto de apontar: uma análise peirceana

Peirce (1991) apresentou uma abordagem genérica, única e suas derivações por meio da concepção do pensamento como um processo de interpretação do signo com base em uma relação triádica entre signo, objeto e interpretante. Para ele, um signo (ou representâmen) é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém; dirige-se a alguém; cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente. Representar significa estar em lugar de, ou seja, estar numa relação com um outro que, para certos propósitos, é considerado por alguma mente como se fosse esse outro. Trata-se de um *primeiro* (representâmen) que se coloca uma tal relação triádica genuína com um *segundo*, denominado seu objeto, de modo a ser capaz de determinar que um *terceiro*, seu interpretante, assumira a mesma relação triádica com seu objeto, na qual ele próprio está em relação com o mesmo objeto. Em outros termos, o signo (representâmen) determina seu interpretante (significado) sendo que o signo é determinado pelo seu objeto. É por intermédio do signo que o objeto determina mediatamente o interpretante e, para que haja signo, é necessária uma relação triádica ordenada e completa.

A base da posição de Peirce (1978) é o postulado anti-cartesiano de que toda cognição é mediada por signos, isto é, através de veículos de expressão cujas regularidades estruturais representam as regularidades achadas na realidade. Cognição e realidade articulam-se na mediação semiótica já que esta é considerada um processo dialógico no qual um signo determina signos interpretantes subseqüentes enquanto, simultaneamente, estes formam representações dessa determinação, inserindo o sujeito no sistema simbólico e, então, social.

O adulto que tenta significar os gestos desconexos de um bebê, possivelmente em direção a um filtro que contém água, pode entender que a criança está com sede, deseja água e não é capaz de exprimir o seu desejo concretamente. Ele pode afirmar: "Ah! Água!" e oferecer, em resposta à sua própria interpretação, água à criança que entra em contato com este signo. O filtro e a água lhe são, de alguma forma, familiares, pois constituem o contexto de sua vivência cotidiana, ainda que não sejam conhecidos.

Ao ser apresentada a um signo (representâmen), pela primeira vez, por intermédio de um outro social, a criança está diante de um primeiro, algo da ordem da sensação (qualidade) que arregimenta um sentimento imediato compreendido como um instante de tempo, consciência passiva da qualidade, sem reconhecimento ou análise. Absolutamente simples em si mesmo (Peirce, 1991), o primeiro surge toda vez que o sentimento ou a consciência singular se torna preponderante na criança como esforço de significação de um signo. Trata-se de uma “consciência” precária, que não se explicita a si mesma, apenas “sentida”. Se, em termos desenvolvimentais, a criança for impossibilitada de prosseguir a semiose, ou seja, a significação do signo, estará diante de um ícone cujo *objeto* se materializa no próprio signo. O signo necessita se relacionar com algo de outra forma conhecido.

Mas o signo pode apenas representar o objeto e referir-se a ele, sem proporcionar seu reconhecimento, ainda que se assente em uma certa familiaridade direta ou indireta que resulta de alguma informação (sentimento ou reconhecimento inicial) ulterior. A familiaridade é instituída pela inserção do bebê na cultura. Desde o nascimento, o bebê encontra-se exposto a uma série de estímulos muito diversos daqueles vivenciados no útero materno e, sobretudo, às ações e tentativas engendradas pelo outro social para inseri-lo no mundo. O choro, movimentos, sorrisos involuntários dentre outras atividades reflexas de origem filogenética da criança, por exemplo, são significados por seus cuidadores. Logo após o nascimento, a mãe já atribui sentidos diversos, por exemplo, ao choro da criança que, a despeito de sua indiferenciação natural inicial, é significado pela mãe como “choro-dor”, “choro-eu-quero-colo”, “choro-fome”. A criança, então, gradativamente, manifesta modalidades de choro em consonância com os tais sentidos atribuídos pela mãe e cria o *fundamento*<sup>4</sup> do representâmen de cada modalidade de choro. Assim, as ações reflexas e funções psíquicas elementares são o ancoradouro das primeiras respostas infantis que, ao serem significadas, gradativamente lançam as bases para a construção dos signos de primeiridade.

Os primeiros signos infantis, são, pois, ícones, possuem um caráter que o tornam significante mesmo que seu objeto não exista. O adulto que desencadeia a criação dos primeiros signos na criança (significa que a criança tem sede porque realiza um movimento dirigido para o filtro e afirma: “Ah! Água!”), lida com signos mais evoluídos, os símbolos, que pressupõem uma regra que determinará seu interpretante. É uma lei ou regularidade que está corporificada em “individuais” e descreve algumas de suas qualidades. O constituinte de um *símbolo* pode ser um *índice* e um outro constituinte pode ser um Ícone.

O adulto realiza a degeneração do símbolo para possibilitar a significação do signo por uma criança. O adulto está na cozinha com a criança, que se movimenta em direção ao filtro. Em reação ao movimento, estica o braço no ar e fala: “Ah! Água!” O braço que aponta é parte essencial do símbolo, sem o qual não veicularia informação alguma. Como a criança não lhe pergunta, por impossibilidades desenvolvimentais, “o que é água?” ele não lhe apresenta uma conceito mas cola o símbolo à imagem do filtro que, embora não seja parte do símbolo “água”, passa a denotá-lo e torna a imagem parte do símbolo. Embora o objeto completo de um símbolo, o seu significado, seja da natureza de uma lei, ele deve denotar um individual e deve significar um caráter (Peirce, 1991).

4 Um signo representa seu objeto com referência algum tipo de “idéia” denominado fundamento do representâmen uma experiência primordial e social (Peirce, 1991, p. 46).



Portanto, para gerar um novo signo capaz de ser compreendido pela criança, o adulto degenera o símbolo, recria signos menos evoluídos para denotar “água”.

Um outro exemplo: uma mulher caminha pelo campo com uma criança, estica o braço no ar e fala: “olhe, um balão!” O braço que aponta é parte essencial do símbolo, sem o qual não veicularia informação alguma. Mas a criança pergunta: “o que é um balão?” e a mulher responder: “é como se fosse uma bolha de sabão”, ela torna a imagem parte do símbolo. Embora o objeto completo de um símbolo, o seu significado, seja da natureza de uma lei, ele deve denotar um individual e deve significar um caráter (Peirce, 1991). Portanto, para gerar um novo signo capaz de ser compreendido pela criança, o adulto degenera o símbolo.

Efeito do desenvolvimento, nos primeiros meses de vida, o primeiro é posto em relação com um segundo (o objeto do signo), que é da ordem da percepção. A criança entra em contato com a consciência de uma interrupção no campo da consciência anterior, precária. Experimenta um sentido de resistência, de um fator externo ou outra coisa. A concepção da relação procede da consciência dupla ou sentido da ação e reação que é determinada pelo objeto do signo. No processo de constituição do signo, após várias experiências com o signo “água” colado à imagem do “filtro”, a criança tenta agarrá-lo, na menção de solicitar água, o que é posteriormente abandonada para simplesmente apontar para filtro. O gesto de apontar é um Índice, modalidade de signo cujo caráter é dado pela relação que o representamen mantém com seu objeto, se o objeto for removido, o signo deixa de existir.

Uma progressão regular de um, dois, três pode ser observada nas três ordens de signos. Ícone, índice e símbolo. O *ícone* (o agarrar) não tem conexão dinâmica alguma com seu o objeto que representa; simplesmente acontece que suas qualidades se assemelham às do objeto e excitam sensações análogas na mente para a qual é uma semelhança. Mas na verdade não mantém conexão com elas.

O *índice* (o apontar) está fisicamente conectado com seu objeto; formam, ambos, um par orgânico, porém a mente interpretante nada tem a ver com essa conexão, exceto o fato de registrá-la, depois de ser estabelecida. Até aqui a criança está diante de um índice, um fragmento extraído do objeto, constituindo os dois, um todo ou uma parte desse todo. O símbolo (a palavra “água” expressa pelo adulto) está conectado ao seu objeto por força da idéia da mente-que-usa-o-signo, sem a qual essa conexão não existiria. O terceiro é pensamento (*síntese*). Consciência sintética, reunindo tempo, sentido de aprendizado, pensamento. A concepção da mediação origina-se da consciência plural ou sentido de aprendizado. Todos os três tipos de divisão compõem a tessitura da cognição. Um signo tem três referências: primeiro, é um signo para algum pensamento que o interpreta; segundo, o de algum objeto ao qual, naquele pensamento, é equivalente; terceiro, em algum aspecto ou qualidade, que o põe em conexão com seu objeto.

Em síntese, o signo expresso pela criança tem uma relação de contigüidade com o seu referente que é indicial para o adulto e o conduz para a ação de alcançar. Desse modo, a criança passa a controlar uma forma signica, aparentemente rudimentar, que resultará, em outro evento, na transmutação do difuso agarrar em gesto de apontar. O sentimento anterior ao agarrar, sensação que antecede toda a ação da criança e do adulto, configura um signo de primeiridade (*firstness*) na intersubjetividade. O signo que exprime a sensação através da ação, impulsionando o outro para uma reação, constitui um signo de secundidade (*secondness*), enquanto que o interpretante deste engendra uma cadeia semiótica, um novo signo de terceiridade (*thirdness*) no outro.

Estas considerações demonstram que não há cognição que não seja determinada por cognições prévias. A transformação de sensações primitivas em sentimentos conscientes apóia-se em mudanças neuroanatômicas: os centros subcorticais que controlam as reações “emocionais” automáticas do bebê subordinam-se ao córtex, o que permite que se desenvolvam as emoções sócio-psicológicas (Ekman & Oster, 1979). O substrato biológico é essencial e indispensável para que surjam os fenômenos psicológicos, embora não determinem que eles se desenvolverão.

Vygotsky exemplifica a antítese entre consciência gerada e as reações orgânicas primeiras, ao expor sobre a atenção. A atenção se transforma de reflexo de orientação simples e involuntário, controlado por objetos do ambiente, em um processo voluntário e consciente. A ostensão é uma forma de atenção que implica obedecer ao que uma outra pessoa aponte, indica ou refere em sua forma natural, primitiva. Estender a ostensão de modo que inclua procedimentos referenciais abstratos, tais como gestos deliberados, ultrapassa seus limites naturais e exige a manutenção do contato social entre duas pessoas, na qual uma delas dirige a atenção da outra para as coisas. O controle filogenético, nesse caso, deve ser afrouxado por meio de mediações para que se desenvolvam as funções psicológicas superiores.

É na intersubjetividade que se dá a evolução e mudança dos meios para orientação e execução de processos de atenção, o domínio desses processos e sua subordinação ao controle humano. A atenção voluntária decorre do esforço das pessoas que rodeiam a criança para orientar a atenção e submetê-la ao seu controle permite o desenvolvimento da atenção voluntária do bebê, responsável pela antecipação de objetos e eventos, ao invés de se limitar a segui-los de maneira reflexa.

## Considerações finais

Nesta recorrência à análise peirceana, a degeneração do signo de terceiridade possibilita alguma explicitação de como o adulto entra em contato e interpreta a sensorialidade do signo de primeiridade (movimento difuso de agarrar) na criança. Corrobora a análise de Vygotsky (1989) ao considerar que as funções psicológicas emergem e se consolidam no plano da ação entre sujeitos, isto é, transformam-se não somente na dimensão da ação mas, sobretudo e antes, na dimensão sócio, simbólica, a ponto de constituir o funcionamento interno do sujeito. A análise peirceana amplia o cunho genético e histórico da interpretação do fenômeno no contexto da semiose.

Vygotsky (1989) não se detém na interpretação dos sentidos não lingüísticos envolvidos no processo de internalização analisado, mas sustenta como pressuposição que a mediação semiótica extrapola o campo dos signos lingüísticos. A análise que o autor empreende da emergência do apontar é particularmente reveladora, pois ilustra o desenvolvimento de um signo indicial. Não obstante, não aparece na abordagem vygotkiana uma elaboração ou indicação de elementos para a articulação de uma teoria da significação. Há a admissão da existência do sentido, o que instaura a possibilidade de variação da significação do próprio significado no deslocamento deste, em função dos contextos.

Pino (1992) adverte, em consonância, que a formulação teórica torna-se carente de expressão da densidade social e histórica que explica as características específicas do conceito de mediação nas sociedades históricas.

Já a análise do processo de internalização, via semiótica peirceana, mostra que o significado de um signo, ou os fenômenos experimentais com ele implicados, é dado pelo alcance que o fenômeno tem sobre a conduta humana e, nesse ponto, conquista uma dimensão social: o significado não é uma idéia que o signo evoca na mente, mas consequência da conduta que gera nas pessoas. Tal pressuposto coincide com a idéia de enunciação e dialogicidade sustentada por Bakhtin (1991).

Para permitir que a consciência se constitua, por meio da internalização de outros signos, e reflita sobre si mesma, é necessário que o sentido, aquilo que o signo expressa, o efeito não analisado que foi calculado hipoteticamente para produzir (interpretante imediato) se desenvolva no sentido de atingir um significado, um dado efeito que o signo tem sobre quem o recebeu (interpretante dinâmico) e, elipticamente, desencadear uma soma das lições obtidas através do signo. São resultados capazes de afetar a conduta humana, uma soma dos objetivos do emissor com os produzidos no receptor, transformados (interpretante final).

Desta forma, a análise peirceana do modelo heurístico do gesto de apontar oferecido por Vygotsky, indica que o processo de internalização é também um ato de significação, uma semiose na qual o interpretante seria uma cadeia infinita de signos ou, ainda, o interpretante seria o signo de um outro signo que estaria no futuro (Peirce, 1991).

## Referências

- Baldwin, J. M. (1955), *Behavior and Development in Childhood*, Dryden, NY.
- Ekman, P. & Oster, H. (1979), "Facial expression of emotion", *Annual Review of Psychology*, núm. 30, pp. 527-554.
- Leontiev, A. N. (1981), "The problem of activity in psychology", in Wertsch, J. V. (org.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, Armonk, M. E. Sharpe, NY.
- Marx, K. (1982), *Para a crítica da economia política*, Abril Cultural, São Paulo.
- Peirce, C. S. (1980), "Peirce, vida e obra", in *Os Pensadores*, Ed. Victor Civita/Abril Cultural, São Paulo.
- \_\_\_\_\_. (1991), *Semiótica*, Editora Perspectiva, São Paulo.
- Piaget, J. A. (1971), *Epistemologia genética*, Vozes, Petrópolis.
- \_\_\_\_\_. (1973), *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, Zahar, Rio de Janeiro.
- Pino, A. (1992), "As categorias do público e do privado na análise do processo de internalização", in *Revista Educação & Sociedade*, núm. 42, Cedes, Campinas.
- Prado Júnior, C. (1973), *Formação do Brasil contemporâneo*, Brasiliense, SP.
- Ratner, C., *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: Aplicações contemporâneas*, Artes Médicas, Porto Alegre.
- Vigotski, L. S. (2001), *A construção do pensamento e da linguagem*, Martins Fontes, SP.
- \_\_\_\_\_. (1989), *A formação social da mente*, Martins Fontes, SP.
- Wertsch, J. (1991), *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*, Harvard University Press, Cambridge, MA.



# Análisis de los argumentos de los adolescentes sobre sus preferencias musicales como elementos identitarios

Iris Xóchitl Galicia Moyeda<sup>1</sup>  
Alejandra Sánchez Velasco<sup>2</sup>  
Susana Pavón Figueroa<sup>3</sup>

La adolescencia es una etapa en la que el individuo conforma su identidad. Ésta indica su capacidad para integrar a sus actos la autoaceptación e imagen que posee del mundo, lo que presupone un conocimiento claro y preciso de las aptitudes, intereses, actividades, objetivos y valores propios. En el proceso de estructuración de la identidad personal se ven entrelazadas las condiciones sociales e históricas del momento que el adolescente está viviendo, y que le permiten la apropiación de la cultura y comportamiento de los integrantes del o los grupos a los que pertenece, así como la identificación posterior tanto con los modelos brindados por estos grupos como con otros modelos externos (Rodríguez, 1999).

Diversos análisis han mostrado cómo la música juega un papel activo e importante en la vida de las personas e influye en la construcción de su identidad personal y social (Crozier, 1997). Inclusive, en edades tardías se ha visto cómo provee de formas de conocer y/o entender las emociones, sentimientos y espiritualidad propia y de otros individuos (Hays y Minichiello, 2005). Cabe mencionar que la música no es la única expresión de la cultura popular a partir de la cual los jóvenes construyen su identidad. El cine, la moda y la televisión también son elementos cruciales en la construcción de su universo simbólico (Villarreal, 2006). Sin embargo, la música juega un papel fundamental, pues según Fubini (2001, p. 164), “presenta mil engranajes de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres”. Además, se considera que es particularmente poderosa debido a que

---

<sup>1</sup> Investigadora del Proyecto de Aprendizaje Humano en la Facultad de Estudios Superiores FES-Iztacala, UNAM. e-mail: [iris@servidor.unam.mx](mailto:iris@servidor.unam.mx)

<sup>2</sup> Investigadora del Proyecto de Aprendizaje Humano en la FES-Iztacala, UNAM. e-mail: [aavale@servidor.unam.mx](mailto:aavale@servidor.unam.mx)

<sup>3</sup> Alumna de licenciatura de la FES-Iztacala, UNAM. e-mail: [susana\\_pavon@hotmail.com](mailto:susana_pavon@hotmail.com)

trata con experiencias emocionales particularmente intensas, mucho más potentes que las procesadas por otras vertientes culturales (Frith, 1987). Así pues, la música popular, tanto en su vertiente de consumo como en su potencialidad expresiva, ha adquirido un papel fundamental en la construcción de la identidad entre los jóvenes de las sociedades industriales avanzadas (Hormigos y Martín, 2004).

Numerosos estudios han puesto de manifiesto que la música en muchos sentidos es una de las actividades de la joven cultura urbana y juega un papel importante en la conformación de las identidades juveniles (Ramírez, 1998; Sánchez, 1998; Stefani, Rodríguez, Shuffer y Calvo, 1987; Hormigos y Martín, 2004; Baker, 2004a y 2004b). Los cantantes o grupos musicales constituyen para algunos adolescentes un modelo a seguir, de tal suerte que en ocasiones el apropiarse de un género musical implica una forma de enfrentar la vida y de distinguirse del mundo adulto, por ejemplo, en la manera de escuchar la música y en el estilo de hablar y de vestir (De Garay, 1998; Baker, 2004).

Algunas investigaciones dirigidas a la comprensión del proceso de conformación de la identidad revelan que aunque los jóvenes tienen acceso a una enorme diversidad de música, solamente tienen tiempo de escuchar una fracción de ella, y su elección identifica su gusto, el cual ha sido definido como una preferencia estable cuando atiende a un particular tipo de música, compositor y/o intérprete (Hargreaves y North, 1997; Ramírez, 1998). El gusto o preferencia musical forma parte importante de los valores y actitudes (Cook, citado en Hargreaves y North, 1997). En nuestros días, elegir qué música se va a escuchar es una decisión muy importante, porque comunica quiénes somos. Escuchar la de nuestra preferencia, por tanto, no es sólo un simple entretenimiento, sino un acto que expresa profundas visiones sociales que abarcan muy diversas esferas de la vida (Quintero, 2004).

Se ha planteado que los gustos musicales no son del todo libres, sino que están condicionados y adquieren sentido en el contexto social en el que tienen lugar (Megías y Rodríguez, 2002). En forma similar, las relaciones que establecen los individuos a partir de su gusto por la música serán determinadas también por el contexto social que las crea, de tal suerte que esa inclinación pueda en determinado momento facilitar la formación de grupos sociales definidos en torno de una ideología concreta transmitida a través del medio musical (Hormigos y Martín, 2004). Sin embargo, también ocurre un proceso no homogeneizador de la música. Un género, por ejemplo, puede ofrecer diferentes mensajes dirigidos a diversos aspectos de la vida cotidiana: el tiempo libre, la vida familiar, el trabajo, la política, etc. De manera similar, ese mismo género “envía” sus mensajes hacia diferentes tipos de identidad: aquellas armadas en relación con el género, la edad, la clase social, la etnia, entre otras (Vila, 1996). Esto se debe a que distintos sujetos, e incluso un mismo sujeto, utilizan los mensajes culturales como material y recurso en la construcción de sus identidades en situaciones diferentes (Sharpa, Coatswortha, Darling, Cumsillec y Ranieri, 2006).

Se han desarrollado investigaciones en las que se analiza la configuración de la identidad en diversos grupos juveniles<sup>4</sup> y el papel que juega la música en este proceso (De Garay, 1998; González, 2004; Quintero, 2004; Ramírez, 1998, y Sánchez, 1998). Sin embargo, poco se ha estudiado de manera precisa la conformación de la identidad de los adolescentes a través de la música. Éstos constituyen un sector muy amplio de la población difícil de delimitar como grupo social. Por eso encontramos diversos grupos entre los adolescentes, algunos bien definidos y otros no tanto, aglo-

4 En ocasiones denominadas subculturas, aunque para algunos (Davis, 2006) no es adecuado este concepto, por lo cual, y para efectos de este trabajo, se empleará el término grupos juveniles.

merados en relación a un conjunto de individuos. No obstante, si se consideran las características generales de los chicos que atraviesan por la adolescencia, es posible identificar (en términos generales pero relativos a circunstancias temporales, sociales y culturales determinadas) cuáles son sus gustos o preferencias musicales. Los estudios de Baker (2004a y 2004b), por ejemplo, ponen de manifiesto que a las adolescentes australianas les agrada un tipo de música denominada *teenybop*, que en su contexto sociocultural está asociada con la trivialidad, por lo que es devaluada o ridiculizada, al igual que las chicas que la escuchan. Pero como también se mencionó anteriormente, los adolescentes pueden asignar diferentes significados y desarrollar distintas formas de identificación ante un mismo tipo de música o género (Roberts, Dimsdale, East y Friedman, 1998).

En nuestro país, los estudios sobre este sector son escasos. En la *Encuesta Nacional de la Juventud 2000* se reporta que los géneros musicales más escuchados por los jóvenes son el rock (19.7%), el grupero (19.3%) y el pop (17.9%), con diferencias importantes en relación con el género, ya que el rock es preferido ampliamente por los varones y el pop por las mujeres; sólo en la música gruperana no se encontraron diferencias de género (Pérez, 2000).

Otros datos (Galindo, 2000) evidencian que 35% de los muchachos que reportan que les gusta el rock, se inclinan por el rock pesado o metálico. Un estudio con chicos de bachillerato destinado a identificar las opiniones al respecto a través de una escala Likert (Télez y Ramírez, 1998), revela que 69% de ellos escucha rock muy frecuentemente, aunque hay diferencias en función del género, ya que muy pocas las mujeres lo escuchan (15%). No obstante este elevado porcentaje de quienes escuchan rock, sólo 26% se siente identificado con el género, donde la letra no es el elemento que más les impacta (9%), sino el ritmo (33%). En estos jóvenes, aun cuando tienen asociado el rock con actividades sociales, rara vez sus conversaciones giran en torno de él y no toman a sus cantantes preferidos como modelos a seguir.

Los estudios citados proporcionan datos precisos de las preferencias de los jóvenes, pero no han explorado las etapas tempranas de la adolescencia, cuando la música empiezan a formar parte importante de los elementos que constituyen su identidad (Baker, 2004), ni tampoco su metodología ha permitido indagar acerca de los motivos por los cuales les agrada un tipo particular de música.

En este trabajo se aborda a una población de adolescentes que cursa la escuela secundaria para determinar, además de sus preferencias musicales, los motivos que los inducen a seleccionar una determinada melodía y/o canción como su preferida. Examinados estos últimos, serán un elemento esencial para continuar un proyecto de intervención educativa con el fin de construir una estrategia enmarcada en la formación de valores, en la cual se empleen canciones que contribuyan a conformar la identidad de los adolescentes de este nivel escolar, considerando valores afines a ellos.

Los objetivos de este trabajo se orientan a identificar los géneros musicales preferidos por adolescentes que cursan la secundaria, así como los tipos de argumentos con que justifican la elección de su canción favorita.

## Metodología

**Participantes.** 113 adolescentes, 51 del sexo femenino y 62 del sexo masculino, con una edad promedio de 14 años, inscritos en dos secundarias públicas vespertinas del área metropolitana de la ciudad de México (identificadas con las siglas MG y GB).

**Instrumento.** Cuestionario elaborado *ex profeso*, en el que se solicitó a los participantes, además de datos generales de identificación, que expresaran las razones generales por las que eligieron su canción favorita, considerando música y letra.

**Procedimiento.** Durante la clase de formación cívica y ética se solicitó a los alumnos que llevaran escrita su canción preferida. Enseguida les fue aplicado el cuestionario de manera colectiva.

## Resultados

**Análisis general.** En la muestra estudiada se observa una gran diversidad de grupos musicales y canciones preferidos por los adolescentes, quienes mencionan alrededor de 70 grupos musicales, entre los que destacan cuatro: Café Tacuba (el de mayor referencia), con 7.1%; Intocable, con 6.2%; Panda, 5.3%, y Rebelde (RBD), 3.5%. Atendiendo a las diferencias por género, las mujeres prefirieron a Intocable (11.8%) y los hombres a Café Tacuba (9.7%).

En el caso de las canciones favoritas más recurrentes sobresalen *Mi credo* (3.5%) de K Paz; *Eres* (2.7%), de Café Tacuba; *Cita en el quirófano* (2.7%), del grupo Panda; *Este corazón* (2.7%), del grupo RBD, y *Si nos tenemos* (1.8%), de Intocable.

A su vez, los géneros musicales preferidos en la muestra estudiada son el pop, con 23%; banda, con 15%, y rock, con 10.6%. Analizando estos datos por género, encontramos que en las mujeres el gusto es relativamente homogéneo, ya que prefieren principalmente tres géneros musicales: pop (39.2%), banda (19.6%) y rock (9.8%). En contraste, las preferencias musicales de los hombres se diversifican entre cinco géneros: banda y rock (11.3% cada uno), hip hop, pop y salsa (9.7% cada uno).

**Análisis por pregunta.** Las respuestas de los adolescentes para justificar su elección fueron analizadas en cuatro categorías de acuerdo con la especificidad de los argumentos en torno a dos aspectos de la canción favorita: la letra y la música. Las categorías usadas pueden consultarse en la tabla 1.

A partir de las categorías de la tabla 1 se realizaron análisis estadísticos (con la prueba no paramétrica U de Mann Whitney) para identificar diferencias por género y entre los alumnos de las escuelas participantes (MG y GB). Para ese fin, se convirtieron las categorías de análisis anteriores de una escala nominal a una ordinal, quedando como sigue: NA = 1, I = 2, P = 3, E1 = 4 y E2 = 5.

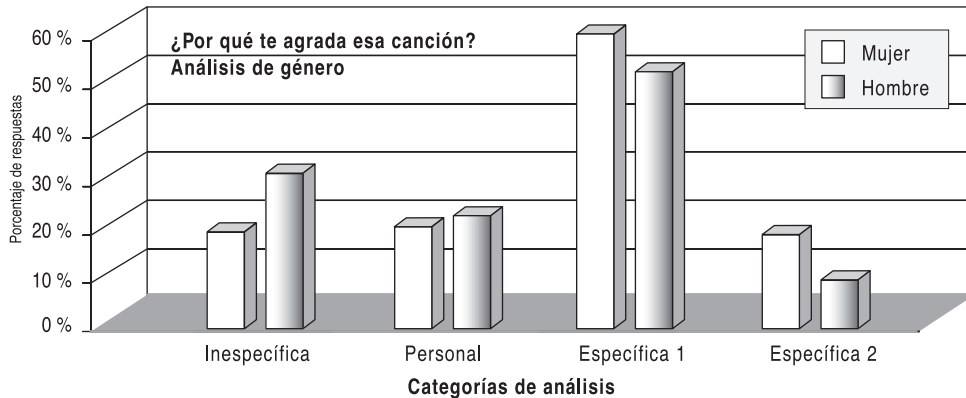
**¿Por qué te agrada esa canción?** Se encontró que los adolescentes explican su elección tomando en cuenta primordialmente la letra de la canción de manera textual, lo que correspondería a la categoría E1 (51.9%). Cabe mencionar que 17.9% de los jóvenes alude a situaciones o experiencias personales para justificar su inclinación por determinada canción y 22.8% no proporciona argumentos. Muy pocos exponen una interpretación y/o análisis de la canción, lo cual se representa en la categoría E2 (9.4%).

Con base en un análisis estadístico utilizando la prueba U de Mann Whitney, se identificaron diferencias por género ( $Z = -1.989$  y  $\alpha = 0.047$ ), pues se evidenció que las mujeres tienden a ser más analíticas y los hombres más inespecíficos en sus respuestas (ver figura 1).

TABLA 1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS SOBRE LA CANCIÓN PREFERIDA

Categoría	Definición	Ejemplo
No aplica (NA)	Cuando se les pregunta por la música, responden en relación con la letra o viceversa	<b>Pregunta:</b> ¿te gusta la música? <b>Respuestas:</b> "sí, habla de la realidad de la vida"...
Inespecífica (I)	No proporcionan ningún elemento en particular que permita analizar su respuesta	<b>Pregunta:</b> ¿por qué te gusta la letra o la música? <b>Respuestas:</b> "no sé", "porque sí", "chido", "porque me gusta", "porque me agrada", "creo que está bonita", "porque está padre"...
Personal (P)	Mencionan explícitamente un motivo que está más relacionado con una experiencia personal	<b>Respuestas:</b> "porque me la dedicaron", "porque me recuerda a una persona", "porque me identifico", "por recuerdos", "porque me llega"...
Específica 1 (E1)	Destacan una característica de la canción o música pero sin analizarla	<b>Respuestas:</b> "por la letra", "por lo que dice", "porque es romántica"...
Específica 2 (E2)	Señalan una característica de la canción y la analizan	<b>Pregunta:</b> ¿por qué te gusta esa parte de la canción? <b>Respuestas:</b> "porque te está diciendo que él fuma pero lo hacía a escondidas", "porque cuando existe el amor se pueden lograr las cosas"...

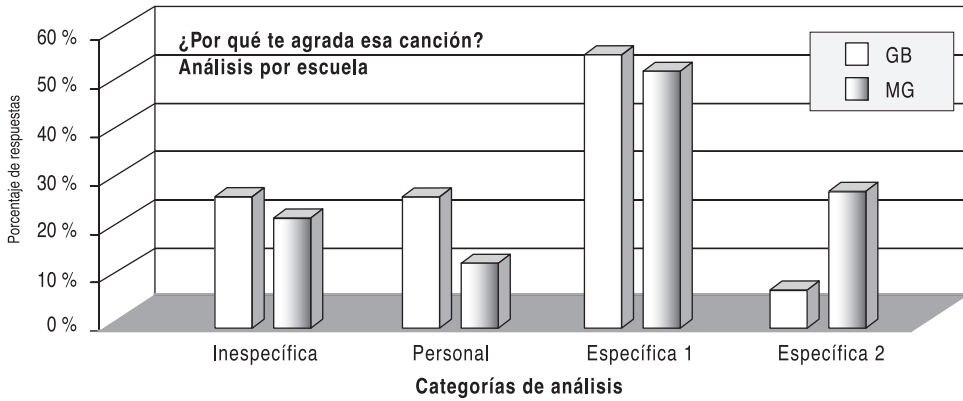
FIGURA 1. ANÁLISIS DE ARGUMENTOS DE PREFERENCIA MUSICAL POR GÉNERO





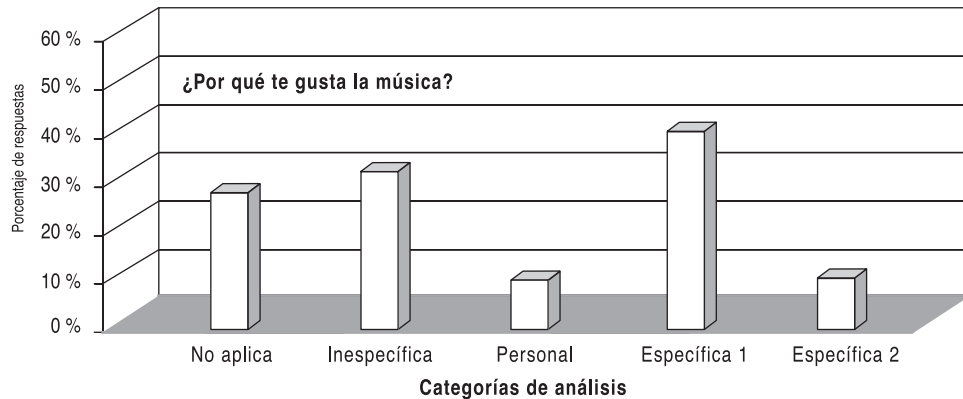
A su vez, al contrastar las respuestas de los alumnos de las dos escuelas participantes (GB y MG), se encontró una  $Z = -2.342$  y un  $\alpha = 0.019$ , por lo que se puede afirmar que existen diferencias en las respuestas de ambos grupos, las cuales pueden atribuirse al contexto social de los jóvenes. Éstas se manifiestan principalmente en que los alumnos de la escuela MG son más analíticos en sus argumentos y los de la GB basan más su elección en motivos considerados “personales” (ver figura 2).

FIGURA 2. ANÁLISIS DE ARGUMENTOS DE PREFERENCIA MUSICAL POR ESCUELA



¿Por qué te gusta la música? Cuando se piden argumentos para justificar su elección atendiendo al aspecto musical, los jóvenes proporcionan en su mayoría fundamentos poco específicos (E1 = 36.1%). Incluso, aun cuando se les inquires sobre la música, responden refiriéndose a características de la letra (NA = 22.2%). Muy pocos aluden a algún elemento musical, y en esos casos se limitan a mencionar el género de la canción sin indicar alguna otra característica (E2 = 6.5%). Para esta pregunta, sólo un pequeño porcentaje señala motivos personales (ver figura 3).

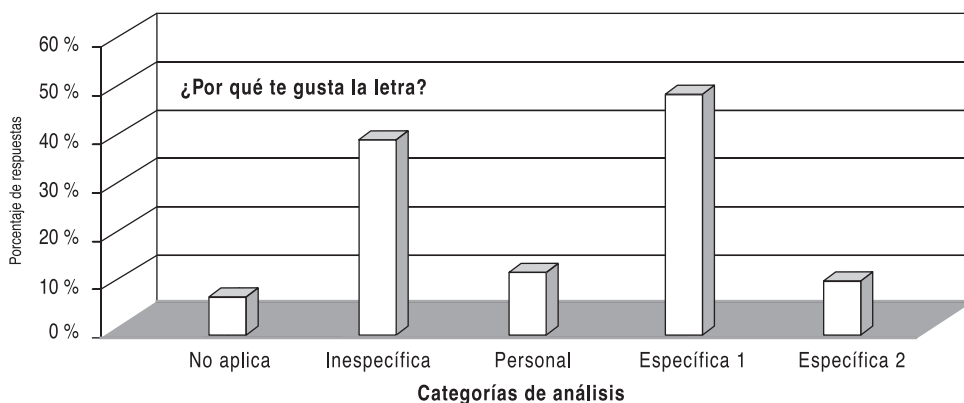
FIGURA 3. ANÁLISIS DE ARGUMENTOS DE LA PREFERENCIA MUSICAL EN RELACIÓN CON LA MÚSICA DE LA CANCIÓN ELEGIDA



Al comparar las respuestas de los alumnos considerando la escuela de procedencia y el género, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. En cuanto a la escuela se obtuvo una  $Z = -1.765$  y  $\alpha = 0.078$ , mientras que al analizar las respuestas en relación con el género se obtuvo una  $Z = -0.834$  y  $\alpha = 0.404$ .

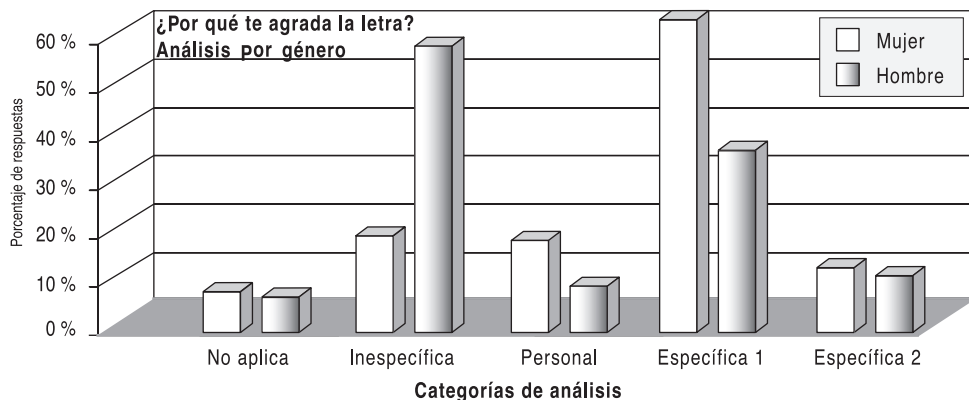
¿Por qué te gusta la letra de la canción? A esta pregunta respondían principalmente resaltando algunos aspectos de la letra ( $E1 = 44.9\%$ ), sin embargo, casi no se presentó un análisis más profundo de la misma ( $E2 = 7.7\%$ ). Cabe resaltar el alto porcentaje de respuestas inespecíficas ( $35.9\%$ ), lo cual podría indicar que los alumnos no tienen claros los motivos de su elección (ver figura 4).

FIGURA 4. ANÁLISIS DE ARGUMENTOS DE LA PREFERENCIA MUSICAL EN RELACIÓN CON LA LETRA DE LA CANCIÓN ELEGIDA



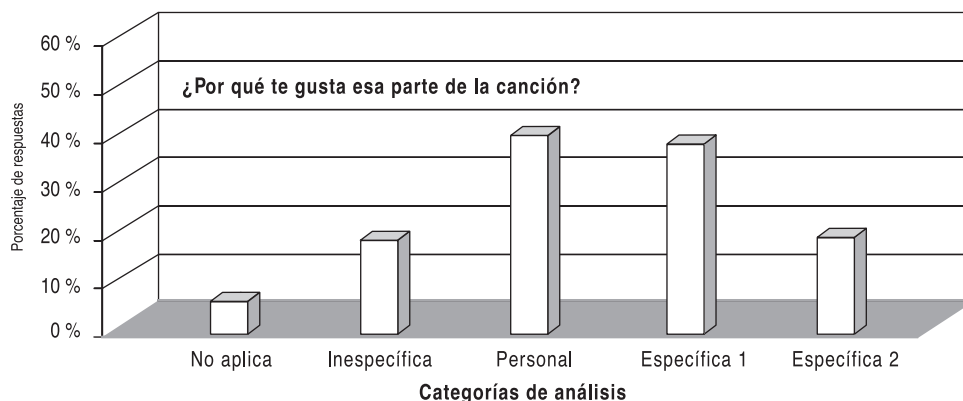
Como puede observarse en la figura 5, al analizar las respuestas por género se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres ( $Z = -2.737$ ,  $\alpha = 0.006$ ). Los hombres no dan argumentos de su elección, mientras que las mujeres tienden a ofrecer más razones personales basadas en el texto de la canción.

FIGURA 5. ANÁLISIS DE ARGUMENTOS CONSIDERANDO LA LETRA DE LAS CANCIONES PREFERIDAS



¿Por qué te gusta esa parte de la canción? Se les solicitó que escribieran el fragmento de la letra de la canción que más les gustaba y que explicaran por qué les agradaba, y pudo advertirse que sólo hasta que se les plantea tal petición, los adolescentes proporcionan información más analítica (ver figura 6), pues incrementan las respuestas E2 (14.4%) y disminuyen las inespecíficas en relación con las otras preguntas. Otra característica es que en sus argumentos más frecuentemente aluden a situaciones personales (36.5%) y del tipo E1 (33.7%).

FIGURA 6. ANÁLISIS DE ARGUMENTOS CONSIDERANDO LA ELECCIÓN DE UN FRAGMENTO DE LA CANCIÓN PREFERIDA



En las comparaciones por escuela y género a través de procedimientos estadísticos no se descubren diferencias. Se obtuvo una  $Z = -0.185$  y  $\alpha = 0.854$  al confrontar los argumentos de los alumnos de cada escuela y una  $Z = 0.298$  y  $\alpha = 0.766$  al contrastar las respuestas en relación con el género.

**Análisis de las respuestas de la categoría personal.** Respecto de la última pregunta (por qué les gusta cierta parte de la canción), se analizaron las respuestas consideradas como personales en función de las siguientes cuatro categorías:

- *Vivencia pasada.* Refieren experiencias previas que asocian con algún elemento de la canción: porque recuerdo algunas cosas, *porque me recuerda el amor que tuve, porque me recuerda a una persona especial, porque tenía una novia que falleció...*
- *Vivencia presente.* Aluden a experiencias actuales que se asocian con algún elemento de la canción: *porque estoy enamorada, porque vivo algo igual que la canción, porque me identifico con ese pedazo...*
- *Futuro.* Expresan expectativas de lo que quisieran vivir o evitar en el futuro: porque no me gustaría que me dejara mi novio, porque es lo que yo sueño hacer...
- *Indefinida.* Respuestas que no se pueden analizar porque no dan argumentos: *porque tiene un significado especial para mí, no sé, me agrada...*

A pesar de solicitarles que expongan los motivos por los cuales les gusta cierto fragmento de la canción preferida, hay alumnos que no manifiestan argumentos o sus respuestas son indefinidas (8.57%), mientras que las partes de la canción son principalmente asociadas a vivencias pasadas (48.57%) y presentes (34.29%), y sólo para un pequeño porcentaje (8.57%) representan expectativas de lo que desearían vivir o no experimentar en un futuro cercano.

## Discusión

La heterogeneidad de las canciones elegidas y de los grupos musicales y solistas que las interpretan deja entrever que los adolescentes participantes en este estudio, aun cuando están expuestos a los medios de comunicación, escogen sus canciones relativizando los condicionantes sociales de carácter masivo, lo cual constata lo expuesto por Vila (1996) referente al carácter no homogeneizador de la música.

Asimismo, los datos referentes a los tipos de música preferidos con más frecuencia por este sector de la población, como es el pop y el rock, concuerdan con los reportados en la literatura, así como la diferenciación de esos géneros en relación con el sexo, lo que fortalece la evidencia de una mayor inclinación masculina hacia el rock y femenina hacia el pop (Harrison y O'Neill, 2002).

Cuando se les pregunta a los jóvenes por qué les agrada la canción elegida, suelen dar respuestas muy generales, sin precisar sus argumentos, lo que coincide en cierta medida con los planteamientos de algunos investigadores (Ramírez, 1998; De Garay, 1998), quienes sugieren que la música favorita de la juventud actual se caracteriza por su manifestación “no intelectual”.

Por otra parte, aun cuando los alumnos participantes en este estudio asisten a escuelas públicas de la misma zona urbana, presentan diferencias en sus respuestas dependiendo del plantel de pertenencia, pues en uno mostraron ser más analíticos y en el otro expusieron más argumentos personales. Lo anterior puede estar determinado por el contexto social y/o educativo en el que cada escuela está inmersa. Por lo anterior, se puede considerar este ámbito como un grupo de pertenencia que moldea la forma en la cual los adolescentes encaran sus preferencias musicales.

Otra variable que interviene en la forma de argumentar la elección de las canciones es el género, ya que las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a dar más elementos sobre los motivos de sus preferencias musicales. Estos datos concuerdan en alguna medida con lo planteado por Baker (2004) y DeNora (2002), en el sentido de que las jovencitas expresan de diversas maneras su intimidad a través de la música y pueden manifestar de forma más fluida sus sentimientos y emociones.

Al cuestionar en concreto a los alumnos sobre la música o letra de su canción favorita se encuentra nuevamente que responden con argumentos poco específicos, posiblemente porque no tienen claros los motivos de su preferencia, pues la manera en que se apropian los elementos presentes en su medio cultural y que conforman la identidad no siempre pasa por el filtro de la racionalidad (García, 2001; Sharpa, Coatswortha, Darling, Cumsillec y Ranieri, 2006). Además, hay que tomar en cuenta que, de conocer dichos elementos, no es fácil expresarlos. La dificultad se incrementa cuando se solicita a los jóvenes que expongan los aspectos musicales que les atraen de las canciones preferidas, aunque Téllez y Ramírez (1998), como resultado de una pregunta cerrada,

concluyen que en particular el rock les impacta por el ritmo. En este trabajo, donde la pregunta es abierta, se advierte que algunos adolescentes no pueden diferenciar los componentes musicales e incluso los confunden con los literarios.

Sólo cuando se les pregunta en particular sobre la parte que más les agrada de la canción preferida, disminuyen las respuestas inespecíficas y desarrollan breves respuestas que demuestran un análisis incipiente de los contenidos de las canciones. Por otra parte, aumentan las explicaciones que aluden a recuerdos o situaciones que reflejan sus vivencias y que desearían volver o no a vivir.

Los datos y apreciaciones surgidas de esta investigación abren la posibilidad de generar un proyecto de intervención educativa en las escuelas secundarias para promover entre los adolescentes la reflexión sobre la parte más significativa de la letra de las canciones que prefieren, considerando las diferencias socioculturales del grupo al que pertenecen, la institución educativa a la que asisten y el género. Esto tendría el objetivo de ayudarlos a identificar sus valores y a expresar los sentimientos y emociones que experimentan cuando escuchan sus canciones favoritas, a la vez que se estimularía el proceso de conformación de su identidad.

## Referencias

- Baker, S. L. (2004a), "It's not about candy. Music, sexiness and girls' serious play in after school care", *International Journal of Cultural Studies*, 7(2), pp. 197-212.
- \_\_\_\_\_, (2004b), "Pop in (to) the bedroom. Popular music in pre-teen girl's bedrooms culture", *European Journal of Cultural Studies*, 7(1), pp. 75-93.
- Crozier, W. (1997), "Music and social influence", en D. Hargreaves and A. North (eds.), *The Social Psychology of Music*, Oxford University Press, pp. 67-83.
- Davis, J. (2006), "Growing up punk: negotiating aging identity in a local music scene", *Symbolic Interaction*, 29(1), pp. 63-69.
- De Garay, A. (1998), "Una mirada a las identidades juveniles desde el rock. Interpretación y significaciones", *JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud*, 2(6), pp. 40-53.
- DeNora, T., (2002), "The role of music in intimate culture: A case study", *Feminism and Psychology*, 12(2), pp. 176-181.
- Frith, S. (1987), "Towards an aesthetic of popular music", en R. Leppert y S. McClary (eds.), *Music and Society. The Politics of Composition, Performance and Reception*, Cambridge University Press, pp. 133-149.
- Fubini, E. (2001), *Música y lenguaje en la estética contemporánea*, Alianza, Madrid, 2001.
- Galindo, J. (2000), "Una banda de tres acordes y mucho entusiasmo, absorbida por la comercialización: análisis hermenéutico de la letra de las canciones más representativas del grupo U2", tesis de licenciatura en Comunicación en la FES-Aragón, UNAM, México.
- García, M. (2001), "Música, el lenguaje de lo inefable", tesis de licenciatura en la FCPYC, UNAM, México.
- González, D. (2004), "Rock, identidad e interculturalidad. Breves reflexiones en torno al movimiento roquero ecuatoriano", *ÍCONOS, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 18, pp. 33-42.
- Hargreaves, D. y North, A. (1997), *The Social Psychology of Music*, Oxford University Press.

- Harrison, A. C. y O'Neill, S. A. (2002), "The development of children's gendered knowledge and preferences in music", *Feminism and Psychology*, 12(2), pp. 145-152.
- Hays, T. y Minichiello, V. (2005), "The meaning of music in the lives of older people: a qualitative study", *Psychology of Music*, 33(4), pp. 437-451.
- Hormigos J. y C. Martín (2004), "La construcción de la identidad juvenil a través de la música", *RES*, núm. 4, pp. 259-270.
- Megías, I. y Rodríguez, E., (2002), *Jóvenes entre sonidos: hábitos, gustos y referentes musicales*, INJUVE, Madrid, España.
- Pérez, J. A. (2000), *Encuesta nacional de la juventud 2000*, Instituto Mexicano de la Juventud. [En línea] <http://www.oij.org/pdf/EncuestaNacionalJuventudMEXICO>, (extraído el 16 de febrero de 2006).
- Quintero, A. (2004), "¡Salsa! y democracia. Prácticas musicales y visiones sociales en América mulata", *ÍCONOS, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 18, pp. 1209-1249.
- Ramírez, C. (1998), "Nómadas del fin del mundo", *JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud*, 2(6), pp. 72-83.
- Roberts, K., Dimsdale, J., East, P. y Friedman, I. (1998), "Adolescent emotional response to music and its relationship to risk-taking behaviors", *Journal of Adolescent Health*, núm. 23, pp. 49-54.
- Rodríguez, J. L. (1999), "El papel de la identidad en la adolescencia", *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(2), pp. 183-208.
- Sánchez, A. (1998), "El rock como imaginación. Acerca de los entramados de la música", *JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud*, 2(6), pp. 12-39.
- Sharpa, E., Coatswortha, J., Darlingb, N., Cumsillec, P. y Ranieri, S. (2006), "Gender differences in the self-defining activities and identity experiences of adolescents and emerging adults", *Journal of Adolescent*, en prensa, 10 de junio de 2006. [En línea] [www.science-direct.com](http://www.science-direct.com)
- Stefani, D., Rodríguez, N., Shuffer, M. y Calvo L., (1987), "Un grupo de adolescentes y su actitud hacia la música puesta a todo volumen", *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, núm. 33, pp. 153-156.
- Téllez, G. N. V. y Ramírez, G. P. (1998), "Estudio pedagógico sobre la influencia de la música de rock en la formación de valores de los adolescentes de 16 a 18 años de una preparatoria privada", tesis de licenciatura en Pedagogía en la Universidad Panamericana, México.
- Vila, P. (1996), "Identidades, narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones", *Revista Transcultural de Música*, núm. 2. [En línea] [http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo\\_búsqueda=CODIGO&clave\\_revista=7790](http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_búsqueda=CODIGO&clave_revista=7790)
- Villarreal, H. (2006), "La cinematografía como industria de identidades", *Revista Digital Universitaria*. [En línea], 7 (9), <http://www.revista.unam.mx/vol.7/num9/art70/int70.htm>



# La influencia del maltrato infantil en la construcción de la imagen corporal

Lila Madrigal Guridi<sup>1</sup>

Jael Catañeda Rojo<sup>2</sup>

Jonathan Gutiérrez Moreno

Patricia Jiménez Cardona

El maltrato infantil existe desde hace muchos años y, de acuerdo con la época, situación geográfica, política, económica y social, ha revestido explicaciones, puntos de vista y aproximaciones diversos. Actualmente el estudio de este fenómeno ha generado pautas cognoscitivas, afectivas e inclusive biológicas para su entendimiento.

El arribo cada vez más frecuente al Centro de Atención Psicológica de menores víctimas de agresión revela que, o bien existe mayor información o preocupación por resolver el problema, o bien aumentaron los casos clínicos. Estas circunstancias motivaron el interés por investigar las repercusiones del maltrato infantil en la construcción de la imagen corporal en niñas de casa-hogar víctimas de agresión física.

La tarea fundamental de todo psicólogo es el bienestar del sujeto, sobre todo a nivel intrapsíquico y sus manifestaciones conductuales. A mayor conocimiento, mejor manejo, y ésa es la idea central del trabajo expuesto a continuación.

Los temas seleccionados para el marco teórico fueron los siguientes:

- *Maltrato infantil*. Definición, tipología, etiología, características tanto del agredido como del agresor y sus consecuencias.
- *Imagen y esquema corporal*. Conceptualización de lo que representan ambos conceptos, así como sus diferencias; el desarrollo de su construcción dentro de la norma y sus trastornos, y las consecuencias en la edad adulta.



<sup>1</sup> Maestra en Psicoterapia Psicoanalítica de la Infancia y la Adolescencia, profesora investigadora de la Universidad Vasco de Quiroga (UVAQ), Morelia, Mich., México. e-mail: [lilamag73@hotmail.com](mailto:lilamag73@hotmail.com)

<sup>2</sup> Alumnos de la Facultad de Psicología.

- *Desarrollo infantil: periodo de latencia.* Conocimiento de las características del periodo comprendido entre los 5 y los 12 años de edad a través de diversos planteamientos teóricos para comprender qué se espera en ese lapso y determinar los problemas que presentan las niñas maltratadas.
- *Pruebas proyectivas como instrumentos de medición.* Durante largo tiempo se han utilizado para determinar indicadores de diversos fenómenos, entre ellos la personalidad. Se toman como lineamientos para ubicar las diferencias entre los grupos bajo estudio.

La investigación se realizó con un grupo experimental integrado por niñas que viven en la casa-hogar “Divino Redentor” de la ciudad de Morelia, Michoacán, que por haber sufrido algún tipo de maltrato físico son resguardadas en esta institución. El grupo control se determinó a partir de características similares en cuanto a nivel socioeconómico y edad (comprendida entre los 6 y 11 años). Posteriormente se realizó el análisis y discusión de los resultados.

## Metodología

*Objetivo general.* Identificar las repercusiones del maltrato infantil en la construcción de la imagen corporal.

*Objetivos particulares.* Identificar los casos de maltrato infantil cuantitativa y cualitativamente; determinar el tipo de agresión; comprobar si existe una relación directa o indirecta de ese fenómeno en la formación de la imagen corporal; identificar los rasgos comunes respecto de la imagen corporal en los niños que han sufrido maltrato infantil.

*Pregunta de investigación.* ¿Cómo influye el maltrato infantil en la construcción de la imagen corporal?

## Hipótesis

- H1: existe relación entre el maltrato infantil y la construcción de la imagen corporal.
- Ho: no existe relación entre el maltrato infantil y la construcción de la imagen corporal.

*Variables.* Dependiente: la construcción de la imagen corporal; independiente: el maltrato infantil.

La investigación se abordó con un enfoque mixto, modelo que “representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo” (Hernández, R. 2003, p. 21). Ambos se combinaron durante el proceso de investigación en la mayoría de sus etapas.

El grupo experimental se integró con niñas de la casa-hogar “Divino Redentor”, ubicada en Morelia, Michoacán. Se seleccionaron pequeñas de entre 6 y 11 años de edad que hubieran sufrido maltrato físico y que, por lo mismo, fueron enviadas por el DIF a vivir en esa institución. La muestra se conformó con 25 niñas de nivel socioeconómico bajo.

Para que el grupo control pudiera ser factible de comparación con el grupo experimental, se tomó como referencia el nivel socioeconómico y las edades. De este modo, se seleccionó la escuela primaria “20 de Noviembre”, ubicada también en Morelia, como el lugar donde se podría encontrar a niñas que presentaran similares características. La muestra se integró también con 25 sujetos.



*Investigación exploratoria.* Su objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen dudas o no se ha abordado anteriormente; o bien, indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas o ampliar las existentes.

*Diseño no experimental transeccional correlacional-causal.* Sirve para recolectar datos en un tiempo único con el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. El correlacional-causal describe las relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado.

*Instrumentos.* Dibujo de la figura humana (Machover, K.); figura humana en plastilina; lista de rasgos para el dibujo de la figura humana; lista de rasgos para la figura humana en plastilina.

*Procedimiento.* Los investigadores aplicaron las pruebas de Machover y la figura de plastilina dentro de la casa hogar y todas las aplicaciones fueron observadas. Subsecuentemente se realizó el mismo procedimiento en el grupo control. La calificación de cada prueba fue realizada por tres sujetos que fungieron como jueces. Posteriormente se elaboró una consistencia entre jueces: para Machover, a partir de una lista de 512 rasgos previamente definidos; para la figura humana de plastilina, a partir de 126 rasgos también previamente definidos.

Una vez calificadas las pruebas, se elaboró el análisis estadístico de la siguiente manera: en un primer tiempo, la consistencia interjueces, para determinar los rasgos calificados por los tres jueces, quienes coincidieron, por tanto fueron aceptados. Posteriormente, y a partir de los rasgos aceptados, se determinaron aquellos en los cuales existía diferencia estadística entre los dos grupos (el experimental y el control). Se seleccionaron, dentro de las diferencias estadísticas, aquellas que fueran significativas, tomando en cuenta a partir de 3 puntos. Una vez que se contó con el análisis estadístico, se elaboró el análisis de los resultados y las conclusiones.

Los pasos estadísticos que se siguieron fueron los siguientes: 1) consistencia entre jueces; 2) diferencia entre los grupo de estudio (grupo control *vs* casa-hogar).

Para validar una característica a nivel grupal, es decir, con el fin de saber si para el grupo en estudio es válida o no una característica determinada (según el nivel de consistencia entre jueces) se recurrió a la estadística inferencial, y la mejor opción resultó trabajar con una prueba de hipótesis (que ayuda a conocer cuántas inconsistencias entre jueces se permiten por característica para seguir manejándola como válida).

$$H_0. P > 0.90 \text{ vs } H_1. P < 0.90$$

Posteriormente se trabajó y se concluyó con aquellas características consideradas realmente diferentes entre los dos grupos en estudio.

## Resultados

**Dibujo de figura humana (Machover).** A partir del análisis estadístico de ambos grupos se determinó la consistencia interjueces con el reconocimiento de una lista de 512 rasgos a encontrar en los

dibujos de la figura humana, de los cuales 306 no fueron aceptados. De los 206 rasgos aceptados por su consistencia, 134 no presentaron diferencia alguna entre los grupos control y experimental, y 72 sí presentaron diferencia de entre 1 y 6 puntos. Del total de los rasgos con diferencia, sólo 14 se consideraron con discrepancia significativa, tomando como referencia a partir de 3 puntos. La siguiente gráfica muestra las frecuencias de las diferencias significativas.

TABLA 1. MACHOVER: TOTAL DE DIFERENCIAS

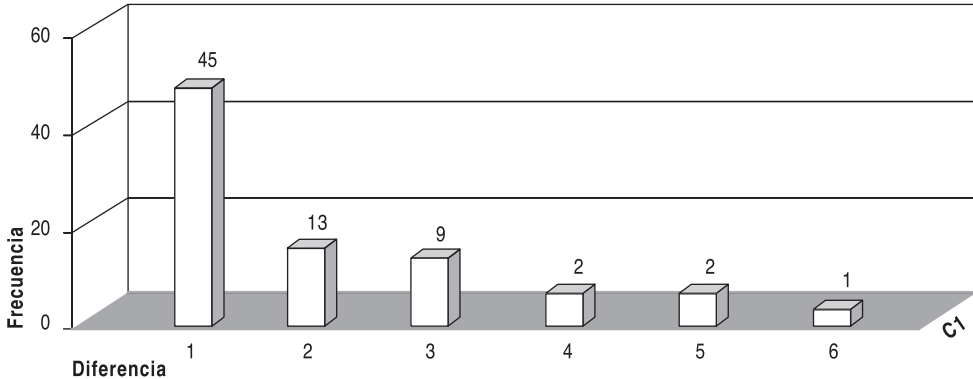


Figura humana en plastilina. A partir del análisis estadístico de ambos grupos se determinó la consistencia interjueces con el reconocimiento de una lista de 126 rasgos para identificarlos en la figura humana de plastilina, de los cuales 93 no fueron admitidos. De los 33 rasgos aceptados, 14 no presentaron diferencia alguna entre los grupos control y experimental, y 19 sí presentaron diferencia de entre 1 y 6 puntos. Del total de los rasgos con diferencia entre ambos grupos, solamente 6 de ellos se consideraron con discrepancia significativa, tomando como referencia a partir de 3 puntos.

La siguiente gráfica muestra las frecuencias de las diferencias significativas.

TABLA 2. PLASTILINA: TOTAL DE DIFERENCIAS

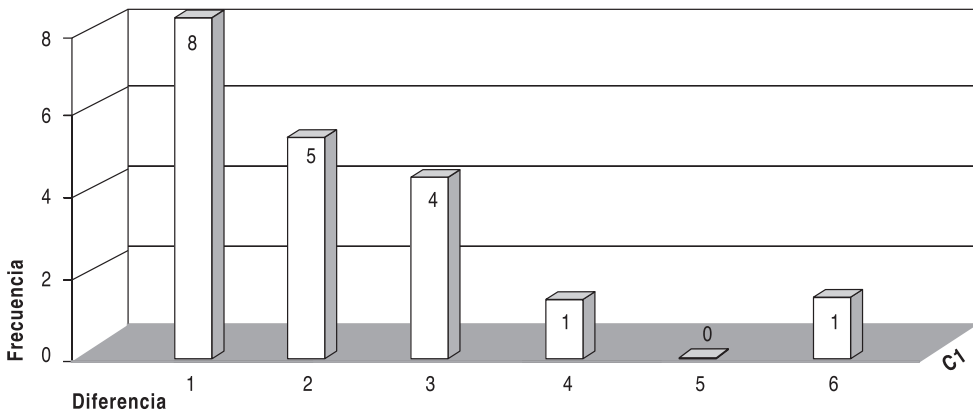


TABLA 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Rasgo	Análisis
Omisión de pies	<p>Falta de bases psicoafectivas, las cuales dependen directamente del óptimo establecimiento o internalización de las relaciones objetales, y se traducen en inseguridad y desconfianza.</p> <p>Las niñas del grupo experimental no cuentan con bases psicoafectivas, ya que la libido se expresa mediante la imagen del cuerpo, tanto en relación con el mundo interno como con el externo. Como no tuvieron un abastecimiento narcisista adecuado por parte de los objetos, sino al contrario, fueron sometidas a malos tratos físicos en detrimento de su fortaleza yoica, viven inseguras y desconfiadas de su propia imagen corporal.</p> <p>Dado que la imagen corporal es relacional y actual, las menores están en constante búsqueda de las bases que les brinden la seguridad y confianza que no recibieron y que les permita entrar en una relación sana con el otro, lo que les ayudará a sentirse confiadas para obtener el suministro de sus carencias.</p> <p>Por su parte, las niñas del grupo control, que en su mayoría presentaron pies, cuentan con los cimientos adecuados por la existencia de una constancia objetal; por tanto, tienen la capacidad para reconocer y aceptar sus percepciones y sensaciones tanto internas como externas. Lo cual les ha permitido una aceptación y confianza de su esquema e imagen corporal.</p>
Presencia de otra persona	<p>Deseo de establecer una relación objetal consistente. Necesidad de otra persona emocionalmente significativa.</p> <p>Los sujetos del grupo experimental están en la búsqueda constante del objeto que les abastezca su necesidad de sentirse vinculados y apreciados. A pesar de haber recibido maltrato físico, necesitan la constancia del objeto primario que les brinde más seguridad en su propia imagen a partir de la aceptación de las percepciones y sensaciones que su cuerpo les ofrece. Esto, con el fin de poder establecer relaciones interpersonales adecuadas.</p>
Presencia de casa	<p>Implica la búsqueda de la figura materna, del afecto.</p> <p>Las niñas del grupo experimental están en la búsqueda de la figura materna, que es débil. Necesitan seguridad, tranquilidad, refugio y los valores que un hogar violento no les proporcionó. Requieren estos elementos para poder expresarse libremente con su cuerpo y tener más seguridad en sí mismas.</p>
Vestimenta con botones Vestimenta con bolsillos	<p>Indicadores de dependencia.</p> <p>Al carácter de un vínculo representativo, los sujetos del grupo experimental son más independientes, ya que dicho objeto no les permitió establecer, a partir de una imagen de base oral adecuada, la representación de lo lleno y lo vacío, y dada la situación de maltrato, debieron desarrollar una mayor autonomía para poder establecer técnicas de sobrevivencia que les permitieran salvaguardar su integridad yoica.</p> <p>Por el contrario, el grupo control tuvo al alcance aquel objeto que le dio satisfacción a sus demandas orales y ello quedó impreso en su imagen corporal, lo que se expresa como una continua demanda al otro para satisfacer sus necesidades.</p>

Continúa...

TABLA 3.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Rasgo		Análisis
Omisión de nariz	Es un problema sexual, implica principalmente angustia respecto de la sexualidad.	Representa dificultades en el manejo de las pulsiones sexuales y, por tanto, problemas para integrar adecuadamente la sexualidad. Esto afecta la conformación inconsciente del cuerpo femenino, indispensable para el desarrollo adecuado de la genitalidad adulta.
Presencia de joyas	Deseo de posesión, búsqueda de identificación con la figura femenina; deseo de agradar; búsqueda de compañía, de afecto: carencia	En el grupo experimental existe una necesidad de poseerse de algo, de alguien, o de aquello que no se ha recibido por las carencias materiales y afectivas vividas en la situación de maltrato. Por tanto, las menores están en la búsqueda de sentirse más seguras de sí mismas y, al mismo tiempo, buscan la aceptación del otro, que servirá como modelo de identificación (figura femenina).
Pies cuadrados	Menor neutralización de las pulsiones agresivas, mayor tendencia regresiva. Búsqueda de sustento psicoafectivo.	El grupo experimental neutraliza los impulsos agresivos ante la violencia que recibe de sus objetos, ya que teme que con la expresión de su propia agresión exista el peligro de dañar al objeto. Por ello presenta conductas regresivas que le permitan reducir la ansiedad y volver al estadio donde se le brindó respuesta a sus sensaciones corporales, tanto internas como externas, y que le permitieron integrar su imagen corporal.
Sin cejas	Falta de identificación femenina. Apariencia.	La omisión de cejas y pestañas es un indicador de que a las niñas del grupo experimental no les interesa el aspecto físico, ya que el modelo de identificación que tuvieron a su alcance no les resultó suficientemente confiable como para poder incorporar a su propia imagen aspectos femeninos deseables, como el arreglo estético.
Sin pestañas	Apariencia corporal, falta de identificación femenina.	
Presencia de cabello	Establecimiento de identificación con la figura femenina (grupo control). Período edípico más elaborado.	Al presentar mayor establecimiento con la figura femenina, las niñas del grupo control tienen un mayor contacto con su propio Self y, por ende, un mayor establecimiento con su propia imagen. Dado que además hay internalización de la figura materna y pudieron elaborar la situación edípica, el grupo control ha podido incorporar (y aceptar) a su imagen corporal elementos femeninos mejor establecidos, lo cual les brinda más seguridad y confianza en sí mismas.
Cabello largo	Compensación por la falta de identificación de figuras, búsqueda.	Como no existió una figura femenina protectora con la cual identificarse, el grupo experimental no ha logrado internalizar su feminidad y se ve en la necesidad de compensar tal carencia sobreidentificándose con el objeto agresor, lo que disminuye la angustia resultante del deseo de aniquilación. Esto le provoca a las niñas inseguridad en su propia imagen corporal, al ver aspectos introyectados del agresor en sí mismas.
Tronco en forma de triángulo	Necesidad de identificación femenina.	

Continúa...

TABLA 3.2 ANÁLISIS DE RESULTADOS

		Análisis
Rasgo		
Nariz en punto	Regresión.	Se presenta regresión en los sujetos del grupo experimental, ya que están en la búsqueda del objeto que, a pesar de la violencia, les proporcionaba respuesta a las sensaciones y percepciones que les dejaron huella, y ahora, en la ausencia del objeto y del estímulo, para lograr una representación de su cuerpo tienen necesidad de regresar al momento en que se veían reflejadas.
Nariz en triángulo	Regresión en relación con la madre.	
Piernas apretadas	Mecanismo de represión.	Dado que el grupo control pudo abordar la relación triangular, sus integrantes resienten una mayor represión de los impulsos sexuales y del reconocimiento de sus sensaciones corporales, lo que les impide la libre expresión de sus cuerpos, por miedo al castigo. Es un indicador de represión de los impulsos sexuales. Ya que existe, por temor al incesto, un miedo inminente a la expresión sexual y a la de sus propios cuerpos, les resulta difícil manifestarse tal y como son porque temen el castigo. Hay, pues, una distorsión en su esquema e imagen corporal que no les permite la libre expresión. Dado que a los sujetos del grupo experimental no se les permitió llegar a la situación edípica, no tienen establecidos límites en cuanto a la expresión de sus impulsos, lo que disminuye la eficacia de los mecanismos de represión.
Piernas juntas	Temor al incesto.	
Presencia de animales	Tendencia al deseo de mascotas, o bien, representación del medio en el cual se desenvuelve el sujeto.	Al no presentarse este rasgo en el grupo experimental, indica el hecho de que los animales no forman parte de su ambiente.

## Conclusiones

Se llega a la conclusión de que las niñas del grupo experimental no cuentan con bases psicoafectivas y viven inseguras y desconfiadas de su propia imagen corporal. En tanto, los sujetos del grupo control, que presentaron en su mayoría pies, cuentan con los cimientos adecuados, lo cual les ha permitido una aceptación y confianza de su esquema e imagen corporal.

Asimismo, los sujetos del grupo experimental están en la búsqueda constante del objeto que les abastezca su necesidad de sentirse vinculados y apreciados, y viven en la búsqueda de la figura materna, que es débil. Necesitan la seguridad, tranquilidad, refugio y valores que un hogar violento no les prodigó y requieren dichos elementos para poderse expresar libremente con su cuerpo y tener más seguridad en sí mismos.

Las menores del grupo experimental son más independientes en contraste con el grupo control, quienes tuvieron al alcance el objeto que les dio satisfacción a sus demandas orales. Esto quedó impreso en su imagen corporal y muestran una continua demanda del otro.

Las niñas del grupo experimental exhiben dificultad para integrar adecuadamente la sexualidad, lo que afecta la conformación inconsciente del cuerpo femenino, factor indispensable para el desarrollo adecuado de la genitalidad adulta.

A su vez, las carencias materiales y afectivas que vivieron por la situación de maltrato las conduce a la búsqueda de sentirse más seguras de sí mismas y, al mismo tiempo, de la aceptación del otro, que les serviría como modelo de identificación con la figura femenina. A estas pequeñas, por la falta de un objeto de identificación, no les importa tanto su aspecto estético. Asimismo, presentan una neutralización de los impulsos agresivos frente a la agresión que reciben de sus objetos, ya que temen que con la expresión de su propia agresión exista el peligro de dañar al objeto, por lo que manifiestan conductas regresivas que les ayudan a reducir la ansiedad.

El grupo control ha podido incorporar (y aceptar) a su imagen corporal elementos femeninos mejor establecidos, lo cual les brinda seguridad y confianza en sí mismas. En contraparte, el grupo experimental sufre inseguridad en su propia imagen corporal, al ver introyectados en sí mismo aspectos del agresor.

En los sujetos del grupo experimental se presenta la regresión, ya que están en la búsqueda del objeto ausente y de su estímulo, y tienen necesidad de regresar al momento en que se veían reflejadas para lograr una representación de su cuerpo.

Dado que el grupo control pudo abordar la relación triangular, experimenta mayor represión de los impulsos sexuales y del reconocimiento de sus sensaciones corporales, lo que impide a sus integrantes la libre expresión de sus cuerpos por miedo al castigo. En cambio, a los sujetos del grupo experimental no se les permitió llegar a la situación edípica y en consecuencia tienen un pobre establecimiento de límites en la expresión de sus impulsos, lo que disminuye la eficacia del mecanismo de represión.

Por otro lado, para el equipo de investigación el análisis estadístico no resultó como se esperaba, probablemente por la selección de la población, pues se tomó como referencia que las niñas que viven en la casa-hogar sufrieron maltrato físico, y que por referencia del DIF municipal fueron enviadas por este motivo a la casa; por tanto, se confió en un diagnóstico previo de dicha institu-

ción. En tanto, en el grupo control pueden existir casos de niñas maltratadas sin algún indicador que nos permita ver a simple vista esta condición. Sin embargo, se considera que este último caso sería mínimo y no afectaría el resultado estadístico. Por tanto, éste se considera confiable.

En conclusión, se puede decir que las niñas maltratadas sí presentan dificultades en la formación de la imagen corporal en comparación con el grupo control, y aunque las diferencias no fueron estadísticamente significativas, en el análisis clínico sí fueron evidentes.

## Referencias

- Barbero, J. J. (2002), *La cultura del consumo, cuerpo y educación física*, Universidad de Valladolid, Argentina.
- Bonilla, M., Wilcox, M. (2004), *Guía para la elaboración de la investigación social*, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Vasco de Quiroga, México.
- Campo, A. (1995), *Psicología del niño y del adolescente*, Danae, España.
- Dolto, F. (1998). *Lo femenino*. España: Paidós.
- \_\_\_\_\_, (1999), *La imagen inconsciente del cuerpo*, Paidós, España.
- Edwin, L., Bellark, L. (1998), *Psicología proyectiva*, Paidós, España.
- Erikson, E. (2000), *El ciclo vital completado*, Paidós, España.
- Freud, A. (1992), *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*, Paidós.
- Freud, S. (1996), *Obras completas*, trad. López-Ballesteros, L., Biblioteca Nueva, España.
- Hammer, E. (1997), *Tests proyectivos gráficos*, Paidós, México.
- Kaplan, L. (2000), *Adolescencia. El adiós a la infancia*, Paidós, Argentina.
- Kazdin, A. (2001), *Métodos de investigación en psicología clínica*, Prentice Hall, México.
- León, R. (2005), *Maltrato infantil*, disponible en: [www.psicocentro.com](http://www.psicocentro.com)
- Mahler, M. (1977), *El nacimiento psicológico del infante humano. Simbiosis e individuación*, Marymar, Argentina.
- Schilder, P. (1958), *Imagen y apariencia del cuerpo humano*, Paidós, Argentina.
- Siquier de Ocampo, M. L., *Las técnicas proyectivas*, Nueva Visión, España.

## Referencias electrónicas

- [www.aacap.org/publications/apntsFam/chldabus.htm](http://www.aacap.org/publications/apntsFam/chldabus.htm)
- [www.ambientejoven.org/imagen\\_corporal.htm](http://www.ambientejoven.org/imagen_corporal.htm)
- [www.latinsalud.com/lnicio.htm?http://latinsalud.com/temas/abuso\\_sexinf.htm](http://www.latinsalud.com/lnicio.htm?http://latinsalud.com/temas/abuso_sexinf.htm)
- [www.monografías.com](http://www.monografías.com)
- [www.pananet.com](http://www.pananet.com)
- [www.pananet.com/psicologia/maltrato.htm](http://www.pananet.com/psicologia/maltrato.htm)
- [www.psicología.utun.edu.et/pruebas](http://www.psicología.utun.edu.et/pruebas)
- <http://www.geocities.com/ResearchTriangle/Thinktank/4492/noticias/self.htm>
- [www.consumer-revista.com/abr2001/interior.html](http://www.consumer-revista.com/abr2001/interior.html)
- [www.delcuerpo.com/articulo.asp?codart=44](http://www.delcuerpo.com/articulo.asp?codart=44)
- <http://www.insp.mx/salud/40/401-9.html>



# Análisis de la formación de conceptos en una población urbana particular

Ivonne Estela Martínez Hernández<sup>1</sup>  
Dulce María C. Flores Olvera<sup>2</sup>

El estudio de la formación de conceptos se ha abordado desde diferentes aproximaciones. En la psicología rusa el papel central no lo ocupa el estudio sobre el origen y desarrollo de los conceptos, sino su formación a lo largo del proceso de enseñanza, es decir, su construcción. Vigotsky (1992), en sus trabajos de investigación experimental y teórica, clasificó los conceptos en naturales (o cotidianos) y científicos (o escolares), y estableció algunas de sus cualidades. A partir de sus investigaciones, caracterizó las diferentes etapas en la formación de conceptos por las cuales pasa el niño.

Vigotsky distinguió tres fases en la organización de conceptos, cada una de las cuales posee varias etapas. La primera es la del sincretismo —también denominada coherencia incoherente—, en la cual el niño forma agrupaciones con base en impresiones puramente perceptuales, y a su vez se divide en tres etapas. La segunda fase es el pensamiento en complejos y se refiere a agrupamientos concretos de objetos unidos por vínculos fácticos; se divide en cuatro etapas. La tercera fase es la denominada de pseudoconceptos, donde la selección de las características externas coincide plenamente con el concepto, pero en su naturaleza genotípica, debido a sus condiciones de aparición y desarrollo y a las conexiones causales dinámicas que sirven de base, no es en modo alguno un concepto; en el aspecto externo nos hallamos ante un concepto; en el interno, ante un complejo.

Otras de las aportaciones de Vigotsky al estudio de los conceptos tienen que ver con su creencia de que son el resultado de una actividad compleja. Dichas aportaciones son importantes puesto que describen el proceso natural de formación de conceptos en sus diferentes etapas. Sin embargo,

---

<sup>1</sup> Pasante de la licenciatura de Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). e-mail: [ivonne\\_misiones@hotmail.com](mailto:ivonne_misiones@hotmail.com)

<sup>2</sup> Profesora en la maestría en Rehabilitación Neuropsicológica de la BUAP. e-mail: [dulce.flores@fsic.buap.mx](mailto:dulce.flores@fsic.buap.mx)



sus estudios y los realizados por Piaget (1961) sugieren que antes de la edad adolescente, el niño sólo utiliza diferentes formaciones intelectuales que, funcionalmente, sustituyen a los conceptos. No obstante, investigaciones más recientes destacan el papel de la enseñanza en la formación de conceptos desde edades más tempranas (Talizina, 1984a, 1984b, 2000).

Autores como Galperin (1995), Obujova (1972) y Talizina (1984a, 1984b) establecieron las bases necesarias para la formación de conceptos en niños en edad escolar con ayuda del método de formación por etapas de la actividad en los escolares. Estos autores consideran que los conceptos, desde el punto de vista psicológico, siempre se refieren a un producto de la actividad y, de la misma forma, se consideran parte de una u otra actividad. Los conceptos como elementos del conocimiento se ven como el producto de la actividad en relación con los objetos, los cuales se incluyen en su formación. Además, para el funcionamiento del concepto siempre forman parte de la actividad.

A partir de estos conocimientos surgió la teoría de formación por etapas de las acciones mentales, cuya base teórica descansa en los principios de la psicología rusa, dados a partir de los trabajos realizados por Vigotsky (1992, 1993), Leontiev (1981), Luria (1987), Rubinshtein (1996) y otros, quienes señalan la necesidad del carácter activo en el proceso de formación del conocimiento, definiendo la actividad humana como todas las formas de actuación del hombre, ya sean internas o externas, dirigidas a la solución de tareas y reguladas por él mediante un fin consciente.

Considerando el estudio de la formación de conceptos, han sido realizados numerosos experimentos enfocados al estudio de su desarrollo por etapas (Flores, 2002, 2006). Estas investigaciones, llevadas a cabo en diferentes poblaciones socioculturales (urbana, suburbana, rural e indígena), indican que en el proceso de formación de conceptos la base orientadora de la acción juega un papel fundamental en la organización del pensamiento del niño. La base orientadora de la acción (BOA) tiene fundamento en la idea de Vigotsky acerca de la zona de desarrollo próximo, la cual nos habla de las potencialidades del niño para adquirir un conocimiento con la ayuda, dirección y explicación que el adulto le proporciona en el momento de la realización de la tarea, permitiéndole el desarrollo de la misma, la cual no puede ejecutar por sí solo puesto que aún no se encuentra en su zona de desarrollo actual.

Sin embargo, los resultados a partir de la formación de conceptos —cuando es considerada la teoría de formación por conceptos y de acciones mentales—, señalan que tales diferencias no son tan significativas como el nivel de desarrollo intelectual en el cual se encuentran los alumnos. Tales resultados reconocen inicialmente la influencia del factor socioeducativo en el desarrollo psíquico del infante, pero no su completa determinación en el proceso de construcción de los conceptos.

La teoría de formación de conceptos por etapas, por tanto, constituye una herramienta fundamental en el estudio de la formación de conceptos. En este caso, se busca establecer las características del proceso de formación de conceptos en una población que no había sido estudiada hasta el momento (urbana particular) y determinar si presentan los mismos resultados diferenciales para cada una de las poblaciones analizadas, así como fijar el papel de la base orientadora de la acción en la formación de los conceptos por parte de los niños. Estos conocimientos nos ayudarán a entender cómo pueden ser organizados los procesos de dirección del conocimiento y las vías por medio de las cuales es posible lograr en los pequeños su asimilación (Flores, 2002).

## Detalle de la investigación

*Hipótesis.* La base orientadora de la acción permitirá en los niños de un nivel socioeconómico alto estabilizar y lograr la formación de conceptos.

*Objetivos.* El objetivo general es estudiar el proceso de la formación de conceptos en niños procedentes de un nivel socioeconómico alto. Los objetivos particulares consisten en determinar el nivel de formación de conceptos en niños escolares procedentes de un nivel socioeconómico alto y comparar los resultados de dos procesos de evaluación de formación de conceptos (Flores, 2002 y Solovieva, Quintanar y Navarro, 2000).

## Método

*Sujetos.* En la investigación participaron 48 niños escolares de nivel socioeconómico alto (escuela particular). De cada grado escolar fueron seleccionados ocho niños (cuatro niños y cuatro niñas) de primero a sexto grados. Sus edades fueron entre seis y 12 años. En la tabla 1 se muestran los datos generales de la población considerando el grado escolar, la edad y el género.

TABLA 1. RELACIÓN GENERAL DE LOS NIÑOS QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO (GRADO ESCOLAR, GÉNERO Y EDAD)

Grado escolar	Género		Edad						
	Femenino	Masculino	6	7	8	9	10	11	12
Primero	4	4	7	1					
Segundo	4	4		4	4				
Tercero	4	4		1	6	1			
Cuarto	4	4				5	2	1	
Quinto	4	4					7	1	
Sexto	4	4						7	1
<b>Total</b>	24	24	7	6	10	6	9	9	1

*Material.* Los instrumentos utilizados fueron el protocolo de la *Formación del concepto novedoso* (Flores, 2002) y la primera parte del *Esquema de evaluación de la formación de conceptos* (Solovieva, Quintanar y Navarro, 2000). El primer protocolo se basa en las propuestas de la teoría de la actividad, de la formación de conceptos y de las acciones mentales por etapas de Galperin, Talizina y colaboradores, que hace uso de la base orientadora de la acción que se introduce en el plano materializado para identificar si el niño posee la capacidad de formación de conceptos (véase anexo 1). El segundo protocolo tiene como base la propuesta teórica de Vigotsky (primera parte), es decir, señala la fase en la que se encuentran los niños para la conformación de los conceptos (véase anexo 2). Ambos protocolos parten de las condiciones necesarias para el estudio de la formación de los conceptos. Tales condiciones se refieren a la introducción de conceptos artificiales y

a la vez novedosos para el niño. Las tareas recibieron la calificación de 1 o 2, según los siguientes criterios: la primera si logró formar el concepto (acceder a la tarea); la segunda si no lo consiguió (no accedió a la tarea).

*Procedimiento.* Se seleccionó una muestra de 48 niños a quienes les fueron aplicados los dos protocolos anteriormente descritos. La evaluación general comprendió dos sesiones. La evaluación fue individual y el tiempo de aplicación en cada sesión fue de aproximadamente 60 minutos. Posteriormente a la aplicación, se realizaron el análisis de resultados y la discusión que se muestran a continuación.

## Resultados y discusión

Los resultados de la evaluación del protocolo de la *Formación del concepto novedoso* señalan que de los 48 sujetos de la investigación, 14 (29.2%) señalan inicialmente no conocer el concepto, pero todos acceden a él después de la presentación de las características del mismo, realizando un adecuado reconocimiento en las tareas de comprobación. Los resultados de los niños que mencionaron no tener un conocimiento previo del concepto se presentan en la tabla 2.

TABLA 2. RELACIÓN GENERAL DE LAS CARACTERÍSTICAS (GÉNERO, GRADO ESCOLAR, EDAD) DE LOS NIÑOS QUE RECONOCIERON NO SABER EN QUÉ CONSISTÍA EL CONCEPTO NOVEDOSO QUE SE LES PRESENTÓ

Caso	Género	Grado escolar	Edad	Tarea inicial	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Accede al concepto
1	F	1º	6	No	+	+	+	Sí
2	M	1º	6	No	+	+	+	Sí
3	F	2º	8	No	+	+	+	Sí
4	F	2º	8	No	+	+	+	Sí
5	M	2º	7	No	+	+	+	Sí
6	M	3º	8	No	+	+	+	Sí
7	M	3º	8	No	+	+	+	Sí
8	M	4º	9	No	+	+	+	Sí
9	F	5º	10	No	+	+	+	Sí
10	F	5º	11	No	+	+	+	Sí
11	F	5º	10	No	+	+	+	Sí
12	M	5º	10	No	+	+	+	Sí
13	M	5º	10	No	+	+	+	Sí
14	M	6º	11	No	+	+	+	Sí

Posteriormente, a todos los sujetos se les proporcionó la BOA en el plano material, la cual consistió en la presentación de las tres características que contenía el concepto “Dick” (véase anexo 1). Cuarenta niños lograron realizar exitosamente las tres tareas de comprobación, argumentando correctamente su respuesta. Ello indica que 83.3% de los sujetos poseen la acción de formación

del concepto. La primera tarea permite identificar la postura inicial del niño en cuanto al reconocimiento del concepto novedoso para él, pero los resultados señalan que un número mayor de niños poseen dicha acción, independientemente de su ejecución inicial. La relación general de los niños se muestra en la tabla 3.

**TABLA 3. RELACIÓN GENERAL DE LAS CARACTERÍSTICAS (GÉNERO Y GRADO ESCOLAR) DE LOS NIÑOS QUE POSEEN O NO LA ACCIÓN DE FORMACIÓN DE CONCEPTOS**

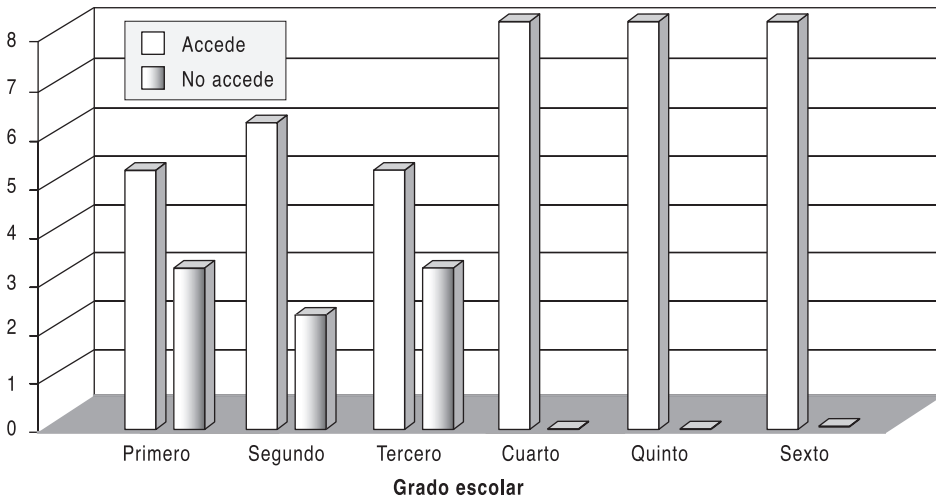
Grado escolar	Poseen la acción de formación del concepto		No poseen la acción de formación del concepto	
	Niñas	Niños	Niñas	Niños
Primero	3	2	1	2
Segundo	3	3	1	1
Tercero	2	3	2	1
Cuarto	4	4	0	0
Quinto	4	4	0	0
Sexto	4	4	0	0
<b>Total</b>	20	20	4	4
	40		8	

Por otra parte, ocho sujetos (16.7%) no poseen la acción de formación del concepto y no acceden a su formación a pesar de que se les proporcionó la BOA, lo cual indica que en ellos es necesario formar dicha acción mediante procedimientos especiales. Los resultados de los sujetos en los cuales no se logró conformar el concepto a pesar de haberles presentado la BOA se muestran en la tabla 4. Estos resultados sugieren que a menor grado escolar, y por consiguiente a menor edad, mayores serán las dificultades que presenten los infantes para la conformación de los conceptos (véase gráfica 1). Sin embargo, es necesario considerar que la variable que aquí realmente podría estar participando sería la forma de desarrollo intelectual en la cual se encuentra el niño, elemento que no se analizó en la presente investigación, pero que ha demostrado tener influencia en los resultados de otras investigaciones (Flores, 2006).

**TABLA 4. RELACIÓN GENERAL DE LAS CARACTERÍSTICAS (GÉNERO, GRADO ESCOLAR, EDAD) DE LOS NIÑOS QUE NO LOGRARON FORMAR EL CONCEPTO**

Caso	Género	Grado escolar	Edad	Tarea inicial	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Accede al concepto
1	F	1°	6	Sí	+	-	+	No
2	M	1°	6	Sí	-	+	+	No
3	M	1°	7	Sí	+	-	-	No
4	F	2°	8	Sí	-	+	+	No
5	M	2°	7	Sí	+	-	+	No
6	F	3°	8	Sí	-	+	+	No
7	F	3°	7	Sí	+	-	+	No
8	M	3°	9	Sí	-	+	+	No

GRÁFICA 1. RELACIÓN POR GRADO ESCOLAR DE LOS NIÑOS QUE ACCEDIERON O NO A LA FORMACIÓN DEL CONCEPTO NOVEDOSO

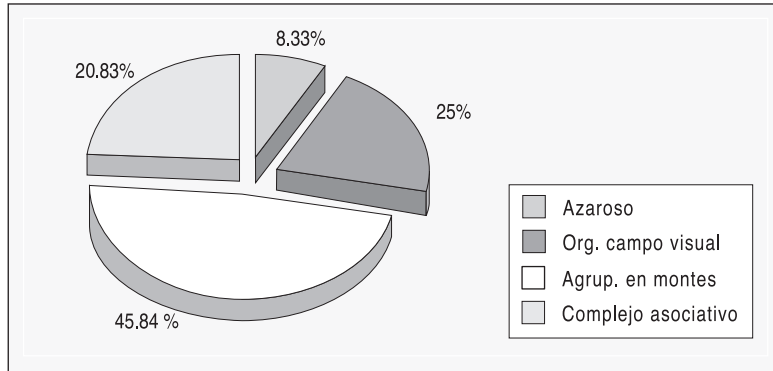


Los resultados del *Esquema de Evaluación de la Formación de Conceptos* (Solovieva, Quintanar y Navarro, 2000) indican que de los 48 niños, ninguno de ellos logró formar los cuatro conceptos artificiales en las tareas valoradas.

Dicho protocolo sólo señala la fase de formación de conceptos en la cual se ubican a partir de la propuesta teórica de Vigotsky. Esto es, cuatro de los sujetos (8.3%) se ubican en la fase de elección por azar (véase gráfica 2), por cúmulo de objetos inorganizados o en montones de acuerdo con la clasificación de Vigotsky; 12 sujetos, es decir 25%, se ubican en la fase de organización del campo visual, basada en imágenes sincréticas; 22 niños (45.8%) pertenecen a la fase de agrupación en montones, pues al tratar de dar significado a una nueva palabra emprenden una operación en dos pasos, operación que es sincrética y no resulta más ordenada que la agrupación; y, finalmente, 10 niños (20.8%) figuran en la etapa de complejos asociativos, que se muestra como un agrupamiento de objetos sobre la base de su participación en la misma operación práctica (color, forma, etcétera).

En general, los resultados señalan que 100% de los sujetos no logró formar los conceptos. No obstante, y a pesar de que Vigotsky señala que dichas etapas y fases no corresponden a edades cronológicas específicas y dichas etapas no son sucesivas, aquéllos suelen ser interpretados de esta forma. Sin embargo, para nosotros no es suficiente la identificación de dichas etapas, debido a que aun cuando intentan explicar el proceso de formación por el cual pasan los niños para la conformación del concepto analizando las diferentes hipótesis, al no lograr su formación esto indicaría que únicamente al llegar a la edad adolescente podrán formar los conceptos como tales, debido a que en estos momentos no poseen dicho conocimiento. Otras investigaciones han señalado las deficiencias en la propuesta teórica de Vigotsky (Talizina, 2000), así como sus repercusiones en las diferentes propuestas teóricas para la enseñanza, por lo que no se discutirán aquí.

GRÁFICA 2. RESULTADOS DE LA DISTRIBUCIÓN POR ETAPAS DE ACUERDO CON LA TEORÍA DE VIGOTSKY




Por otra parte, la comparación de los resultados de ambos protocolos realizada por medio del programa estadístico SPSS, versión 8, señala que existe una diferencia significativa del  $p < .000$ . Esto quiere decir que mientras el protocolo de la *Formación del concepto novedoso* mostró que 83.3% de los niños posee la acción de formación de conceptos, el *Esquema de evaluación de la formación de conceptos* señaló que 100% de los sujetos no tiene este conocimiento. Por tanto, el primer protocolo demostró ser más eficaz para dicha identificación. Además, las comparaciones por grado escolar y género no alcanzan a ser significativas.

## Conclusiones

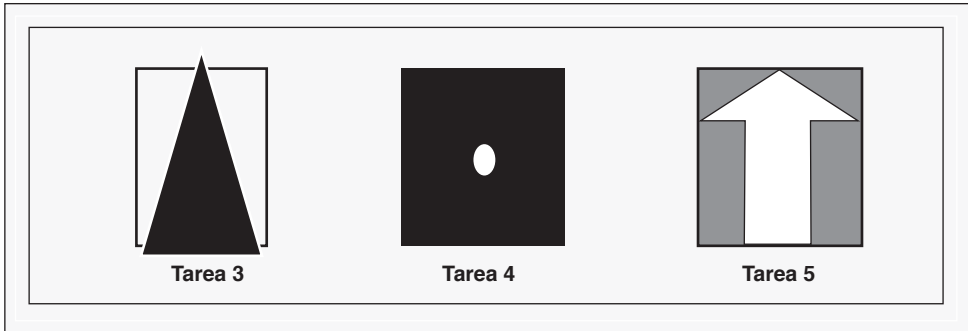
1. El estudio de la formación de conceptos debe realizarse con procedimientos adecuados.
2. La BOA permite identificar en los niños la presencia de la acción de formación de conceptos.
3. El nivel socioeducativo parece tener participación en la formación de conceptos.
4. El 83.3% de los niños estudiados posee la acción de formación del concepto.

## Anexos

### ANEXO 1. CARACTERÍSTICA DE LA FIGURA DICK (BOA)



1. **Primero debemos tener un cuadrado.**
2. **La segunda figura tiene que tocar los cuatro lados del cuadrado.**
3. **Aunque toque los cuatro lados del cuadrado, no los tiene que rebasar.**

**ANEXO 2. ETAPA DE VERIFICACIÓN EN EL PLANO CONCRETO****Referencias**

- Chzhao, J. (1995), *La dependencia del proceso de asimilación de los conceptos científicos en niños, del estado de su desarrollo intelectual*, tesis para la obtención del grado de doctor, Universidad de Moscú, Moscú.
- Flores, D. (2006), *Manuscrito formación de conceptos. Aportaciones de la teoría de formación de las acciones mentales y de los conceptos. Maestría en diagnóstico y rehabilitación neuropsicológica*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Pue., México.
- \_\_\_\_\_. (2002), *Protocolo de la formación del concepto novedoso*, BUAP, Pue., México.
- Galperin, P. (1995), "Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales", en Quintanar, L. (comp.), *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*, Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT), Tlax., México.
- Leontiev, A. N. (1981), *Actividad, conciencia y personalidad*, Editorial Pueblo Educación, La Habana.
- Luria, A. R. (1987), *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*, Akal, Madrid.
- Obujova, L. F. (1972), *Etapas del desarrollo del pensamiento infantil*, Moscú.
- Piaget, J. (1961), *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Rubinshtein, S. L. (1996), *Problemas de psicología general*, Moscú.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. y Navarro, M. (2000), *Esquema de evaluación de la formación de conceptos*, BUAP, Pue., México.
- Talizina, N. F. (2000), *Manual de psicología pedagógica*, Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), SLP., México.
- \_\_\_\_\_. (1984a), *La dirección del proceso de asimilación de los conocimientos*, Universidad Estatal de Moscú, Moscú.
- \_\_\_\_\_. (1984b), *Psicología de la enseñanza* (edición rusa), Editorial Progreso, Moscú.
- Vigotsky, L. S. (1993), *Obras escogidas*, t. III, Aprendizaje Visor, Madrid.
- \_\_\_\_\_. (1992), *Pensamiento y lenguaje*, Ediciones Quinto Sol, México.



# Construcción de significados en torno al bilingüismo p'urhépecha-español: el caso de Turícuaro

María de Lourdes Vargas Garduño<sup>1</sup>  
Ana María Méndez Puga<sup>2</sup>  
Elsa Edith Zalapa Lúa<sup>3</sup>

*Se parte de la lengua materna y se toma en cuenta  
durante todo el proceso de aprendizaje, pues ella  
refleja la cosmovisión de la comunidad,  
o sea, su manera de entender el mundo, la vida.  
Saldívar*

**E**l hombre, como integrante de una sociedad, actúa y se desenvuelve en ella de acuerdo con imaginarios colectivos, prácticas y símbolos que comparten todos sus miembros, lo cual constituye su cultura. Autores como Villoro y Sobrevilla, citados por Vargas (2003), explican la cultura como forma de vida compartida, lo que implica un modo colectivo peculiar de ver, sentir y actuar en el mundo que se expresa cuando el grupo acepta como propias determinadas reglas, usos, costumbres y lengua, y reconoce otras como ajenas.

Más aún, Bruner plantea que el término cultura “es la construcción y manipulación del mundo social... como una representación abstracta de la realidad compartida por una gente con una tradición común” (1984, p.191), y que la expresión de esa construcción del mundo social se logra mediante la lengua. Por tanto, la capacidad en el manejo del lenguaje verbal hace posible la realización de dichas prácticas, que no son otra cosa que interiorizaciones convertidas en pensamientos, como diría Vigotsky (1975).

- 
- <sup>1</sup> Maestra en Filosofía de la Cultura, investigadora de la Escuela de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), Morelia, Mich., México. e-mail: [mlvargar@hotmail.com](mailto:mlvargar@hotmail.com)
  - <sup>2</sup> Doctora en Filosofía y Educación, profesora de la Escuela de Psicología de la UMSNH, miembro del Sistema Nacional de Investigadores. e-mail: [a\\_puga\\_m@yahoo.com.mx](mailto:a_puga_m@yahoo.com.mx)
  - <sup>3</sup> Egresada de la Escuela de Psicología. e-mail: [koanzen22@hotmail.com](mailto:koanzen22@hotmail.com)



La cultura mexicana, más que una unidad, es un mosaico cultural en el que las diversas culturas minoritarias interactúan continuamente con la cultura mestiza hegemónica. Esta interacción no siempre se da en términos de interculturalidad, de relaciones dialógicas, como diría García Canclini (2004), sino con frecuencia predomina la actitud asimilacionista de la cultura dominante hacia las minoritarias. La educación es, en este sentido, un espacio privilegiado para conducir esta asimilación. Aunque en la actualidad el sistema educativo mexicano ya contempla la importancia de trabajar en la interculturalidad y ve el bilingüismo como un área de oportunidad para lograrla, aún hay mucho qué hacer al respecto.

Las comunidades indígenas, en cuyas escuelas se aplican los programas de educación intercultural bilingüe, viven situaciones de bilingüismo y multiculturalismo, ya que continuamente están en contacto con la cultura propia, la mestiza (que se suele llamar “cultura nacional”) y la estadounidense (a causa de la migración), lo cual influye en la manera en que las personas, especialmente los niños, van construyendo su identidad colectiva, y en los diversos significados que otorgan a las manifestaciones de una y otra culturas.

A través de las narraciones del acontecer cotidiano, las personas van dando a conocer todas estas interiorizaciones. De manera especial, queremos dar cuenta de cómo perciben y valoran su bilingüismo los niños que habitan en Turícuaro, una comunidad p'urhépecha de la región michoacana denominada Meseta P'urhépecha, donde tuvimos la oportunidad de interactuar.<sup>4</sup>

## Construcción de significados a través de la narración

La idea de que la vida humana se estructura como una narración está ocupando un lugar importante en la psicología social actual. Autores como Tomás Ibáñez (2001) y Kenneth Gergen (1994), además del ya citado Bruner, plantean que si existe algún concepto que pueda llamarse básico, éste es el de *significado*: cómo se adquieren los significados, cómo se construye el orden simbólico que articula toda la vida social. La construcción de significados es asimismo el gran tema de la socialización. Cuando hablamos de nuestras vidas lo hacemos *narrando*, y es a través de la narración, del lenguaje cotidiano, como se van construyendo y difundiendo los significados sociales. A partir de lo anterior, es posible comprender cómo a través de los rituales de la vida diaria, de las celebraciones festivas, y de las diversas manifestaciones de la vida común se construye en Turícuaro la cultura.

Toda la vida cotidiana está cargada de múltiples significados, que son transmitidos e introyectados por los habitantes de la comunidad, de tal modo que su actuar diario responde a una realidad interpretada por ellos, ya que tiene el significado subjetivo de un mundo coherente, como plantean Berger y Luckman (1998). Como ya se dijo, uno de los componentes esenciales de la cultura es el lenguaje, a tal grado que con frecuencia se le considera el elemento por excelencia que caracteriza una cultura, de ahí su importancia. Al respecto, Bruner (1995) considera que el lenguaje no se ad-

<sup>4</sup> En octubre de 2006 se concluyó el proyecto de investigación “Análisis de la práctica docente y generación de procesos formativos en escuelas bilingües a partir de la producción de textos argumentativos”, financiado por SEP-SEBYN CONACYT y coordinado por la Dra. Ana Ma. Méndez Puga, y en el que participaron las autoras de este texto.

quiere porque sí, en abstracto, sino como interpretación que cada uno hacemos de lo que vamos viviendo dentro de un entorno cultural determinado.

El modo de narración, al que Bruner (1984) también describe como pensamiento, consiste en contarse historias propias; al narrar estas historias, se va construyendo un significado con el cual las experiencias vividas adquieren sentido. Así, la construcción del significado surge de la narración, del continuo actualizar la historia personal, de la interacción con los demás. Esta actualización se va estableciendo a través de la influencia de diversos factores con los que los niños están en contacto: el ambiente cotidiano, los medios de comunicación, la escuela, los amigos y vecinos, o el trato con los familiares y conocidos que van y vienen del norte en el caso de las localidades con altos índices migratorios... Todo este conjunto constituye interacciones que se van entretrejiendo y que permiten a los niños asignar determinados significados en función de lo que ven y escuchan de los mayores. Hay un caso interesante de una niña cuya mamá no es de Turícuaro y no habla el p'urhépecha (aunque lo entiende poco). Su papá sabe expresarse bien en ésta que es su lengua originaria, pero no le enseñó a hablarlo y no quiere que se use en casa, sólo el español. No obstante, ella le pidió a su abuelita que le enseñara, porque decía que los demás niños no le entendían cuando intentaba jugar con ellos. Ahora dice que se le facilita más hablar en p'urhépecha que en español. La abuela comenta:

*Doña Mary:* Se vienen sus amiguitas a jugar con ella y dice pues ya, "ju ia, ju ia a la escuela", vamos pues ya a la escuela, y le pone ya p'urhépecha y español, y le dice a su mamá: "ju ia a dormir".

*Entrevistadora:* Le revuelve...

*Doña Mary:* Y en p'urhépecha debería decir "ju ia kuini", y como ella apenas lo anda aprendiendo, le dice a su mamá: "ju ia dormir". Mi suegro decía: "No los dejes que hablen en p'urhépecha, no los dejes que hablen el p'urhépecha..."

En este caso se encuentra un valor de uso, pero no sólo práctico, sino también de identificación y pertenencia: de identificación con sus pares y de pertenencia a la comunidad, a su grupo social, ya que a pesar de que su padre no las dejaba hablar en p'urhépecha, ella y sus hermanos decidieron aprenderlo.

Con esta narración se quiere hacer notar la ambivalencia o dicotomía que se vive entre querer hablar una u otra lengua por una necesidad de pertenencia a la comunidad, y entre la percepción y valoración que los niños están construyendo por el hecho de que en su casa no les permiten hablar el p'urhépecha (aunque sea una excepción), y que, por ende, sus padres no les hayan enseñado. Por tanto, si los menores continuamente escuchan de las personas que son importantes para ellos algunas expresiones que denotan gusto por el uso de su lengua materna o por la práctica de ciertas costumbres, tenderán a percibir las como valiosas. En cambio, si los discursos de sus mayores denotan una actitud peyorativa al respecto, por lo menos en las etapas iniciales de su vida, construirán un significado también peyorativo.

En Turícuaro, como en la mayoría de los casos en México, los niños están más en contacto con su mamá, quien provee los recursos necesarios para su desarrollo no sólo biológico, sino también psicológico y social. Es ella quien comienza a dar una carga significativa a todo lo que el infante vive en su vida cotidiana, lo cual favorece que éste vaya adquiriendo y a su vez utilizando ciertos significados asociados con determinados hechos, objetos o palabras. Es la madre la que, al encar-

garse casi totalmente del niño los primeros años, va transmitiendo un cúmulo de saberes, entre los cuales se encuentran diversos lenguajes que tienen que ver con la forma en que expresa y transmite su cultura. Es ella la que comienza a introducir la lengua p'urhépecha, el español o las dos lenguas, por lo que el niño va asociando la lengua con personas significativas y esto, por ende, influye de manera decisiva en la concepción o valoración que va construyendo acerca del lenguaje.

Un ejemplo de la construcción de los significados a partir de determinadas prácticas se puede identificar en el siguiente comentario de una maestra de la comunidad p'urhépecha:

Me dicen que no ande vistiendo así a mi hija (con el traje típico), porque me la van a robar muy chiquita... Pero yo les digo que a mí no me la van a robar... me la van a pedir.

Lo anterior se menciona porque si bien a los p'urhépecha sus costumbres les parecen muy bonitas y las cuentan con agrado y participan en ellas, hay algunas que ya no los convencen, como la del matrimonio. Sobre todo la cuestionan quienes han tenido la oportunidad de prepararse y reflexionar acerca de que los rituales de boda pueden ser distintos, ya que “la costumbre” es que se “roben” a las niñas desde los 13 años.

En particular, en este ritual hay una fuerte vinculación con la preservación del traje típico pues, según la costumbre, cuando las niñas o las jovencitas se visten “de rollo”<sup>5</sup> es cuando más tienden a robárselas, ya que es la señal de que ya están listas para el matrimonio. No obstante, si cada vez hay más personas a las que no les agrada esta costumbre, es posible que su discurso se vaya difundiendo entre la población y la gente joven conozca otras posibilidades de realizar los rituales de boda, y puedan darse cambios que eviten los matrimonios de adolescentes. En cambio, si la comunidad sigue defendiendo esos hábitos a través del discurso que se transmite de padres a hijos, y que se refuerzan en los demás ámbitos de convivencia comunitaria, esa práctica permanecerá.

## Significados en torno al uso del bilingüismo

Además del lenguaje simbólico que se maneja a través de los objetos (como el vestuario), vamos a revisar el uso de la lengua. El contacto que tienen los niños con su lengua materna y el español les permite participar del proceso en el que hermanos y parientes cuentan cómo han vivido la experiencia de hablar dos lenguas. Ésta representa una fuerte carga emotiva que se transmite a los niños para que ellos vayan construyendo su percepción y valoración acerca del bilingüismo.

*Entrevistadora:* ¿Te agrada que se hablen las dos lenguas en tu comunidad?

*Niña:* Ah sí, porque yo sé poquito en español, pero mi hermana sí sabía, mi hermana otra y él me enseñó a hablar en español.

*Entrevistadora:* Entonces tu hermana te enseñó a hablar en español...

*Niña:* Humm, me dijo que puro hablara en español, pero no puedo (risas). Así pues, me da vergüenza...

*Entrevistadora:* ¿Y por qué te decía que puro hablar en español?

*Niña:* Porque no sé, porque me dice que así voy a poder platicar con el mi hermana, y que era más bueno platicar con el en español para él platicar cosas, pero no puedo...

■  
5 El “rollo” es el traje típico de las mujeres p'urhépecha.

En este caso se puede apreciar que la niña se ve influida para utilizar más el español por alguien que constituye una de las figuras importantes en su vida: su hermana mayor. De este modo, se advierte que los infantes son receptores de todos los elementos que se encuentran en su contexto y con los cuales construirán significados que conformarán su historia de vida y una muy particular forma de apreciar el mundo, su realidad.

En una misma comunidad, las actitudes hacia el español o hacia el p'urhépecha irán variando a través del tiempo y circunstancias que se vayan viviendo. Los cambios significativos se pueden dar en alguna de estas cuatro dimensiones: *comunicativa*, *instrumental*, *sentimental* y *tradicional*. La *comunicativa* se aprecia en el empleo del español o del p'urhépecha en situaciones cotidianas, con padres, amigos y el resto de la comunidad; la *instrumental* se puede percibir, por ejemplo, cuando se realizan ventas de productos o artesanías, porque, como dicen ellos mismos, “me ayuda a ganar más dinero en mi trabajo”. La dimensión *sentimental* se reconoce cuando prefieren usar una lengua determinada que asocian con los afectos, como sucede en las conversaciones telefónicas que sostienen con los familiares que viven en Estados Unidos, las cuales suelen ser en p'urhépecha. Finalmente, el uso *tradicional* se hace patente cuando los abuelos relatan a los nietos leyendas o historias en su lengua materna para mantener los valores tradicionales (Ramírez, 2005). El siguiente diálogo da cuenta de esta dimensión de la lengua:

*Entrevistadora:* ¿Por ejemplo, a ti tus papás, tus vecinos, tus abuelitos, te contaban cuentos en p'urhépecha?

*Maestra:* Mis abuelitos sí...

*Entrevistadora:* ¿En p'urhépecha? Por ejemplo, cuáles te contaban...

*Maestra:* Este... la caperucita roja, que del burrito, del conejito, que de la abuela, el abuelo, de las anécdotas, leyendas...

*Entrevistadora:* ¿De aquí?

*Maestra:* Sí, de por aquí, de este pueblo...

*Entrevistadora:* ¿Tú se las cuentas así a tus hijos, o a los niños [sus discípulos]?

*Maestra:* Sí, sí les cuento, por ejemplo en p'urhépecha, y en español algunas veces, o en ambas lenguas, pero a veces más en p'urhépecha.

*Entrevistadora:* Por ejemplo, cuando tú estabas chica ¿qué jugabas con tus amiguitos, a qué jugaban, jugaban juegos típicos?

*Maestra:* Nos inventábamos. Más que nada jugábamos a la tiendita, a la boda, a las muñequitas, a la cuerda...

*Entrevistadora:* Y ¿hablaban en p'urhépecha?

*Maestra:* Sí, en p'urhépecha hablábamos todo, saliendo de aquí de la escuela, en el trabajo. Yo hablo puro p'urhépecha en la calle, con mi familia, con mis amigos, con mis vecinos.

El ambiente familiar y comunitario condiciona las creencias, los valores y las actitudes entre los niños, lo cual puede afectar incluso la motivación para aprender una lengua y desarrollar la competencia comunicativa dentro y fuera del sistema escolar. Como dice Ramírez (2005), el ambiente lingüístico en los hogares corresponde a ciertos tipos o patrones de comunicación entre los familiares, así como el uso del español o del p'urhépecha en el ambiente familiar conlleva consecuencias en la construcción y deconstrucción de significados, como puede apreciarse en el siguiente diálogo:

*Doña Mary:* Mi suegro me decía, “no los dejes que hablen el p'urhépecha, no los dejes que hablen el p'urhépecha”. Y yo le platicué a mi esposo, le dije: “dice tu papá que no deje a los niños que hablen p'urhépecha”.

*Esposo:* Tú que le estás haciendo caso a mi papá, está loco, ¿por qué? Ya quisiera que supieran muchos

idiomas, tú no les andes prohibiendo nada...

*Doña Mary:* Pero mi suegro sí me decía así...

Aquí podemos apreciar que el hijo ha contrastado las narrativas familiares con experiencias ajenas, que lo hacen resignificar el bilingüismo y procurarlo como un valor para su familia.

Por otra parte, también podemos observar que la significación se ve influida por factores psicológicos, entre ellos los procesos de percepción, que están vinculados con los afectivos. Éste es un aspecto fundamental que es necesario analizar. En la comunidad de Turicuaró se puede apreciar cómo a través de la narración y la interacción entre los pobladores se han ido construyendo significados relacionados con el uso de la lengua p'urhépecha y el español a partir de lo que abstraen de su medio y de la herencia cultural recibida. Esos significados son compartidos por la mayoría de los habitantes. Sin embargo, también se transforman cuando éstos van dejando de tener sentido para algunos en función de las nuevas formas de valoración.

### Significados en torno a la valoración del bilingüismo

La socialización es un proceso en el cual los niños hacen suyo un *sistema de significaciones culturales*. Cada sistema constituye, a la vez que construye, una *representación del mundo*. Los sistemas de significación cultural *dirigen la conducta*, dictan lo que es conveniente u obligatorio en cada circunstancia; por tanto, de ellos emana la valoración de las conductas sociales. Además, *están impregnados por los sentimientos* y son *evocadores de emociones*: las nociones de amistad, enamoramiento, rivalidad, duelo, entre otros, traen consigo una gama de emociones con diversos matices según las culturas (D'Andrade, 1984).

La valoración que se otorga al bilingüismo varía dependiendo de factores políticos, sociales e ideológicos; de la sociedad en la que se vive; del valor que cultural o socialmente se le reconoce a la lengua materna; de las vivencias relacionadas con las lenguas. No obstante, con frecuencia impera la discriminación en lo cotidiano, donde los indígenas se ven obligados a subordinar su lengua a la lengua hegemónica. Así lo testimonia una señora que trabajó en el Distrito Federal:

La lengua p'urhépecha es una joya que no todas las personas poseen, pero a veces nos da vergüenza hablarla... Pues si no hablas lengua no consigues oportunidades. ¿No te ha pasado? Siempre el español es lo que vale... Si voy al mercado, español; para trabajar en una casa, igual. En la ciudad se burlan de uno si no habla español. La lengua (materna) es para nosotros, no para otros, vale en la comunidad... Mira, no es que a mí me guste dejar la lengua, ya lo platicamos una vez, es que a mis hijos les digo que deben hablar bien español pues no deben sufrir por hablar sólo dialecto... Si no hablas español no consigues un buen trabajo.

Si el niño indígena escucha con frecuencia discursos como éste, se encuentra con que tiene que vivir una separación conceptual de sus propias raíces; es decir, se ve obligado a examinar sus experiencias personales y su propia historia a través del encuentro bicultural que implica hablar dos lenguas. El entorno lo hace pensar que, para verse premiado y obtener éxito, debe reproducir las conductas y actitudes del grupo dominante (Scheurich, 1993, citado por Vitón, 2005), lo que conlleva tanto la pérdida de conocimientos concretos y prácticos (depositados en conceptos en los idiomas nativos, y que son resultado de muchos años de experiencia y experimentación), como la

adquisición de la idea de que todo lo aprendido en casa sólo le sirve en su comunidad. A ello se aúna la percepción de que el español y todo lo que implica es necesario para acceder a mejores oportunidades en la vida.

En medio de esta realidad adversa, es preciso reconocer las acciones impulsadas tanto por los grupos étnicos como por las instituciones (estatales y privadas, indígenas y no indígenas) para potenciar la defensa y promoción de los grupos étnicos minoritarios. En conjunto, esta defensa ha supuesto un estímulo importante para el surgimiento de un bilingüismo “informal” (Vitón, 2005) que redituó una mayor sensibilidad hacia el valor de las lenguas nativas y la aceptación, con mucho más respeto e interés, de la riqueza que supone la interculturalidad. Esto se puede apreciar, por ejemplo, con una familia que tiene apenas dos años de vivir en la comunidad p'urhépecha. Una de las niñas menciona sobre lo que significa para ella hablar dos lenguas:

Te permite conocer otras culturas... Me gustaría hablar así y aprender también las culturas. En algunas es distinto, y en algunas que conozco pues no, porque casi así en los pueblos vecinos son las mismas culturas, y ya mas lejecitos ya son otras, y ya hablan español.

Algunos niños que tienen familiares en Estados Unidos mencionan que éstos les enseñan a hablar en inglés, y que a ellos, por saber p'urhépecha, se les facilita más aprender el inglés:

Al saber hablar p'urhépecha, y si quieres saber hablar inglés, pues ya puedes más rápido. A veces lo escucho de mi papá o de mi hermana, porque ella lo aprendió en la escuela. Y a veces le pregunto y ellos ya me dicen así casi todo.

En este párrafo se evidencia que la niña valora el hecho de ser bilingüe, porque le facilita el aprendizaje de una tercera lengua, lo que constituye para ella una situación ventajosa. Este factor lo destaca Luis Enrique López (2000). Otras de las ventajas de ser bilingüe, que pocas veces es tomada en cuenta, es el hecho de que el manejo temprano de dos o más lenguas favorece el desarrollo de la inteligencia y facilita la amplitud del vocabulario; además, se conoce otra forma de entender el mundo y se accede a una cultura distinta de la propia (López, 2000).

La valoración que un niño adquiere acerca de una determinada lengua depende de cómo la percibe: si es la que más se habla en su casa y la que le facilita el aprendizaje en la escuela; si es la que los padres consideran más importante o más útil, o la que se usa para expresar afectos.

En este sentido, en Turícuaro, en el ámbito escolar, los maestros hacen comentarios como los siguientes: “que valoren su lengua”, “que se les introduzca su lengua materna y ya poco a poco el español”. Una profesora relata su experiencia sobre el manejo de las dos lenguas en el aula.

La lengua materna aquí es el p'urhépecha, y es la que dominan más los niños. Entonces, en mayor parte utilizo la lengua p'urhépecha. ¿Para qué? Pues para que ellos me entiendan. En cuanto a las discusiones, primeramente lo hago en español y luego en p'urhépecha, y he visto como que sí me entienden. Y en cuanto a las preguntas que ellos me hacen, son en su lengua materna. Igualmente para platicar lo hacen en su lengua. Cuando jugamos, la mayor parte utilizo el p'urhépecha. Ellos están familiarizados con su lengua. El español sí lo utilizan, pero más la lengua p'urhépecha...

Aunque aquí se puede observar una forma práctica de emplear una y otra lenguas, como hacen casi todos los profesores bilingües con quienes se interactuó, es necesario destacar que lo verdadera-

mente importante es la actitud que ellos asuman hacia ambas lenguas. Si expresan con palabras y conductas que hablar y escribir en su lengua materna no es un valor, sino una obligación que debe cumplirse por mandato de la Secretaría de Educación Pública, y si demuestran que sólo el español resulta importante en la vida cotidiana, entonces estarán enviando a los niños mensajes que incidirán en su construcción acerca del valor de las lenguas que utiliza: el p'urhépecha y el español.

### El papel de maestros y padres en la construcción de significados sobre el bilingüismo

Dada la importancia de tener en cuenta el tipo de sociedad y cultura que rodea a los niños p'urhépecha, y que los maestros deben tomar en cuenta en su práctica docente, surgen los siguientes cuestionamientos: ¿qué tanto los docentes aplican estrategias que realmente tiendan a otorgar un significado al bilingüismo?, y con ello, ¿de qué manera propician una actitud intercultural?, ¿en cuál lengua se apoyan más para transmitir los conocimientos?, ¿qué tan conscientes están del uso y valoración que ellos otorgan a las dos lenguas? Estas preguntas tienen lugar porque los profesores son figuras importantes en el desarrollo de la valoración y uso, en este caso, de su lengua materna o del español, ya que las clases en las escuelas de esta comunidad están apegadas a un sistema nacional con programas que aún tienden mucho a la homogeneización cultural.

Podemos responder que, a pesar de no contar con todos los recursos idóneos para obtener resultados óptimos, los maestros siguen aprendiendo tanto de su práctica cotidiana como de los cursos que toman para actualizarse, lo que permite que los cambios que van incorporando en estos procesos sean transmitidos a través de acciones en la interacción que tienen tanto con los niños como con los habitantes de la comunidad. Todo esto propicia nuevas redes de percepción y valoración de la lengua materna, que se evidencia en su uso.

Los maestros de Turícuaro reconocen las ventajas que conlleva su bilingüismo y, por tanto, poseen una valoración de su lengua distinta de la que tienen otras personas de la comunidad que no han logrado percatarse de este beneficio. El que los maestros hayan modificando su percepción y valoración de su lengua materna ha influido para que los padres de familia cambien su visión respecto del bilingüismo y de cómo sus hijos viven este proceso. Si los padres expresan en sus relatos cotidianos que el ser bilingües es valioso, lo transmitirán a los hijos, que en algún momento serán padres. De igual manera, si en este momento los niños valoran de manera positiva su lengua, transmitirán esta percepción, y en posteriores generaciones los infantes podrán ser bilingües no sólo coordinados, con las ventajas que ello trae, sino que vivirán un enriquecimiento cultural y de reforzamiento de identidad que favorezca la preservación de la lengua, sus tradiciones y costumbres.

En esta trama cotidiana se entretajan elementos culturales que los niños van adquiriendo, incorporando y utilizando como herramientas para su individuación como sujetos, a la vez que construyen significados acerca de los distintos colectivos en los que asumen costumbres y tradiciones. En esa trama se puede apreciar que el conjunto de saberes asimilado es fruto de toda esta cadena de significados, ya que aunque a muchas personas les agrada vivir en su comunidad y disfrutan sus costumbres y su lengua, no toda la gente la valora y percibe de la misma manera, como se puede observar a continuación:

*Entrevistadora.* ¿Tú sí les vas a enseñar a tus hijos el p'urhépecha?

*Muchacha:* Sí, las dos que hablen, que sean bilingües mis hijos, que sepan hablar tanto p'urhépecha como el

español. Ahorita como que las dos son importantes. Bueno, yo así lo veo: el español, porque también hay que salir, no siempre va a estar aquí nada más... Entonces allá es cuando uno lo ocupa, y el p'urhépecha también para no dejar nuestra cultura, nuestras raíces y tradiciones.

De este modo concluimos, como menciona Rogoff, que “el desarrollo continúa a lo largo de toda la vida, adoptando formas individuales de organización del conocimiento que suponen avances sucesivos en el hecho de lograr y hacer más fácil la comprensión, las destrezas y las perspectivas de la propia comunidad” (1993, p 35). Por tanto, Turícuaro, como muchas otras comunidades p'urhépechas, está en proceso de llegar a ser una comunidad bilingüe coordinada si instituciones como la familia y la escuela participan en procesos de revalorización de su cultura.

## Referencias

- Berger, P. y Luckman, T. (1998), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Bruner, J. (1984), *La importancia de la educación*, Paidós, Barcelona.
- \_\_\_\_\_, (1995), *Actos de significados: más allá de la revolución cognitiva*, Alianza, Madrid.
- D'Andrade, R. (1984), “Cultural meaning systems”, en Shweder R. A. y LeVine R. A. (eds.), *Culture Theory*, Cambridge University Press, Cambridge.
- García Canclini, N. (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados*, Gedisa, Buenos Aires.
- Gergen, K. (1994), *Realidades y relaciones*, Paidós, Barcelona.
- López, L. (2000), “Desarrollo y uso de primera y segunda lengua en la educación bilingüe: introducción para planificadores educacionales en contextos multiculturales y multilingües”, versión electrónica <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002006.pdf> (extraído el 06 de febrero del 2006).
- Ramírez, A. (2005), “El español en la sociedad estadounidense y la sociedad en el español. La enseñanza bilingüe en EEUU”, versión electrónica [http://cvc.cervantes.es/obref/espanol\\_eeuu/bilingue/aramirez.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/espanol_eeuu/bilingue/aramirez.htm), extraído el 14 de julio del 2005.
- Rogoff, B. (1993), *Aprendices del pensamiento: El desarrollo en el contexto social*, Paidós Ibérica, España.
- Ibáñez, T. (2001), *Psicología social construccionista*, UdeG, México.
- Vargas, L. (2003), *La identidad nacional desde la perspectiva de Luis Villoro*, tesis de maestría en Filosofía de la Cultura, UMSNH, Morelia, Mich., México.
- Vigotsky, L. (1975), *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires.
- Vitón, M. (2005), “Estudio interétnico del aprendizaje del castellano”, versión electrónica <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a07.htm>, extraído el 18 de octubre de 2005.





# Representaciones sociales: de América Latina a la Unión Europea

María del Socorro Contreras Ramírez<sup>1</sup>

En la presentación de su libro *Develando la cultura*, Jodelet afirma que “la confrontación de la práctica de los investigadores entre América Latina y Europa debe resultar instructiva” (Jodelet, 2000). Agregaría que, sobre todo y de manera particular, lo es para quienes estamos incursionando en el modelo de las representaciones sociales. Propone, además, que éstas contribuyan a la construcción de un conocimiento científico, de un saber sociocultural sin fronteras, respetando siempre la dimensión ética.

En septiembre de 2006 se celebró la VIII Conferencia Internacional de Representaciones Sociales en la Universidad de La Sapienza, en Roma, Italia. A ella asistieron investigadores de los cinco continentes: 39 países representados, 287 especialistas europeos, 96 latinoamericanos, 11 norteamericanos, siete de Oceanía, siete asiáticos y un africano.

Al retomar la frase inaugural de este trabajo (propuesta por Jodelet) acerca de lo instructivo que debería resultar un encuentro entre investigadores latinoamericanos y europeos, me gustaría señalar que durante la VIII Conferencia dicho propósito no fue alcanzado.

Poniendo en práctica los postulados del modelo de representaciones sociales al analizar las condiciones sociohistóricas y culturales de los participantes, nos encontramos ante dos grandes bloques: en el viejo continente los investigadores se enfrentan al reto del posmodernismo con un porvenir ausente, o al control ejercido todavía por una visión positivista dentro de la práctica científica, y con poco espacio para una visión anticipadora sobre la vida social. Por el contrario, el nuevo continente, representado por América Latina, está más orientado al cambio, y la investigación y los proyectos están cargados de deseo, ideales, utopías.

Se deben considerar también los aspectos creadores de sistemas de pensamiento y de acción, poco abordados por la psicología social, cuyo acercamiento pasa por el tratamiento del imaginario y sus funciones y procesos de institucionalización, como sugiere Castoriadis (1975, citado por

---

<sup>1</sup> Maestra en Psicología General Experimental, doctoranda en Educación por la INACE, profesora titular de la licenciatura en Psicología en la FES-Zaragoza de la UNAM. e-mail: [socorrocontreras@yahoo.com.mx](mailto:socorrocontreras@yahoo.com.mx)

Jodelet, 2000). Estos aspectos creativos son favorecidos de manera particular en el espacio cultural del nuevo mundo. Y es entonces donde los investigadores latinoamericanos logran un verdadero progreso en el orden del conocimiento de los fenómenos psicosociales.

¿Qué ocurre con ese intercambio y cooperación entre los países desarrollados y América Latina? Mientras en Europa los investigadores intentan superar las insuficiencias teóricas y las preconcepciones sociales de la psicología social y continúan discutiendo sobre aspectos complejos de las representaciones, los latinoamericanos, haciendo referencia al marxismo, a la Escuela de Frankfurt o al constructivismo como fundamento teórico para los discursos críticos, realizan estudios y dan voz al intercambio y la confrontación entre colegas. Ejemplos de europeos y sus trabajos son: Denise Jodelet, en estrecha cercanía con la propuesta original de Moscovici; los estudios de Jean Claude Abric en torno a la estructura de las representaciones sociales, dando pie a la teoría del núcleo central, o bien los análisis de Doise acerca de las condiciones de producción y circulación sobre las representaciones sociales (Banchs, 2000).

Por su parte, el modelo de las representaciones sociales en Latinoamérica ha conocido un rumbo distinto. Se ha dado más importancia a los deberes del intelectual frente a su comunidad y a los presupuestos axiológicos de su práctica que a la autenticación del conocimiento que se construye, al alcance de su contribución a la disciplina, o a la posibilidad de transferencia de sus modelos a otros contextos socioculturales, pero ante todo los investigadores están orientados a efectuar una disciplina social al asumir una actitud reflexiva y crítica. Sin embargo, ello no es suficiente para establecer un conocimiento autónomo. Vale la pena enfatizar que es necesario fundar marcos de análisis para considerar la estructura de las relaciones que existen entre las posiciones de los distintos actores sociales, las relaciones de poder que estos últimos mantienen y los procesos simbólicos por medio de los cuales se realiza una construcción social.

Los investigadores latinoamericanos han sido sensibles al trabajar con absoluto respeto hacia los individuos o grupos de los cuales se ocupan (la evolución histórica del medio ambiente en Brasil, de Angela Arruda). El modelo de representaciones sociales ofrece instrumentos teóricos y metodológicos para definir un objeto de estudio específico permitiendo al mismo tiempo la investigación empírica y de intervención, la visualización de la forma en que el desarrollo histórico es influido por una organización social y cultural dada, y especificando las relaciones presentes que un individuo o una práctica mantienen con la historia de la sociedad a la cual pertenecen (Uribe, 2000; Guerrero, 2000).

Los latinoamericanos estudian el pensamiento social inscrito en un contexto social y cultural, centrado en la manera en que las comunidades humanas expresan y viven su relación con los objetos que las afectan, modo siempre particular y original de entender las formas propias.

El modelo de representaciones sociales permite responder al desafío de la articulación de las observaciones y descripciones localizadas con formulaciones teóricas, así como al de la construcción de conceptos sin perder la singularidad histórica de los contextos culturales para quedar siempre dentro de un espacio simbolizado que permite a los actores situados en él elaborar esquemas organizadores y referencias intelectuales para ordenar la vida.

Analizar los procesos de simbolización nos permitirá dar cuenta de las especificidades de los grupos, las sociedades y las naciones, así como entender mundos sociales diferentes, contemporáneos y comparables, lo que hará posible el establecimiento de un diálogo y un intercambio no

competitivo entre diferentes corrientes geográficas y culturales de investigación, la construcción de una perspectiva común de acercamiento a la realidad social y a los fenómenos que en ella se desarrollan.

La distancia entre la Unión Europea y América Latina nunca será más corta, pero tampoco tendremos que ir tras sus huellas. Simplemente deberemos apropiarnos de su contribución intelectual: el modelo de representaciones sociales concebido en un espacio diferente histórica, social y culturalmente, para unirlo a la creatividad y libertad de espíritu que acompaña a los investigadores latinoamericanos y así implantarlo y lograr una comprensión de los fenómenos sociales que permita visualizar, al lado de las condiciones sociales y económicas, las dimensiones culturales e históricas.

## Referencias

- Arruda, A. (2000), "Representaciones sociales y cultura en el pensamiento ambientalista brasileño", en Jodelet, D. y Guerrero, A. (coords.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, Facultad de Psicología-UNAM, México, pp. 31-60.
- Banchs, M. A. (2000), "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales", en *Papers on Social Representations*, vol. 9, pp. 3.1-3.15.
- Guerrero, A. (2000), "La noción de igualdad en la cultura mexicana", en Jodelet, D. y Guerrero, A. (coords.), *Develando la cultura. Estudios de representaciones sociales, op. cit.*, pp. 187-220.
- Jodelet, D. y Guerrero, A. (2000), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales, op. cit.*
- Prado de Souza, C. (2000), "Develando la cultura escolar", en Jodelet, D. y Guerrero, A. (coords.), *Develando la cultura. Estudios de representaciones sociales, op. cit.*, pp. 127-151.
- Uribe, J. (2000), "Política y democracia", en Jodelet, D. y Guerrero, A. (coords.), *Develando la cultura. Estudios de representaciones sociales, op. cit.*, pp. 61-88.



# La madurez, el cuerpo y su erotismo: una lectura desde las representaciones sociales

Rosa María Ortiz Robles<sup>1</sup>  
Juan Carlos García Ramos<sup>2</sup>

El presente trabajo surge de una investigación en proceso denominada *Los significados del cuerpo en mujeres y hombres de 40 a 60 años*, en la cual se considera la edad madura un periodo de transición de la etapa adulta hacia la vejez, pero también un proceso que conlleva grandes retos no sólo en el terreno laboral y social, sino principalmente en el plano afectivo y sexual para ambos géneros, y donde mujeres y hombres son asumidos como población vulnerable debido al proceso de envejecimiento y sus repercusiones en la salud integral, ya que la longevidad se extiende cada vez más, sobre todo en las zonas urbanas.

El interés por explorar los significados del cuerpo en la madurez surgió a raíz de los hallazgos de una investigación precedente: *La influencia de la cultura en la satisfacción sexual en mujeres y varones en la edad madura (adulto medio)* (Ortiz, 2004), en la cual se encontró una influencia significativa del proceso de socialización y de las creencias religiosas en la pervivencia de los estereotipos sexuales y de género que influyen en el comportamiento erótico, así como alternativas sociales limitadas para encontrar satisfactores afectivos y sexuales, sobre todo en las mujeres mayores de 50 años.

En *La satisfacción sexual en la madurez: creencias, actitudes y realidades* (Ortiz, 2005), se ofrecieron importantes testimonios que dan cuenta de varias cosas: que las creencias sobre la madurez y su sexualidad provienen principalmente de la tradición oral y no de conocimientos científicos; que la satisfacción sexual no forma parte de las prioridades en mujeres y hombres mayores de 40 años (al menos en el discurso), y que la madurez se considera principalmente una etapa para consolidar proyectos y apoyar a los hijos en formación, no quedando tiempo para la prevención y atención de la salud ni para la planeación de un estilo de vida acorde con los cambios en esta etapa de la vida.

---

<sup>1</sup> Maestra en Antropología, investigadora del Centro de Investigaciones Psicológicas y Educativas de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). e-mail: [rosamar\\_ortiz@hotmail.com](mailto:rosamar_ortiz@hotmail.com)

<sup>2</sup> Licenciado en Psicología Clínica, profesor de la Facultad de Psicología de la UAQ.  
e-mail: [psicgarcia@yahoo.com](mailto:psicgarcia@yahoo.com)

Nuestro país se halla inmerso en una cultura global que promueve el consumismo, y Querétaro no se queda atrás, pues los medios de comunicación bombardean constantemente los hogares y los espacios públicos, induciendo el culto al cuerpo y la eternización de la juventud y la belleza mediante el consumo de productos y procedimientos destinados a eliminar las arrugas, bajar de peso o cambiar de imagen en pocos minutos y sin esfuerzo. De ahí la importancia que adquiere el cuerpo y sus significados en la madurez, en un mundo de jóvenes y para jóvenes, donde las actividades de pareja, tanto afectivas como eróticas, presentan grandes limitaciones para la población mayor de 40 años.

A partir de la revisión bibliográfica se observó una importante ceguera científica sobre la sexualidad durante la edad madura, como si se tratase de una etapa donde se han quedado dormidas las necesidades eróticas y sexuales para enfocar las energías a la productividad, a la atención de las necesidades de los otros o a los síntomas de las enfermedades que se avecinan, contemplándola muchas veces como la antesala que precede a la pérdida de las sensaciones eróticas, al arribo de las enfermedades crónico-degenerativas, a las limitaciones físicas e intelectuales y a la muerte. Por ello nos pareció importante explorar los significados del cuerpo a partir de las y los protagonistas sociales.

El objetivo general de este estudio exploratorio consiste en describir los significados contemporáneos del cuerpo y sus repercusiones en la sexualidad y el comportamiento erótico de la población madura desde sus experiencias afectivas. Los objetivos específicos son describir y contrastar los significados del cuerpo entre hombres y mujeres con la finalidad de permear la comunicación simbólica entre los géneros, además de implementar estrategias de intervención que impacten en la concienciación y responsabilidad de la población estudiada sobre su cuerpo, su erotismo y su salud.

Reflexionando acerca de las premisas teóricas en las cuales la cultura y la sociedad influyen en la percepción y expresión de las necesidades y capacidades corporales desde las experiencias personales e interpersonales (Sartre, 1989; Lamas, 1996; Pedraz, 1992; Ortiz, 2004 y 2005), podemos inferir que en las mujeres y hombres de más de 40 años de edad se da una negación parcial de lo que sucede en su propio cuerpo y el de su pareja. Los conocimientos adquiridos están matizados por mitos, prejuicios y creencias que influirán en cómo significan su cuerpo, lo gozan y lo sufren, con impacto importante en la salud y en la calidad de vida.

La sexualidad es un proceso dinámico que interviene en todas las esferas de la vida cotidiana, con sustentos biológicos, psicológicos y socioculturales, es “una experiencia personal y una expresión del comportamiento” (Katchadourian, 1983), de ahí la complejidad que conlleva la exploración del cuerpo maduro desde una sola corriente teórica, por lo que se integran conocimientos básicos relacionados con la biomedicina, la psicología social (Moscovici), la antropología interpretativa y simbólica (Geertz, 1997) y la perspectiva de género (Lamas, 1996; Lagarde, 1999).

Éste es un trabajo con un soporte metodológico de las representaciones sociales, de índole cualitativa, exploratoria y aplicada. Se partió de dos categorías básicas de análisis: el placer y el deber. La población de estudio está integrada por mujeres y hombres de entre 40 y 60 años de edad, quienes habitan en la zona urbana de la ciudad de Querétaro (20 mujeres y 20 hombres). Como instrumentos de trabajo se utilizaron las entrevistas a profundidad y la observación indirecta.

Las entrevistas a profundidad fueron realizadas mediante la técnica de “bola de nieve”. Además, fueron audiograbadas previa autorización de los participantes y posteriormente transcritas. Se llevó paralelamente un diario de campo para anotaciones del tipo de los datos demográficos, lugar de la

entrevista, lenguaje corporal, comentarios antes y después de la entrevista, entre otros. En seguida se sistematizaron los datos, se contrastaron por género y se procedió al análisis de los hallazgos.

Es importante considerar que con las entrevistas no se buscó la representatividad, sino la exploración de las dimensiones culturales, simbólicas y subjetivas que intervienen en los significados del cuerpo. La observación indirecta estuvo limitada a lugares de reunión y esparcimiento, como restaurantes, bares, lugares para bailar y algunos centros deportivos. Cabe aclarar que la población observada no fue la que participó en las entrevistas.

## Resultados

Para las mujeres, el cuerpo es el templo del espíritu, pero también el objeto de deseo que con la edad y la menopausia sufre un deterioro general, incluyendo las disfunciones sexuales y las enfermedades crónicas, por lo cual en dicha etapa necesita el apoyo y comprensión de la familia, ya que se trata de un periodo crítico en lo emocional y físico. En la esfera erótica, las mujeres con quienes se trabajó no manifestaron la necesidad erótico-genital, sólo necesidades psicoafectivas, principalmente las mayores de 50 años, las cuales organizan su tiempo y sus recursos económicos enfocándose en la superación personal (profesionistas y académicas) y en el apoyo familiar, por lo que la representación social del cuerpo maduro femenino continúa siendo el cuerpo para los otros, un cuerpo para el deber.

Para los hombres, el cuerpo es multidimensional (físico, mental, espiritual y sexual). Ellos mencionan como fuentes de placer los deportes, la familia y el trabajo. En el plano erótico-sexual, refieren que son más propensos a la genitalidad, ya que el orgasmo es una urgencia biológica que tiene que *desahogarse* para evitar estados de estrés e incluso enfermedades, no así en las mujeres, pues esta urgencia no la tienen (comentaron los hombres, incluso algunas mujeres), “pues ellas se desahogan cada mes con la menstruación” o con “otras distracciones”, como por ejemplo los hijos o el trabajo.

Relatan que, sobre todo después de los 50 años, los hombres se enfocan más en el trabajo que en lo sexual, porque generalmente sus parejas están cansadas por las actividades del hogar y de los hijos, pasan por la menopausia o perdieron el interés sexual en ellos, y siguen unidos solamente por cuestiones económicas y por los hijos. Las aventuras sexuales y los espectáculos eróticos son las únicas fuentes de placer en este sentido (no aceptadas de manera personal), por lo que la representación social del cuerpo maduro masculino está relacionada con un cuerpo más para el placer que para el deber.

Desde las representaciones sociales, la atribución causal del cuerpo y sus significados en las mujeres maduras está relacionada con un cuerpo *doliente* por la menopausia, las enfermedades crónicas y el agotamiento de las actividades cotidianas, así como por la soledad en caso de no tener pareja.

En los hombres, el cuerpo se vive como un cuerpo para producir pero también para el placer, por la gama de posibilidades sociales que les son gratificantes. Incluso, con los medicamentos novedosos para problemas de erección o falta de apetito sexual ya no hay problema, pues son adquiridos fácilmente sin receta médica en las farmacias. Hubo una queja casi generalizada del

poco interés erótico de las esposas y de la manipulación sexual de muchas mujeres para castigar u obtener beneficios laborales o económicos utilizando el cuerpo.

En la dimensión de actitudes, el cuerpo y las necesidades eróticas en las mujeres estuvieron relacionados con la aceptación de los cambios corporales y la resignación en los cambios de la pareja, ya que ellos niegan (mencionaron las entrevistadas) que estén pasando por la andropausia. Los hombres refirieron aceptación y resignación por el poco interés sexual de la pareja, pero también plantearon alternativas eróticas sin mencionar de forma directa haberlas utilizado.

Acerca de cómo afrontan el cuerpo maduro y su erotismo, las mujeres manifestaron no necesitar lo genital, solamente lo afectivo, ya que “deben querer a la persona para llegar al sexo”. Según los hombres, lo sexual-genital es algo biológico y cultural, pues el cuerpo necesita un “desahogo sexual para mantenerse sano”.

En cuanto a las acciones en torno al cuerpo maduro y sus necesidades, en las mujeres el tiempo está distribuido mayormente entre el trabajo y la familia. Para los hombres, el trabajo, la familia y los amigos son considerados fuentes de placer. Ambos géneros no consideraron prioritaria la búsqueda de satisfactores eróticos o sexuales.

## Conclusión

Al tratarse la presente de una investigación en proceso, es pertinente realizar únicamente comentarios y no conclusiones. Al respecto, es necesario mencionar que poco se ha avanzado en el posicionamiento del cuerpo femenino y en la equidad de género, pues a pesar de que muchas mujeres obtienen mayor salario que su pareja, la toma de decisiones familiares, las diversas opciones de satisfacción erótica y sexual, la distribución de los recursos económicos, el uso del tiempo libre e incluso la atención a la salud, están supeditados a *los otros*, lo que las conduce a situaciones de riesgo, como la no atención a problemas de salud, relaciones sexuales sin protección, embarazo en el climaterio, o bien, el abandono (separación, divorcio) de la pareja, con repercusiones en la economía y la salud.

El discurso de la población estudiada dio cuenta de que, independientemente de su escolaridad y profesión, no existe una *pre-ocupación* por el conocimiento de los cambios que se dan en la madurez, en tanto que se va modificando la estructura corporal y sus funciones por el proceso de envejecimiento y el estilo de vida que deja huella con el paso del tiempo. Así, poco a poco, el comportamiento erótico y sexual deja de formar parte de la vida cotidiana (sobre todo en las mujeres), ya sea por la sobrecarga ocupacional, el temor a las disfunciones sexuales o el no contar con una pareja estable, lo cual lleva al descuido del cuerpo y la salud.

Es pertinente considerar que al aumentar el periodo de longevidad, sobre todo en la población urbana, el climaterio y la andropausia son temas relevantes en salud pública, ya que de no tomarse las medidas preventivas, estos procesos llegarán a ser un grave problema en la salud, pues las complicaciones que conllevan suelen ser muy serias y ocasionar grandes erogaciones a las instituciones sanitarias.

## Referencias

- Ausin, J. (1993), "Definición y epidemiología de la menopausia", en *Climaterio y menopausia*, MIRPAL, Madrid.
- Ayala, R. (1997), *Esquema, diagnóstico y estudios básicos en el climaterio*, Centro de Comunicación Médica Ciba-Geigy, México.
- Barragán, L. (1997), "Climaterio masculino", en *Revista del Climaterio*, vol. 1, núm. 1, DIEMEX, México.
- Blanco, N. (2001), *Educación en femenino y masculino*, Akal, Madrid.
- Clare, A. (2002), *La masculinidad en crisis*, Taurus, Madrid.
- Delfín, F. (2004), *Sex populi*, Norma, México.
- Denis, D. (1980), *El cuerpo enseñado*, Paidós, Barcelona.
- Dowling, C. (1996), *Vivir los cincuenta*, Grijalbo, Barcelona.
- Fernández, V. (1993), "Menopausia y sociedad", en *Climaterio y menopausia*, núm. 1, MIRPAL, Madrid.
- Gándara, J. de la (2003): "Influencia de las actitudes, expectativas y creencias en la adaptación a la menopausia", en *Anales de Psiquiatría*, vol. 19, núm. 8, México, pp. 329-336.
- Geertz, C. (1997), *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- Katchadourian, H. (1983), *La sexualidad humana*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Lagarde, M. (1999), *Una mirada feminista en el umbral del milenio*, Instituto de Estudios de la Mujer-Heredia, San José de Costa Rica.
- \_\_\_\_\_, (1990), *Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, UNAM, México.
- Lamas, M. (1996), *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*, Porrúa, México.
- Lobata, H. (1999), "Sobre los roles sexuales", en Navarro, M. y Stimpson C. R. (comps.), *Sexualidad, género y roles sexuales*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 103-107.
- Mc. Cary, J. (1983), *Sexualidad humana*, Manual Moderno, México.
- Navarro, M. (1999), *Sexualidad, género y roles sociales*, op. cit.
- Ortiz, R. (2005), "La satisfacción sexual en la madurez: creencias, actitudes y realidades", tesis de maestría en Antropología para la Facultad de Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- \_\_\_\_\_, (2004), *La influencia de la cultura en la satisfacción sexual de mujeres y varones en la edad madura (adulto medio)*, Centro de Investigaciones Psicológicas y Educativas-Facultad de Psicología-Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Pedraz, V. (1992), "Poder y cuerpo. El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio y salud", en *Revista de Educación Física y Ciencia de la UNLP*, año 3, núm. 2, México.
- Reinisch, M. (1992), *Nuevo informe Kinsey*, Paidós, Barcelona.
- Rico, B. (1989), *Las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad*, Joaquín Mortiz, México.
- Rodríguez, S. (2001), *Salud en climaterio y menopausia*, Janssen-Cilag, México.
- Sartre, J. P. (1989), *El ser y la nada*, Alianza, Madrid.
- Szaasz, I. y Learner, S. (comps.) (1998), *Sexualidades en México: algunas perspectivas desde las ciencias sociales*, COLMEX, México.



- Serret, E. (2001), *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Schuhmayer, W. (1997), "Climaterio masculino", en *Revista Internacional de Organon sobre la Mujer y la Salud (ORGYN)*, núm. 1, México.
- Turner, B. S. (1989), *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Veuleulen, A. (1997), "¿Por qué andropausia?", en *Revista Internacional de Organon sobre la Mujer y la Salud (ORGYN)*, núm. 1, México.



Parte

# 3



# Psicología jurídica y conducta delictiva







# El quehacer de la psicología social de la liberación en el ámbito de los derechos humanos

José Joel Vázquez Ortega<sup>1</sup>

*Los pueblos indígenas de Chiapas, que con el rostro cubierto  
nos dimos a conocer ante la nación y el mundo,  
todavía existimos, aquí estamos y aquí estaremos,  
pero ya no queremos vivir  
ni morir en la miseria, la humillación y el olvido.  
Si hay que morir, entonces morir peleando  
por la libertad y por la justicia, pero no de rodillas.  
Comandante David (1 de enero del 2007)*

La situación que vivimos en México en materia de derechos humanos es catastrófica, más aún, delicada. El saldo de los últimos seis años de gobierno es terrible. Se trata de una profunda regresión, sobre todo si atendemos los últimos informes de organismos internacionales de derechos humanos como Human Rights Watch (HRW), Amnistía Internacional (AI), la Federación Internacional de Derechos Humanos (FIDH) y la Comisión Civil Internacional de Observación de Derechos Humanos (CCIODH). Incluso, la mayoría de las recomendaciones emitidas por la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) ni siquiera ha sido atendida. Asimismo, recientemente los países de la Unión Europea manifestaron su profunda preocupación por la violación de los derechos humanos en los casos de Oaxaca y Atenco (Estado de México), los *feminicidios* de Ciudad Juárez (Chihuahua) y la violencia ejercida a lo largo y ancho del país contra los periodistas, víctimas de asesinatos y amenazas que se incrementaron, precisamente, en todo 2006.

La valoración que tenemos quienes trabajamos, investigamos o promovemos la defensa de los derechos humanos en el país, en particular de los sectores vulnerables y de buena parte de la población mexicana afectada por esta situación, es alarmante, sobre todo por el manejo mediático que se le ha dado a lo largo del sexenio pasado y con mayor insistencia en lo poco que va del presente.

---

<sup>1</sup> Licenciado en Psicología Social, coordinador del Programa Intervención Comunitaria y Psicosocial en Derechos Humanos, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, consejero representante por México de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología.

Estamos ante un doble discurso del Poder Ejecutivo (caracterizado por el arribo al gobierno federal desde hace seis años, y por otros seis más, de Acción Nacional, un partido de derecha y ultraconservador), que en aras de atender los problemas de inseguridad y crecimiento desmedido del narcotráfico, ha estado promoviendo —y con ello confundiendo a la sociedad y a la opinión pública— una mayor intervención del Ejército en actividades que competen a las autoridades encargadas de la procuración de justicia y a los cuerpos policíacos, los cuales deberían realizar actividades no sólo preventivas, sino de investigación de los hechos delictivos vinculados con el crimen organizado, los ilícitos del fuero común y el narcotráfico.

En efecto, ante el problema de la inseguridad se ofrece como solución *la mano dura, firme o que no tiembla*, a través de operativos militares y policíacos espectaculares, presentados una y otra vez en los medios de comunicación como aparentes grandes logros.

Sin embargo, no podemos dejar de lado que tales operativos se realizan y terminan provocando verdaderos Estados de excepción con la suspensión de buena parte de las garantías y derechos humanos de los habitantes de distintas localidades, poblaciones y ciudades enteras. Además, todos estos montajes espectaculares se aderezan con un discurso a favor de la legalidad: nadie por encima del Estado de derecho (más bien de derecha), el orden y las instituciones.

Hoy, salvo una élite cada vez más reducida que ha perdido todo referente nacional, la mayoría de la población de las sociedades latinoamericanas vivimos una cotidianidad de creciente incertidumbre, lo cual trae consigo la desesperación y la destrucción del tejido social a través del incremento de la inseguridad, la migración y la proliferación de acciones económicas ilegales como el robo, la corrupción, la prostitución, el tráfico de drogas, etc. Obviamente, como los grupos de poder no escapan a este panorama, esto se traduce en una creciente corrupción y cinismo de parte de ellos. Todo esto ocurre en el marco del Estado de derecho y la consagrada institucionalización de los derechos humanos (Aldana y Vázquez, 2005: 184).

Lo anterior es aplicable a nuestra realidad actual porque se desprende de un sexenio como el de Vicente Fox, de inculcable ineptitud política, derroche económico y quiebra moral. Lo preocupante es que en el nuevo gobierno se insiste en la creencia de que desde la imagen y las estrategias mediáticas se va orientar el destino del país y, lo que es peor, sin ningún interés por esclarecer y mucho menos corregir los problemas relacionados con las violaciones de los derechos humanos. El ejemplo más claro de esta política es el nombramiento del actual secretario de Gobernación, Francisco Ramírez Acuña, responsable directo de detenciones ilegales y prácticas de tortura contra jóvenes manifestantes en la ciudad de Guadalajara (Jalisco), en 2003.

Seguir apelando a un programa de seguridad mediática con realidades artificiales, creadas o diseñadas con fines de manipulación o para influir en el ánimo de la ciudadanía, aparte de que termina imponiendo una realidad *real* (entiéndase una especie de *reality show*), es altamente pernicioso porque al final de cuentas acaba provocando un ambiente no sólo de temor social generalizado sino, lo que es más desastroso para el tejido social, genera condiciones que favorecen la impunidad a todos niveles en las relaciones sociales y con ello el aumento de la polarización social.

Algunas de estas consecuencias psicosociales, culturales y políticas las hemos podido reconocer, documentar y denunciar en los últimos 13 años. Constituyen parte de la estrategia implantada por los últimos cuatro gobiernos federales, tanto priístas como panistas, y obviamente ésta no es sólo mediática: se trata de una estrategia de *guerra integral de desgaste* a través de la militarización

y el acoso en el estado de Chiapas con la formación de grupos paramilitares y el hostigamiento y represión del Ejército federal y demás cuerpos policiacos, incluso de carácter parapolicial adscritos a distintos partidos políticos como el PRI y el PRD.

En efecto, la militarización y el acoso no sirven para resolver estos problemas, más bien los exacerban, al agravar las ya de por sí difíciles condiciones que padecen las comunidades indígenas y cada uno de sus integrantes en lo que hace a su persona y familia. Incluso, a medida que el conflicto se alarga y profundiza, los actores sociales se polarizan cada vez más en un proceso de acumulación de heridas y odios, propiciando la fractura comunitaria y dando lugar a episodios sin otra lógica que la del enfrentamiento y el distanciamiento social (Vázquez, 2005C: 78-79.)

Nos hemos referido a la situación que enfrentan las comunidades indígenas en Chiapas —a lo largo de los 13 años que ha durado el conflicto en el sureste del país—, porque ejemplifica lo que ha ocurrido en materia de derechos humanos en nuestro país. Ante la negativa a reconocer los derechos y cultura indígena, la postura y tratamiento de los gobiernos federal y estatal han sido apelar a un discurso de la legalidad y el orden en muchas ocasiones mediático, y con una estrategia emprendida bajo el pretexto y la coartada perfecta del combate a la inseguridad. Por ende, la promoción del programa de seguridad nacional que se prefiguró a lo largo del último año del sexenio que finalizó en 2006, ha devenido, como lo han documentado y denunciado una amplia gama de organismos de derechos humanos, en un nuevo periodo de *guerra sucia* como el que sufrió la sociedad mexicana en la década de los setentas del siglo pasado.

Así, la respuesta a las demandas sobre la vigencia, reconocimiento, respeto y promoción de los derechos humanos impulsadas desde diversos movimientos sociales, sobre todo de carácter indígena, campesino y popular, así como de otros actores sociales (trabajadores de las minas, mujeres, ancianos, jóvenes, estudiantes), ha sido criminalizar sus reivindicaciones sociales y políticas, su integridad física y los movimientos y organizaciones a las que pertenecen. Esto ha sucedido en la represión contra la huelga de los mineros en Lázaro Cárdenas (Michoacán), los integrantes del Frente Popular en Defensa de la Tierra (FPDT) de San Salvador Atenco, la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) y los adherentes a la *Otra campaña* impulsada por las comunidades indígenas del EZLN, así como contra luchadores sociales, defensores de derechos humanos y periodistas.

Precisamente, a principios de diciembre de 2006, la presidenta de la Comisión de Derechos Humanos del Senado de la República, Rosario Ibarra, advirtió “que el clima de represión que se vive en Oaxaca recuerda la época de Díaz Ordaz y la *guerra sucia* contra dirigentes sociales que son desaparecidos o asesinados”.

Desafortunadamente el continuismo se mantiene, como lo demuestra la decisión del presidente Felipe Calderón de nombrar como procurador general de la República a Eduardo Medina Mora quien, como secretario de Seguridad Pública en el anterior gobierno federal, ordenó el operativo de la Policía Federal Preventiva (miembros del Ejército disfrazados de grupos policiacos de *choque* cumpliendo tareas de policía política) que, sin órdenes de aprehensión, detuvo a decenas de integrantes del movimiento oaxaqueño. Éstos fueron incomunicados, torturados física y psicológicamente, varios de ellos abusados y violados, y luego trasladados a una prisión de alta seguridad en Nayarit con la plena complicidad del gobernador de Oaxaca, Ulises Ruiz —origen del conflicto—, de quien la APPO y el movimiento magisterial oaxaqueño exigieron su destitución por la comisión

de diversos delitos como el desvío de más de 9 mil millones de pesos para la campaña presidencial de Roberto Madrazo, así como por su presunta responsabilidad en el asesinato de maestros y luchadores sociales.<sup>2</sup>

Mientras se persista en recurrir a toda la fuerza del Estado a través de la militarización del país para reprimir, intimidar y criminalizar los movimientos sociales y sus reivindicaciones, usando como coartada el combate a la inseguridad y el narcotráfico por encima del mejoramiento de la procuración de justicia, y todo esto se presente como medidas que más bien buscan producir efectos mediáticos o como campañas publicitarias, el costo social, político, cultural y psicosocial será enorme. Dichas medidas no resuelven los problemas, carecen de un impacto de fondo y manifiestan la falta de acciones complementarias y de prevención y corrección de los distintos sistemas involucrados en la procuración de justicia.

Como lo señala Dussel (2006):

Es evidente que cuanto mayor es la complejidad de las estructuras del Estado, la *governabilidad* se torna más difícil, en especial en épocas de crisis. [...] Aunque más complejo, el "sistema político" que cuenta con amplia participación aumenta su legitimidad [...] El buen gobernante no teme la participación, pero vigila la gobernabilidad. Frecuentemente se habla de la contradicción entre democracia, más cuando es participativa, y gobernabilidad. Una dictadura, la *mano dura*, aparece superficialmente como fuerte presencia de un gobernante que impone gobernabilidad. Sin embargo, la represión, la dominación, la falta de libertad y de participación debilitan el poder (la *potentia*) y por lo tanto el gobernante pierde pie, no tiene apoyo, debe obligar a la obediencia. Aumentan los gastos del ejército, de la policía, de la burocracia.

El resultado de esta inadecuada estrategia política, como se desprende del diagnóstico expuesto en la primera parte de este trabajo, no es otra que una ambiciosa agenda "en favor" de los derechos humanos enarbolada por los diferentes gobiernos federales que permanece sin cumplirse, a pesar de que discursivamente se diga todo lo contrario. Los recientes informes son contundentes: los problemas de derechos humanos más serios en el país se presentan en el sistema de justicia penal y procuración de justicia (siempre ha registrado los porcentajes más altos), persiste la tortura y el uso excesivo de la fuerza por las autoridades, la impunidad oficial (de la mano de la corrupción), las constantes amenazas a la libertad de expresión y la carencia de políticas públicas en los rubros sobre violencia doméstica y abuso sexual de mujeres, derechos laborales y derecho a la educación.

Los ejemplos son interminables, pero resalta la brutalidad policiaca ejercida contra la huelga minera de la siderúrgica Lázaro Cárdenas en abril de 2006, con el resultado de dos muertos y decenas de heridos; el caso de Atenco en mayo de 2006, donde la policía mató a dos personas (una de ellas una adolescente), golpeó y detuvo sin órdenes de aprehensión a personas que no cometían delito alguno, además de que abusó y violó sexualmente de varias mujeres detenidas; el caso de

<sup>2</sup> La situación en Oaxaca ha sido tan grave, que para la segunda semana de enero de 2007 la CCIODH informó que llegaría a ese estado un grupo de 30 defensores de derechos humanos provenientes de países europeos, entre ellos varios juristas del Colegio de Abogados de Barcelona y de la Asociación Europea de Abogados Democráticos, quienes se incorporarían a las actividades que ya realizan los 16 integrantes de la CCIODH. Como se puede apreciar, el impacto internacional del caso no se refleja en el interés del Estado mexicano por esclarecer los acontecimientos, ni en castigar al gobernador, ni en los medios de comunicación como la televisión, acaparada por el bipolio Televisa-TV Azteca.

Oaxaca y la APPO durante los meses de noviembre y diciembre de 2006, en que la policía detuvo ilegalmente, golpeó y torturó a 200 personas, algunas de ellas ajenas al movimiento, además de que a lo largo del conflicto fueron asesinadas más de 16 personas, incluido el periodista estadounidense Brad Will. No menos importantes son el hostigamiento y detención de simpatizantes de la *Otra campaña* promovida por el EZLN en los últimos meses de 2006, la falta de esclarecimiento, a más de una década, de los asesinatos contra cientos de mujeres en Ciudad Juárez y que se están reproduciendo en muchos otros lugares, y el fracaso absoluto de la fiscalía especial para investigar los abusos del pasado.

Otros casos relevantes son el de Lydia Cacho en relación con la libertad de prensa y la legislación vigente sobre difamación que, al ser demasiado estricta, limita la libertad de expresión; el hecho de que más de 40% de prisioneros en el país nunca han sido condenados por cometer algún delito (pasan varios años encarcelados en espera de su juicio); el asesinato y los ataques a periodistas críticos a los gobiernos federal y/o estatales (el caso de la periodista Olga Wornat y el semanario *Proceso*) o que investigan asuntos relacionados con el narcotráfico y, lo que es todavía más bochornoso por sus dimensiones, el fraude en los comicios para elegir presidente de la República el 2 de julio de 2006, así como la falta de solución al conflicto en Chiapas, que no se resolvió en 15 minutos ni en seis años.

Esta situación que prevalece en el ámbito de los derechos humanos indudablemente plantea retos y problemas para quienes trabajamos en el campo de la psicología, en particular de la psicología social. Por tanto, en el siguiente apartado nos vamos a referir a qué tipo de perspectiva necesitamos para coadyuvar e intervenir en la delicadísima problemática de estas garantías.

## ¿Qué tipo de psicología existe y qué tipo de psicología social necesitamos?

*Destruir la utopía,  
para que el hombre pueda  
ser verdaderamente humano;  
abolir el humanismo,  
para que se recupere lo humano;  
ése es ahora el camino  
para ofrecer una utopía  
en la anti-utopía.  
Franz Hinkelammert, 1990.*

Cualquiera que trabaje en el ámbito de la psicología, o en alguna de sus áreas como lo es la psicología social, sería sensible ante el sufrimiento humano y el dolor que se desprenden de las situaciones que prevalecen en materia de derechos humanos, sobre todo cuando éstos son violentados, conculcados o violados. Considero que nadie se sentiría tranquilo y cómodo si un familiar cercano, una persona querida o alguien a quien conociera fuera víctima de la violación de sus derechos humanos. Quizá si desconociéramos que existen, que desde hace más de 50 años se proclamó la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) y que a partir de ésta se establecieron en 1976 el Pacto internacional de derechos civiles y políticos y el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, no los consideraríamos de nuestra competencia.



En todo caso, estos acuerdos han dado lugar a una legislación de carácter internacional. Los países que los suscriben, como es el caso de México, no sólo están obligados a respetarlos y promoverlos sino, lo que es igual de importante, a su enseñanza y educación, esto es, la convicción de que todos tenemos derecho a conocer nuestros derechos. Pero el problema no es sólo ése, pues más bien tiene que ver con su concreción de manera eficaz para todas y todos los que habitamos este mundo.

Sin embargo, qué ocurre con la psicología que se practica y en ocasiones no se interesa o está alejada de estos propósitos. Nosotros consideramos que en buena parte de la psicología que se produce y ejerce en la actualidad prevalecen aproximaciones parciales y prejuiciadas a los problemas, sobre todo por su marcado psicologismo, su vacío social y/o su falta de precisión conceptual. Por tanto, no siempre se refieren a la manera en que se asumen los seres humanos y las relaciones sociales que viven. En descargo de los psicólogos sociales, es importante señalar que incidimos en muchas áreas y ámbitos de la vida social, y de hecho nos encontramos en muchas partes, realizando diversas actividades, como evaluación, diagnóstico, planeación, intervención, docencia, asesoría, consultoría e investigación. No obstante, hasta ahora la psicología ha sido luz y sombra por su falta de compromiso real con las problemáticas sociales, culturales, políticas, económicas, ideológicas, éticas y psicosociales que padece la mayoría de la población a nivel mundial.

Son más nuestros desencuentros con respecto al ejercicio profesional y las múltiples realidades sociales que construimos: se parecen al encuentro furtivo de dos enamorados que de vez en cuando se tocan y besan y después cada uno se va por su propio lado. Es decir, nos cuesta mucho preocuparnos por el otro porque estamos absortos en nosotros mismos y poco nos importa lo que pueda ocurrirle. Estamos muchas veces reproduciendo relaciones efímeras y circunstanciales que se constituyen en condiciones materiales de vida precarias y frágiles, las cuales, al mismo tiempo, constituyen nuestras subjetividades de forma más bien parcial, alienada e ideologizada. Esto sin lugar a dudas impide reconocer la importancia que los derechos humanos en cuanto a su exigibilidad.

Más bien, el desarrollo de tales subjetividades impide reconocer que la desgracia ajena puede ser la de uno mismo. Es más, nos convertimos en seres mezquinos, miserables, carentes, ambiguos, egoístas, sujetos del deseo, presa fácil de la corrupción, sin ética, indiferentes, indolentes, y de igual manera terminamos siendo producidos a gran escala, en serie, irreflexivamente, como lo desea y de acuerdo como funciona el capitalismo globalizante.

Lo lamentable es que ante esa psicología que sólo ofrece paliativos, modos de adaptarse a la modernidad, o de plano a ser funcional al sistema —esto es, siendo excluidos actuamos como excluyentes—, terminamos haciendo una práctica y ejercicio profesional psicológico que permite que las formas de explotación y exclusión social prosigan.

Con esto no pretendo resaltar lo negativo de nuestra profesión, la parte oscura o que nos oscurece, pues ya es suficiente con el sinnúmero de ejemplos que encontramos en la vida cotidiana: la destrucción del medio ambiente, la expropiación de los recursos naturales y energéticos ubicados donde habitan poblaciones o comunidades ancestrales, la privatización del agua y la tierra, la deshumanización atroz, las cada vez más frecuentes calamidades climáticas que siempre afectan a los más pobres, el narcotráfico, el aumento constante de los precios, la corrupción a gran y pequeña escala, el alcoholismo como principal problema de salud pública, la violencia, la inseguridad, el aumento en los asesinatos de mujeres, la explotación sexual infantil... En fin, la creciente inestabilidad emocional y algunas novedades en el diagnóstico, como el síndrome por déficit de atención

e hiperactividad a nivel de la población infantil, aunados a otros trastornos promovidos por los propios psicólogos.

Otras realidades psicológicas como las anteriores, sin lugar a dudas, pueden emerger en la práctica clínica, la práctica psicoanalítica y/o de múltiples psicoterapias. Sin embargo, la psicología como totalidad se mueve vertiginosamente hacia convertirse en una especie de tecnología para la rehabilitación de seres humanos incapacitados y cada vez más deshumanizados, de tal manera que muchas veces no se reconoce que su ejercicio profesional constituye un verdadero poder, o contrapoder, que no siempre recae en beneficio de la clientela o el usuario, sino sólo como servicio privado o por obligación que provee o refuerza —a quienes la practicamos—, nuestra propia estabilidad, seguridad, prestigio, sin que importe el o los otros. Todo esto hace que escasamente nos interese en lo relativo a los derechos humanos de los demás; esto es, si yo disfruto de ellos, qué me importan que en los demás no se respeten.

Lo más grave es que estos aspectos corroen y corrompen la perspectiva orientada hacia una verdadera vocación de servicio a las comunidades y grupos vulnerables, así como a la creación de bienes sociales de interés público. Es decir, los problemas que enfrenta la práctica clínica o de carácter privada deberían traducirse en políticas públicas e institucionales en el ámbito de la salud en general, incluso en la salud mental, precisamente en los derechos humanos y la calidad de vida de los grupos y las comunidades, sobre todo de grupos excluidos y de los más empobrecidos. Esto es factible si volcamos nuestro interés hacia lo que padecemos en el ámbito de los derechos humanos (Vázquez, 2005a).

Para esto se requiere que la psicología asuma un compromiso crítico y social, en tanto cuestione, reflexione y proponga otra psicología, otras prácticas, otros ejercicios profesionales, otros procesos de formación de psicólogos. Esto no es sólo necesario sino urgente, para conseguir que la utopía se haga realidad. Porque para que otro mundo sea posible, se requiere que otra psicología sea posible.

Desde esta otra psicología se tienen que impulsar distintas iniciativas en materia de justicia pero con dignidad; formas de participación directa y no sólo representativa; mecanismos de participación y poder popular en el ámbito de una democracia electoral; derecho judicial; reformas al sistema penitenciario; políticas para prevenir la tortura, la impunidad y el consumo de drogas, etcétera.

Veamos ahora en qué consiste esta psicología que necesariamente es social (Vázquez, 2005c).

## La psicología social de la liberación y los derechos humanos

*Nadie libera a nadie.  
Nadie se libera sólo.  
Paulo Freire*

Después del desconcierto derivado de un siglo de fracasos y desesperanzas, donde no finalizó la historia, las esperanzas surgen nuevamente. Como lo señalamos antes, se requiere una redefinición de las formas de compromiso social, incluso, político y cultural:

Se hace necesaria una psicología que se interese e intervenga en los procesos psicosociales que lleven a la liberación de la opresión, a la adquisición del control y el poder que la comprensión de las circunstancias

de la vida hacen posible, para posteriormente transformarlas y desarrollar una identidad social distinta, ya no como víctimas. Se trataría de una psicología social de la liberación, como la propuesta por Ignacio Martín-Baró (Vázquez, 2002: 282).

En la segunda mitad del siglo pasado, el aumento de la pobreza y la ampliación de las desigualdades sociales en los países de Latinoamérica generaron el desarrollo de movimientos intelectuales y políticos que no sólo denunciaban las consecuencias de estas situaciones de opresión social, sino que además promovían la búsqueda de explicaciones de esas condiciones económicas y sociales. En este sentido, la psicología social de la liberación se propuso y desarrolló, con un carácter político, como una forma de psicología social para responder a los urgentes problemas y necesidades que presentaban las sociedades latinoamericanas desde la década de los setenta en el siglo xx. Un aspecto importante a destacar es que las explicaciones desarrolladas desde el poder, las clases gobernantes y las élites se caracterizaban por culpabilizar a las víctimas de su condición oprimida (Montero, 2006).

Al respecto, el movimiento de la llamada *antipsiquiatría* y el desarrollo de una psicología social comunitaria latinoamericana fueron los que de manera inicial le confrieron a esta ciencia un carácter crítico, y los estudios sobre las formas de identidad nacional, cultural, étnica y social generaron explicaciones alternativas para fenómenos que, desde la racionalidad del poder, eran explicados a través de expresiones descalificadoras, llenas de prejuicios, sesgos ideológicos y racistas, las cuales, como dijimos anteriormente, culpabilizaban a las propias víctimas de la exclusión y dominación que padecían.

En esas condiciones —agravadas por los conflictos armados en varios países de Centroamérica y el establecimiento de gobiernos autoritarios y dictaduras militares en Sudamérica—, el trabajo psicosocial fue fundamental para mantener, aun bajo persecuciones, amenazas y el exilio, una perspectiva de investigación-intervención que mostraba y denunciaba las consecuencias derivadas de regímenes autoritarios, así como las atrocidades y el terror reflejados en los efectos políticos y psicológicos sobre los ciudadanos y habitantes de casi toda Latinoamérica.

El incremento en las contradicciones sociales y el descontento social, junto con la crisis en que se debatió la psicología social en la década de los setenta del siglo xx, dio como resultado una nueva concepción del quehacer psicosocial y de la comprensión del rol de los psicólogos en su relación con las sociedades latinoamericanas.

En este sentido, la propuesta de Martín-Baró influyó en varios autores de la región. Desafortunadamente, con su asesinato en noviembre de 1989, sin salir del azoro el resto de los psicólogos vinculados al grupo original conformado en 1985, con motivo del Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología sobrevino un periodo de latencia, hasta que organizamos en la Universidad Autónoma Metropolitana (unidad Iztapalapa), en 1998, el Primer Congreso Internacional de Psicología Social de la Liberación. Uno de los principales objetivos de este encuentro fue reunir a los psicólogos vinculados a la propuesta inicial de Martín-Baró, así como los trabajos e investigaciones realizados a lo largo de ese periodo de nueve años.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Hasta 2005 se han realizado siete versiones de dicho congreso, y las siguientes se realizarán en Santiago de Chile, en 2007; Chiapas, México, en 2008, y San Salvador, en 2009. Asimismo, es necesario destacar que en otros espacios se ha podido incorporar esta vertiente de la psicología social latinoamericana, entre ellos el Primer Congreso de Psicología y el segundo organizado por la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI), el cual se realizará en septiembre de 2007, así como los congresos latinoamericanos de Alternativas en Psicología, en Guanajuato (2000), Puebla (2002), Acapulco (2004) y Morelia (2007).

Es claro que la psicología social de la liberación se ha desarrollado en la acción, en una relación dinámica y de reflexión respecto de la teoría y la práctica, ambas influyéndose mutuamente. Interviene a través de acciones que resultan del saber popular y la experiencia de los pueblos latinoamericanos, que implican la relación y participación en condiciones de equidad del equipo de trabajo (incluido el psicólogo), lo que produce modos de conocer que llevan a nuevas acciones y a su planeación, pero enriquecidas. Se trata de una psicología social y política orientada a la transformación de las condiciones de opresión, pobreza, exclusión y desigualdad. Dicha transformación se realiza desde abajo y no desde las élites o de la clase gobernante, el poder o la sociedad política, y se propone potenciar las virtudes populares, los recursos disponibles (por escasos que sean), el fortalecimiento de los pueblos, el desarrollo de las capacidades ciudadanas, la democracia participativa, la organización y responsabilidad de la población, la movilización de la conciencia desde y con una perspectiva crítica y alto compromiso social y político —desnaturalizando la hegemonía ideológica de ciertas ideas rectoras—, y el desarrollo de la democracia a través de la defensa y promoción de los derechos humanos.

Como se desprende de lo anterior, esta psicología social de la liberación toma fundamentalmente en cuenta el poder social como fuerza que actúa en la configuración de la psiquis humana, lo que permite a su vez generar capacidades necesarias para transformar el *mundo de vida* de los grupos y personas.

Una última cuestión que nos interesa subrayar se refiere a dos aspectos distintivos novedosos que caracterizan esta perspectiva. Por un lado, si bien enfatiza el carácter dialógico como sustento de la relación, va más allá del carácter comunicativo. Esto es, si bien se acerca a formulaciones como las de la teoría de la acción comunicativa desarrollada por Habermas, incorpora el giro lingüístico-pragmático y con ello un nuevo paradigma, con el cual estamos ante sujetos que dialógicamente, en virtud de la mediación del lenguaje, desempeñan competentemente la coordinación en la acción social, problematizando y siendo problematizados. Sin embargo, esto sólo nos permite establecer una ética que podemos denominar *comunicativa*. Con ello podemos, precisamente, señalar la segunda cuestión sustantiva, a saber: la psicología social de la liberación no puede residir en una mera ética comunicativa, sino más bien al lado de una ética de la liberación, lo cual constituye uno de los componentes y aportaciones más significativos de esta perspectiva: vincular de nuevo a la política con la ética (Rebolledo, 2000).

Cabe señalar que en tales éticas comunicativas presenciamos una recuperación crítica del liberalismo, pero no del marxismo, y si ésta se hace (como en el caso de Habermas), su vínculo con la tradición marxista es muy débil. Llama la atención cómo en estos intentos no se toma en cuenta el aporte de un marxismo crítico como el de Gramsci (Aldana y Vázquez, 2005), quien pone el acento en el componente crítico, ético y voluntario de esta doctrina tomando distancia del determinismo dogmático. A esto se debe, en parte, la adhesión a éticas procedimentales de inspiración kantiana, así como a la influencia de la filosofía analítica del lenguaje y al recurso de las psicologías cognitivistas. Lo más problemático es que autores como Habermas o Apel desconocen las experiencias revolucionarias latinoamericanas (no es el caso de Martín-Baró ni de Dussel), a partir de las cuales el marxismo recibió un impulso renovador y reformulador. Esto significa que la perspectiva con la cual se analiza el marxismo, o incluso la propia psicología social de la liberación, es fundamentalmente eurocéntrica.

Entonces queda claro que las éticas comunicativas, al colocar en primer plano un paradigma dialógico, entienden la dinámica de las relaciones sociales como resultado de acciones comunicativas, lo que no significa que se garantice la participación permanente en las decisiones que afectan el funcionamiento de la sociedad como conjunto. La ética que restituye e incluye la dimensión política de la psicología social de la liberación, a diferencia de la ética comunicativa, es suficientemente radical como para replantearse, desde la corporeidad, parte de la corporeidad y de la vida real. Cuando desde la ética comunicativa se profundizan las condiciones en que los afectados participan de los discursos argumentativos, se omite toda referencia a las condiciones de participación real y efectiva. El discurso comunicativo, como contrapartida, implica la exclusión de numerosos afectados. De acuerdo con Dussel, el acuerdo alcanzado puede tener un carácter de dominación, silenciamiento del otro y exclusión, con lo cual el consenso se vuelve expresión de hegemonía y control político del bloque dominante y participante sobre los sectores excluidos de la participación social. El otro como pobre es condición trascendental de posibilidad de toda comunidad de vida, es el supuesto *a priori*.

Sólo la irrupción del otro (el reconocimiento del otro) permite proyectar una comunidad futura más justa. Por el contrario, su negación se produce en varios niveles: en política se excluye al que se considera sin derecho; en lo económico, se niega al explotado; en lo erótico, a la mujer; y en lo pedagógico al alumno en cuanto creador de pensamiento. El acto de habla del otro en cuanto pobre, indígena, excluido, negado es: "Tengo hambre, por ello exijo justicia", a lo que corresponde el acto de habla que expresa un enunciado ético: "Libera al otro, al pobre". Entonces el otro, a través de ese grito de habla, no está exponiendo una argumentación dentro de una comunidad de comunicación, sino que está exigiendo las condiciones que hacen posible cualquier argumentación y cualquier forma de vida. Está exigiendo ser reconocido como persona y participar de hecho en la comunidad de decisiones. Su acto de habla es una interpelación desde la intencionalidad liberadora.

En particular, el quehacer de la psicología social de la liberación en el ámbito de los derechos humanos implica un reconocimiento de esta dimensión ética que contiene (ética de vida), y además, en tanto proyecto ético-político, se orienta a la construcción de autonomías, a partir de reconocer la pluralidad de formas de resistencia y de alternativa popular (Piper, 2005). En el entendido, como ya lo señaló Freire, de que *nadie libera a nadie, nadie se libera solo*, la liberación de los oprimidos es también la liberación de su saber, su inteligencia y creatividad, esclavizadas por el saber dominante. De modo que la causa de los oprimidos supone una capacidad de autocrítica que evite recaer en nuevas formas de subordinación en el nivel no sólo de reproducción de la vida, sino en la producción de conocimientos y desarrollo de la creatividad. Es decir, es una causa cuyo compromiso conduce a un proceso de conversión personal y colectiva. El vínculo entre resistencia, lucha, construcción de alternativas y proceso de educación popular liberadora responde a la constitución ético-política de los sujetos. Como se desprende cuando resuena la voz de los sin voz:

En nuestra voz irá la voz de los demás, de los que nada tienen, de los condenados al silencio y la ignorancia, de los arrojados de su tierra, de todos los hombres y mujeres buenos que caminan estos mundos de dolor y rabia, de los niños y los ancianos muertos de soledad y abandono, de las mujeres humilladas, de los hombres pequeños [...] Para todos todo: libertad, justicia, democracia (EzLN, 1994).

## Referencias

- Aldana, J. C., Vázquez, J. J. (2005), "La ilegalidad de la legalidad: el discurso de los derechos humanos a fiscalización", en Concepción López, Javier Uribe y Joel Vázquez, *Globalización, violencia y derechos humanos: entre lo manifiesto y lo oculto*, COED. Itaca-UAM, México.
- Dussel, E. (2006), *20 tesis de política*, Siglo XXI-Crefal, México.
- Montero, M. (2006), "Psicología política de la liberación", conferencia magistral en la *Twenty-Ninth Annual Scientific Meeting*, 14 de julio, Barcelona.
- Piper, I. (ed.) (2005), *Memoria y derechos humanos: ¿prácticas de dominación o resistencia?*, Universidad ARCIS, Santiago de Chile.
- Rebolledo, J. L. (2000), *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación*, Nordan Comunidad, Montevideo.
- Vázquez, J. J. (2006), "Hacia una psicología social de los derechos humanos: contribuyendo a la reconstitución del tejido social", Concepción Sánchez (coord.), Ma. Refugio Ríos, Marco Eduardo Murueta, Joel Vázquez, *Alternativas en la psicología latinoamericana*, AMAPSI Editorial, México.
- \_\_\_\_\_, (2005a), "Investigación-acción en derechos humanos: su representación social en el movimiento urbano popular", *POLIS, Revista del Departamento de Sociología*, vol. 1, núm. 2, UAM-Iztapalapa, México, pp. 101-133.
- \_\_\_\_\_, (2005b), "Representación y conocimiento social de los derechos humanos: una lucha permanente contra el olvido y la impunidad", *Memoria y derechos humanos. ¿Prácticas de dominación o resistencia?*, CLACSO/Universidad ARCIS, Santiago de Chile, pp. 137-152.
- \_\_\_\_\_, (2005c), "Conflicto cultural y reconstitución del tejido social: hacia una psicología social de los derechos humanos, promotora de los procesos autonómicos", *Revista Iztapalapa, Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 59, julio-diciembre, México, pp. 69-84.
- \_\_\_\_\_, (2002), "Derechos humanos, participación y liberación: elementos constitutivos para un proyecto de psicología social", en *Políticas, sujetos y resistencias. Debates y críticas en psicología social*, CLACSO/Universidad ARCIS, Santiago de Chile, pp. 279-289.



# La psicología jurídico-forense en México y los juicios orales en materia penal

Eric García<sup>1</sup>

Marco Eduardo Murueta<sup>2</sup>

Jesús Vaca<sup>3</sup>

Aina Pérez-Marqués<sup>4</sup>

## Filosofía del derecho y psicología

Lo jurídico es todo aquello que se refiere al derecho o a los derechos. El concepto de derecho, según García-Maynez (1994), es el conjunto de normas imperativo-atributivas que regulan la conducta externa del individuo, y tiene como características principales el ser heterónomo y coercible. Asimismo, derecho es sinónimo de recto y antónimo de chueco o curvado, y en el ámbito social se vincula al concepto de justicia: es derecho lo recto, lo que corresponde exactamente, lo razonable. Por ello, como señala Platón, una de las definiciones de justicia es distribuir a cada quien “nada más y nada menos” de lo que le corresponda, ya sea para bien o para mal. Sin embargo, definir qué es lo justo (lo que corresponde a cada quien) depende de contextos y enfoques (Murueta, 2006). La humanidad, como todas las familias, lo ha discutido inveteradamente, entrando en conflictos y cayendo en enfrentamientos, al grado de que la paz perpetua —anhelada por los utopistas de todos los tiempos— pareciera imposible.

Algunos autores clásicos como Hobbes, Montesquieu y Freud, entre muchos otros, consideran que el egoísmo para tratar de aprovecharse de los demás es inherente a la naturaleza humana. Ya en la antigua Roma, Plauto señalaba que *lupus est homo homini, non homo, quom qualis sit non novit*, lo que posteriormente sintetizaría Hobbes en *homo lupus homini* (Chamizo-Domínguez y Caballero,

<sup>1</sup> Doctorando en Psicología Clínica, Legal y Forense en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, becario del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), México.

e-mail: [ericgarcia@psicologiajuridica.org](mailto:ericgarcia@psicologiajuridica.org)

<sup>2</sup> Profesor titular de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

e-mail: [mueta@servidor.unam.mx](mailto:mueta@servidor.unam.mx)

<sup>3</sup> Director de Investigación, Claustro Universitario de Chihuahua.

<sup>4</sup> Licenciada en Psicología Clínica y Forense.

2003); es decir, existe una tendencia a ser injustos, a ser el hombre el enemigo del hombre, por lo que, para inhibir, apaciguar o remediar esas tendencias recíprocas y los conflictos consecuentes, se requiere una fuerza superior represora que permita la vida civilizada (véase Freud, 1986, y Hobbes, 1984), la cual es representada por el Estado: la violencia institucionalizada como vía para limitar la violencia de los individuos y los grupos.

Se supone que el Estado promueve y protege el libre ejercicio de los derechos individuales y colectivos, para lo cual establece leyes e instituciones adecuadas a las circunstancias y su evolución, mismas que deben actuar como límite a la acción punitiva del Estado (Zaffaroni, Aliaga y Slokar, 2002). Las leyes o normas de conducta indican lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer para vivir en paz y armonía social. Dichas leyes deben ser observadas, es decir, cumplidas por todos los integrantes de una comunidad política en la que se desenvuelvan o estén de visita.

Las instituciones promueven y vigilan el cumplimiento de esas leyes, para lo cual emiten señalizaciones y documentos, así como establecen sanciones aplicables a quienes no acaten esas normas. No hay sanción sin ley correspondiente (*nulla poena sine lege*). El derecho de los particulares y de la colectividad se traduce en amenaza de sanción por parte del Estado hacia los infractores, en persecución y aplicación de dicha sanción cuando se comprueba la conducta prohibida. Así, la libertad está limitada por los derechos de los demás, quienes —si se ven afectados— pueden exigir que se multe, se embarguen bienes, se suprima la libertad y, en algunos casos, hasta la muerte de los infractores, según la gravedad del caso. A veces se sanciona a una persona inclusive por hacer aquello que le afecta solamente a ella misma. Es decir, su representante, el Estado, tiene prioridad para vigilar los intereses personales de aquélla (por ejemplo, el uso del cinturón de seguridad al manejar, el consumo de drogas, la realización de acciones peligrosas o la entrada en lugares peligrosos sin que ello afecte a otros).

La posible aplicación de las sanciones también está normativizada y las instituciones deben llevar a cabo una serie de pasos para garantizar que éstas sean justas. Aplicar la sanción es un derecho de la comunidad representada por el Estado como una manera de compensar, inhibir, limitar y/o resarcir el daño individual o colectivo derivado de la ejecución (individual o colectiva) de un delito<sup>5</sup> (un determinado tipo de conducta establecido en la ley para la protección del derecho de los demás). Para ello existe en cada comunidad un código penal y un código de procedimientos penales. El derecho penal, según Alberto Arteaga Sánchez, cumple así “una función propulsora de instrumento de progreso y de elevación del hombre y de la sociedad” (1997: 26).

El concepto esencial de esta acción jurídica del Estado, y de la comunidad representada por ese Estado, es que la mejor opción para compensar, inhibir, limitar y/o resarcir el daño real o potencial ocasionado por una persona es aplicarle una sanción o castigo, una pena, es decir, generarle un sufrimiento. El concepto penal no trata únicamente de limitar que una conducta vuelva a ocurrir o que simplemente se restablezca un daño (como devolver lo robado), sino que la penalidad significa también un escarmiento para la persona, una demostración a los demás de lo que puede ocurrirles si cometen un delito y una compensación emocional al agraviado.

■  
 5 El delito es también, según refiere Montoro (2000) citando a Muñoz Conde (1991), la acción u omisión típica, antijurídica, culpable y punible. En todas las definiciones de delito, uno de los elementos fundamentales es el tipo, mismo que para Carrancá y Rivas (2004) es “la hipótesis legislativa que consiste en la descripción de la acción considerada delictiva”.



Sin embargo, las investigaciones sobre el castigo realizadas por algunos psicólogos conductistas (Azrin y Holz, 1976) indican que si el castigo es moderado, su efecto inhibitor es de corto plazo, pues la conducta castigada resurge más tarde con mayor fuerza. Al incrementar gradualmente la intensidad del castigo aplicado por la reiteración de la conducta respectiva, se genera una adaptación y una tolerancia a intensidades muy elevadas del castigo, que tiene efectos cada vez menores: la conducta castigada se intensifica y se recupera cada vez más rápidamente después de la sanción. No obstante, el breve lapso de inhibición de la conducta genera una percepción falsa de efectividad en quien aplica el castigo, la cual lo lleva a mantener esta opción supuestamente correctiva, además de que no tiene a su alcance otra manera más efectiva para atacar las conductas antisociales.

El castigo —según dichas investigaciones— sólo inhibe un tipo de conducta de manera efectiva y duradera cuando es muy intenso desde las primeras ocasiones en que se aplica. Pero un castigo muy severo y desproporcionado puede generar traumatismo psicológico, afectando gravemente y de manera permanente la personalidad, la confianza, el tipo de relaciones sociales y las posibilidades de aprendizaje y trabajo de las personas así castigadas.

Asimismo, se ha comprobado que incluso las sanciones muy severas —como la pena de muerte— no resultan eficaces para disminuir la incidencia delictiva excepto por un periodo muy corto, algo similar al efecto que se produce en muchos automovilistas: al ver un accidente aparatoso disminuyen durante un tiempo su velocidad, para luego olvidar el hecho y volver a rebasar los límites establecidos.

Lo cierto es que el sufrimiento del victimario parece compensar el sufrimiento previo de las víctimas, quienes suelen regocijarse al enterarse de las penas que aquél está pasando o habrá de pasar. Pero no deja de ser un rasgo psicopatológico propio del daño recibido que una persona se alegre o se sienta mejor con el mal de otra. El tratamiento psicológico para la superación de la víctima no tendría que pasar por la venganza; ello tan sólo favorece el círculo habitual, la costumbre equivocada que pretende apagar la violencia con violencia. La mejor forma de superar un traumatismo psicológico como el que viven las víctimas consiste en estructurar la comprensión cabal de lo ocurrido, de sus causas y consecuencias y, sobre todo, transformarse en personas activas para eliminar esas causas en situaciones presentes y futuras, así como para amortiguar las consecuencias. La venganza es la reacción emocional natural, pero no la más efectiva para superar un daño recibido.

Así pues, el castigo ha demostrado no ser efectivo para mejorar la vida civilizada e incrementar el respeto a los derechos, por lo que una propuesta razonable debiera ser su eliminación absoluta. De todos modos, esto no es nada fácil considerando que la cultura humana, al menos durante 3 mil años, desde el surgimiento de la esclavitud y el Estado, ha tenido como una de sus piedras angulares precisamente la idea de que el castigo educa y sirve, además de que no ha desarrollado otras alternativas racionales y efectivas para superar los conflictos de derechos y disminuir las acciones abusivas, la prevalencia de la injusticia. Por otra parte, el Estado ha sido dominado desde entonces por pequeños grupos económicamente poderosos, los cuales han impuesto su enfoque de lo justo y lo injusto al resto de la sociedad (Portelli, 1987).

Filósofos, psicólogos, pedagogos, sociólogos, antropólogos, educadores y trabajadores sociales deben desarrollar y proponer alternativas al castigo para lograr una mayor cordialidad y respeto entre los seres humanos, para conseguir que los derechos de uno sean captados como valiosos por los demás y viceversa. Tienen que lograr que el respeto a las normas deje de estar basado en

el temor y la amenaza de sanción, para que así poco a poco las personas actúen de manera razonable por convicción, por emoción, por afecto. Sobre esto hay muchas enseñanzas en las culturas no occidentales, especialmente en las prehispánicas de América, algunas de las cuales han logrado sobrevivir a pesar del acoso durante más de 500 años.

La psicología y las demás ciencias sociales pueden contribuir a un cambio significativo en la concepción del derecho, el papel de las leyes y la conformación del Estado, de ahí que sea tan importante la psicología jurídica y su intervención al analizar las circunstancias en las cuales un delito se comete y la forma en que el infractor es procesado.

## Psicología jurídica y derecho penal

El delito circunstanciado —dicen los penalistas— engloba las atenuantes y las agravantes del delito, así como su diversidad, haciendo énfasis en las genéricas, específicas, objetivas y subjetivas, tanto agravantes como atenuantes, que son reducciones o aumentos de las penas establecidas en los códigos penales. Por ello, jueces y abogados se auxilian de peritos en diferentes materias que les permitan determinar con mayor precisión las implicaciones de las circunstancias en que ocurrió un delito para definir el grado en que se aplicará la sanción prevista por el código respectivo. Uno de esos peritos suele ser con mayor frecuencia un experto en psicología, razón por la cual este crecimiento en la demanda debería estar directamente relacionado con una oferta más amplia de formación específica en esta disciplina (Catalán y González, 1987; García, Lacalle y Pérez-Marquès, 2006).

Jueces y abogados, por su propio origen e identidad, tienen un enfoque de los hechos que no siempre coincide con el de los peritos especializados en otras materias, a quienes recurren con ese ánimo de supuesto ejercicio de la justicia. Además, según señala Wrightsman (2001), la forma como los psicólogos y los abogados se aproximan a un hecho es muy distinta e incluso opuesta, pues mientras el abogado cuenta con sus conocimientos y el sentido común, el psicólogo no puede limitarse al uso de estas dos capacidades, sino que ha de exigir que los hechos tengan una replicabilidad experimental para llegar a una conclusión. Así, los lenguajes también difieren significativamente y con frecuencia ocurre que las mismas palabras, frases o explicaciones tienen un significado o implicaciones contrapuestos.

En ese sentido, no entraremos a discutir la variedad de vocablos, sino que nos limitaremos a las características fundamentales que definen tanto la psicología jurídica como los juicios orales. En el presente trabajo se tomarán como referencia los señalamientos de García-Ramírez (2004), Pásara (2004), Fix-Fierro (2004) y Díaz de León (2003) en el caso del derecho, mientras que en el de la psicología jurídica se revisarán los textos de Soria (2006), Garrido, Masip y Herrero (2006), entre otros. Además, se brindará una perspectiva de la psicología jurídica enfocada a los grupos indígenas. Así, para nosotros, psicología jurídica es el estudio, la investigación y el análisis del comportamiento humano en relación con el derecho y la justicia.

El objetivo no es otro que poner de relieve la importancia de la psicología jurídica y forense en nuestro país. Cabe mencionar, pues, que el análisis de este capítulo está relacionado específicamente con el contexto actual de México. Así, cuando hablamos de juicios orales nos ceñimos al contexto de la reforma constitucional en materia penal propuesta por el Poder Ejecutivo Federal el

29 de marzo de 2004, en la cual, según se desprende de la exposición de motivos del documento enviado a la Cámara de Senadores del Congreso de la Unión, se señala que “la reforma estructural se sustenta en tres ejes fundamentales: la transformación del procedimiento penal hacia un sistema acusatorio, la restructuración orgánica de las instituciones de seguridad pública y procuración de justicia, así como crear tribunales especializados en adolescentes y jueces de vigilancia de la ejecución de penas y, por último, la profesionalización de la defensa penal”.<sup>6</sup>

En este sentido, se explica que el modelo acusatorio “implica la supremacía de los principios penales reconocidos internacionalmente, como la relevancia de la acusación, la imparcialidad del juez, la presunción de inocencia y el esclarecimiento judicial de los hechos; así también, la oralidad, la intermediación, la publicidad, la contradicción, la concentración y la economía procesal como principios rectores del proceso penal, y el respeto irrestricto a los derechos humanos”.<sup>7</sup>

Estos conceptos subrayan la importancia de la justicia y la necesidad de hacerla cercana y verdadera a los justiciables, así como la de mantener la paz social, ya que:

El Estado debe impedir la justicia de propia mano, garantizando la paz social mediante la seguridad jurídica. Para ello ha establecido el proceso, medio por el cual impone su poder de jurisdicción al pueblo y al individuo. El proceso es, en consecuencia, el instrumento público de justicia, sosegador de la sociedad, de que se vale el Estado para resolver la suma de pretensiones concretas de manera jurídica (Díaz de León, 2003: 433-434).

Cuando el individuo o el pueblo en conjunto no ven satisfechas sus aspiraciones de justicia a través del proceso legal, buscan alternativas no siempre positivas para la paz social. Una de las razones para que esto ocurra es que el sistema del Estado no cumple con la seguridad jurídica que debe procurar al gobernado. El origen de este error puede ser multicausal, pero el efecto es siempre el mismo: la pérdida de las vías democráticas ante el avance de la desesperación y el anhelo de justicia, que busca ser satisfecho a través de cualquier medio, incluso antijurídico. Por eso es fundamental que el individuo perciba la justicia como un valor verdadero, que en el imaginario colectivo se tenga la certeza de que aquélla puede alcanzarse por las vías institucionales. De lo contrario, nuestra civilización buscará las respuestas por medio de la barbarie.

Como puede apreciarse, las anteriores palabras están llenas de conceptos psicológicos, ya que “percepción”, “motivación”, “emoción” y “autorregulación” son vocablos que implican procesos analizados por la psicología, una de las aportaciones principales por las cuales la psicología jurídica debería ser parte neurálgica del derecho, pues el estudio y la investigación del comportamiento humano brinda perspectivas sobre cómo alcanzar mejor los fines del derecho, tales como la paz social y el bien común.

Con las reformas constitucionales se abre una oportunidad inmejorable para plantear al individuo actual que la justicia es alcanzable por las vías legales y, por tanto, que resulta innecesaria la justicia de propia mano. Sin embargo, conviene atender a García-Ramírez en su *Comentario a la iniciativa de reforma constitucional en materia penal*, cuando señala que “nuevamente se ha des-

<sup>6</sup> Cita textual extraída de la “iniciativa de decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*”, realizada por el Poder Ejecutivo Federal. Disponible en [[http://www.presidencia.gob.mx/docs/reformas\\_ssp.pdf](http://www.presidencia.gob.mx/docs/reformas_ssp.pdf)], consultado el 3 de noviembre de 2006.

<sup>7</sup> Véase nota anterior.

acreditado la tenaz ilusión de que los cambios normativos logran, por sí mismos, transformaciones profundas en el sistema al que se destinan. El olvido de que la reforma debe ser integral —además de estructural— ha determinado el panorama que ahora señala el Ejecutivo y que la opinión pública conoce y lamenta. Ojalá que no se repita esa historia de ilusiones e insatisfacciones” (2004).

En este trabajo abordaremos solamente las posibles aportaciones de la psicología al nuevo formato de los juicios orales. Si, como todo parece indicar, esta reforma constitucional se concreta y llega a la práctica, la psicología enfrentará, entre otros, un nuevo desafío: la certificación del psicólogo forense a nivel nacional.

## Principio de oralidad y psicología forense

Según la exposición de motivos de la propuesta de reforma al artículo 20 de la Constitución, el principio de oralidad “consiste en el predominio de la palabra hablada, y se traduce en aportar elementos en el juicio de forma directa y oral, que son el fundamento de la sentencia”. Esta definición es esencial para la actuación del psicólogo como experto ante los tribunales, pues se requerirá de él que describa y explique ciertas características del comportamiento humano, situaciones determinadas relacionadas con un acto a juzgar. Veamos por qué.

La psicología forense implica la actuación del psicólogo clínico y jurídico ante el foro. En ella se encuentran las conclusiones de las investigaciones más actuales en el campo del comportamiento humano en su relación con el derecho. Así, este profesional será llamado ante los tribunales para explicar detalladamente al juez las características de una conducta en un contexto jurídico determinado. Esto no significa que el psicólogo vaya a sentenciar, por ejemplo, la imputabilidad, atenuación, agravamiento o inimputabilidad del inculpado, pues esa tarea corresponde exclusivamente al juzgador. La tarea del psicólogo jurídico es aportar información relevante y sustentada acerca del comportamiento del inculpado en el hecho específico que se esté tratando, lo cual significa que no sólo contribuirá con un diagnóstico clínico sobre el sujeto evaluado, sino que también expresará claramente qué relación (si la tiene) existe entre esa conducta, el contexto sociocultural de la persona y el presunto hecho delictivo.

Esta reforma constitucional puede ser trascendente para el desarrollo de la psicología en general en nuestro país, particularmente para la psicología jurídica, pero también para disciplinas afines como la criminología, la sociología, la neuropsicología y la psiquiatría. Sin embargo, para que este desarrollo resulte perdurable, es imprescindible crear un andamiaje académico, experimental y administrativo. Los juicios orales acelerarán estos procesos dentro de nuestras disciplinas, pues es probable que primero tengamos psicólogos que pretendan ser forenses y posteriormente logremos formación específica en psicología jurídica a nivel nacional. Por tal motivo, será conveniente que dentro del ejercicio de la psicología forense exista un proceso de certificación.

## Certificación de los peritos

Al mismo tiempo que se abre una oportunidad para la psicología y sus profesionales, también se presentan una serie de riesgos que deben solventarse antes de la entrada en vigor de las reformas

constitucionales. Esos riesgos (García, Lacalle y Pérez-Marquès, 2006) pueden obstaculizar el desarrollo de una disciplina tan necesaria como la psicología en la administración de justicia. En el caso del derecho, según apunta García-Ramírez en lo que considera las reformas relevantes (segundo subconjunto), “en el artículo 17, relativo al acceso a la justicia, se pretende incorporar un párrafo que proteja y fortalezca el ejercicio profesional de la abogacía” (2004). Añade, citando la exposición de motivos de la iniciativa de reforma del 29 de marzo de 2004, que “en cuanto a la materia estrictamente penal, existe una prevención interesante: el inculpaado —dirá, en su hora, la fracción II del apartado A del artículo 20 constitucional— tiene derecho a una defensa adecuada a cargo de abogado certificado en términos de ley”. Señala también, citando la misma fuente, que:

A pesar de que se ejerza la profesión [sic] de licenciado en derecho, esto no garantiza que los litigantes tengan la capacidad técnica y ética en el desempeño de sus tareas de defensa, en el marco de la protección de uno de los valores fundamentales del hombre como es la libertad [...] Coincidimos con el proyecto en la necesidad de reclamar al defensor más que la simple posesión del título de licenciado en derecho, e incluso más que el desempeño profesional en otros espacios de la abogacía (García-Ramírez, 2004).

Este proceso de certificación que seguramente se exigirá a los abogados, debe estructurarse también para los psicólogos y todo profesional que pretenda evaluar el comportamiento humano con fines forenses. En este punto, insistimos, deberán jugar un papel muy importante los colegios, las asociaciones y la federación del gremio de la psicología, pues resultará imprescindible que exista un área específica en estos organismos encargada de la psicología jurídica y forense, un área que organice las competencias de los profesionales y brinde orientación sobre esta disciplina que, sin duda, será necesaria para un mejor ejercicio del derecho en beneficio de la justicia.

Es muy probable que dentro del propio gremio de los psicólogos existan diferencias sobre este asunto, dada la variedad de teorías existentes para describir el comportamiento humano. Así, será menester iniciar cuanto antes un debate académico y profesional al respecto. Lograr un consenso que contribuya a construir un cuerpo colegiado que actúe con ética, formación especializada y profesionalismo, brindará a la psicología forense en México un paso para consolidarse como disciplina de referencia en el campo del derecho, no sólo penal (aunque aquí sólo tratemos sobre él) y, por ende, a la psicología en general. Llevar a cabo cuanto antes este debate en el seno de las universidades y los foros profesionales servirá para presentar un planteamiento objetivo a la administración de justicia y a la sociedad, que buscará profesionales capaces de aportar sus conocimientos especializados para orientar al juzgador y contribuir a esa percepción de la justicia como un valor alcanzable para todos. En este sentido, es importante subrayar la importancia que tendrá la realización de investigaciones específicas sobre grupos indígenas, pues éstos constituyen uno de los sectores que más ha padecido la desigualdad en la impartición de justicia en nuestro país.

## Psicología jurídica y pueblos indígenas en México

La comunidad a la que pertenece una persona la precede y la rebasa, ofrece a todos sus miembros un horizonte común para sus elecciones personales, es decir, una cultura. Pero nadie elige la cultura en la que nace. Siempre se ingresa a ella por medio de la imposición, la imitación, el aprendizaje

obligado. La cultura es el juego al que se llega cuando los demás participantes han tirado ya sus dados (Vaca, 2003).

Desde hace varios años, la diversidad cultural es un tema intensamente discutido en los ámbitos de las ciencias sociales, pues su origen es un problema social: las tensiones creadas por la interacción cada vez más frecuente, intensa y compleja de culturas diferentes y de los seres humanos que a ellas pertenecen y de las cuales son sus productos, sus reproductores, sus detractores y sus defensores. No se trata de una sola discusión, sino de un conjunto multifacético de discusiones, donde la manera de plantear el problema cambia, ante todo, de acuerdo con la variedad específica de la situación intercultural de la que emerge y a la que se refiere.

Los cambios ocurridos en los pueblos indígenas mexicanos a raíz de la migración a las ciudades los convierte en parte de la diversidad urbana donde, por lo general, no hay lugar para ellos. Sumado a lo anterior, la mayoría de las autoridades carece de conocimientos y medios para procurar educación, salud u otro tipo de servicios, así como para garantizar la no discriminación y hacer real el acceso de los indígenas a la jurisdicción del Estado a pesar de que existe un buen número de instrumentos jurídicos nacionales e internacionales para tal fin.<sup>8</sup>

Aunque los estudios sobre normatividad o costumbre jurídica muestran avances importantes, en la mayoría de los documentos el tema central son los derechos humanos de los pueblos indios, derechos humanos que incluyen los conceptos de dignidad, respeto a los mayores y cumplimiento estricto del reconocimiento de su personalidad jurídica y la eliminación de formas encubiertas por un velo jurídico de esclavitud o servidumbre feudal.

Las normas jurídicas indígenas pueden ser diferentes, opuestas o complementarias a la ley nacional mexicana, pero las opuestas son las que, a juicio de los legisladores y administradores de justicia, impiden que la costumbre jurídica indígena pueda ser reconocida en su conjunto como un sistema normativo, ya que entre los preceptos del derecho positivo no puede darse ningún caso de costumbre en contrario (Valdivia, 1994a). Tal condición se debe al papel subordinado de la costumbre indígena frente al derecho nacional, así como a la fuerza que han adquirido los principios generales de los derechos positivos nacional e internacional.

Por otra parte, en lo referente a su psicología es poco lo que se ha hecho, y aunque en México existen trabajos de psicólogos como el doctor Eduardo Almeida, y bastantes más realizados por sociólogos y antropólogos nacionales o extranjeros, pocos de ellos se enfocan en la psicología de las colectividades; a lo sumo, ésta se toca sólo tangencialmente. La psicología indígena, el derecho consuetudinario, el derecho mayoritario, positivo o dominante, es una trilogía que ha quedado al margen o se ha visto de manera separada. Sin embargo, deberá ser tema relevante en las líneas de investigación nacional para dar peso a conceptos como tolerancia, diversidad, educación intercultural y otros, nuevamente de moda.

<sup>8</sup> El 13 de marzo de 2003 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en la cual se reconoce la diversidad de los idiomas y dialectos que hablan los pueblos originarios y se establecen los derechos de los respectivos hablantes y las obligaciones del Estado de proteger las lenguas nativas, expresión de la riqueza cultural del país. Siete semanas después, el Congreso de la Unión aprobó la ley que crea la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Anterior y posteriormente a dichas leyes, algunos estados han legislado en materia de derechos y cultura indígenas. Tampoco se debe olvidar la aprobación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo hace tres lustros.

Como se ha descrito anteriormente, la psicología jurídica es un complejo asunto social, tanto en las sociedades mestizas como en las indígenas. Está imbricada con modos de vida, creencias, grados de desarrollo social, percepciones, concepciones culturales y relaciones de poder.

La psicología jurídica, por tanto, debe abrir sus puertas a la temática indígena desde los ámbitos *emic* y *etic* (desde dentro y desde fuera) para poder atender demandas específicas y situaciones planteadas por la urbanización indígena y los conflictos propios en sus *zonas de refugio*. Debe reconocerlas como formas de vida en proceso de transformación, como cualquier otro fenómeno sociocultural, transformación que responde a su propia lógica y a su interacción con otras culturas, que se modifica y deberá aceptar que todos tienen los mismos derechos y respetar la condición diferente del otro. Por ello, la psicología jurídica tiene que participar mediante argumentos y confrontarlos con los de las culturas indígenas que opinen lo propio de sí mismas. En países como México, esta tarea es en primer lugar responsabilidad de quienes representan a la llamada “sociedad nacional”, cuyas instituciones han contribuido desde hace demasiado tiempo a someter y fragmentar las culturas indígenas, así como a inhibir su desarrollo.

Necesariamente, el diálogo intercultural y transdisciplinario generará cambios en todos los participantes, sin que aún se pueda predecir mucho sobre la envergadura de éstos (Valdivia, 1994b). Se debe, igualmente, aprender de los saberes ancestrales de las colectividades indígenas, pues, a la fecha, los procesos que enmarcan la resolución de conflictos comunitarios en cualquiera de los ámbitos de su derecho consuetudinario se muestran como ejemplos vivos de juicios orales.

## Consideraciones finales

México enfrenta un nuevo reto, un proceso que permea las relaciones de sus habitantes en todos sus niveles de relación y coexistencia jurídica. El cambio es inevitable y se debe acceder a él con los mejores argumentos sociales, económicos, culturales, científicos, etc. Es también otro momento clave para la psicología y, en particular, para su área jurídico-forense, que deberá estar alerta a fin de dar respuesta a las necesidades y preguntas fundamentales del nuevo paradigma. A ello se sugiere agregar las medidas y mecanismos para formalizar la participación de las comunidades indígenas en los proyectos jurídicos y capacitar a líderes comunitarios en las diferentes etapas del proceso, con el objetivo de que esto sea una instancia legitimada por ellos mismos y de utilidad práctica inmediata para las comunidades.

Lo anterior puede conformar y dar pie, entre otros quehaceres, a un espacio vital que reivindique la deuda y el reconocimiento eficaz a los primeros pobladores de la nación, lo cual lleva pendiente más de 500 años.

De momento, es necesario plantearse la estructura teórica que servirá de andamiaje a la psicología forense, es decir, debe profundizarse en el estudio de la psicología jurídica, pero más adelante será menester generar investigación experimental en esta área. Es urgente que se aliente la formación especializada en esta disciplina, especialmente en provincia, donde las carencias son más profundas y el rezago más evidente, donde es aún más necesario que el acceso a la justicia sea para todos y no únicamente para quien pueda pagarla.

Sería ideal que no sólo las universidades y el gremio de profesionales se sumaran a este esfuerzo, sino también la propia administración de justicia, promoviendo así la interdisciplinariedad y la cooperación interinstitucional. ¿Cómo? En primer lugar, a través de la creación, seguimiento y certificación de estudios de posgrado nacional, no sólo a nivel documental, sino especialmente con un enfoque experimental y práctico que nos permita conocer las características de nuestro contexto. En este sentido, es importante destacar la labor de la UNAM, que ha puesto en marcha programas de doctorado en derecho que posibilitan el acceso a profesionales de otras disciplinas afines, entre ellas la psicología.

Debe lograrse el objetivo de una mejor procuración e impartición de justicia. De lo contrario, el rezago y la marginación serán, nuevamente, dos de los antecedentes para el estallido inevitable de los reclamos sociales.

## Referencias

- Arteaga, A. (1997), *Derecho penal venezolano*, Caracas, McGraw-Hill.
- Azrin, N. H. y Holz, W. C. (1976), "El castigo", en ONG, W. K., *Conducta operante*, México, CNEIP-Trillas.
- Carrancá y Rivas, R. (2004), *Introducción al estudio del derecho penal. Proyecto PAPIME. La enseñanza del derecho penal a través de las nuevas tecnologías*. México, UNAM. [En línea] <[www.derecho.unam.mx/papime/IntroduccionDerechoPenalVol.I/SIETE.htm](http://www.derecho.unam.mx/papime/IntroduccionDerechoPenalVol.I/SIETE.htm)>
- Catalán, M. J. y González, J. D. (1987), "La necesidad de incluir la psicología jurídica dentro de los planes de estudio de psicología", en *Papeles del psicólogo*, núm. 30. [En línea] <<http://www.cop.es/papeles/vernumero.asp?id=326>>
- Chamizo-Domínguez, P. J. y Caballero, R. (2003), "Phraseological units: their instancial use and interpretation", en *Panacea@*, vol. 12, núm. 4. [En línea] <[www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n12\\_resena\\_Chamizo-Caballero.pdf](http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n12_resena_Chamizo-Caballero.pdf)>
- Díaz de León, M. A. (2003), "Juicio oral en el proceso penal", en *Jornadas iberoamericanas sobre oralidad en el proceso y justicia penal alternativa*, México, INACIPE, pp. 433-449.
- Fix-Fierro, H. (2004), "La reforma en México: entre la eficacia autoritaria y la incertidumbre democrática", en Pásara, L. (comp.), *En busca de una justicia distinta. Experiencias de reforma en América Latina*, México, UNAM.
- Freud, S. (1993), *El malestar en la cultura*, en *Obras completas*, t. XXI, Buenos Aires, Amorrortu.
- \_\_\_\_\_. (1986), *Tótem y tabú*, en *Obras completas*, t. XIII, op. cit.
- García, E., Lacalle, J. y Pérez-Marquès, A. (2006), "La psicología jurídica-forense y los juicios orales en materia penal: perspectivas, riesgos y desafíos, 1ª parte", en *Jus Semper Loquitur*, núm. 50, pp. 78-89.
- García-Maynez, E. (1994), *Introducción al estudio del derecho*. México, Porrúa.
- García-Ramírez, S. (2004), "Comentario a la iniciativa de reforma constitucional en materia penal", en *Boletín mexicano de derecho comparado*, vol. xxxvii, p. 111. [En línea] <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/111/el/el8.htm>>
- Garrido, E., Masip, J. y Herrero, M. C. (2006), *Psicología jurídica*, Madrid, Prentice Hall.



- Hobbes, T. (1984), *Leviatán. O la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Montesquieu, Ch. (1985), *El espíritu de las leyes*, México, Porrúa.
- Montoro, A. (2000), "En torno a la idea de delito político (Notas para una ontología de los actos contrarios a derecho)", en *Anales de Derecho*, núm. 18, pp. 131-156.
- Muñoz-Conde, F. (1991), *Teoría general del delito*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- Murueta, M. E. (2006), "Subjetividad y praxis: diversidad de los contextos", en Calviño, M. y Asebey, R., *Hacer y pensar la psicología*, La Habana, Caminos.
- Pásara, L. (comp.) (2004), *En busca de una justicia distinta. Experiencias de reforma en América Latina, op. cit.*
- Platón (1998), "La República", en *Diálogos*, México, Porrúa.
- Portelli, H. (1987), *Gramsci y el bloque histórico*, México, Siglo XXI.
- Soria, M. A. (coord.) (2006), *Psicología jurídica: un enfoque criminológico*, Madrid, Delta.
- Vaca, C. J. (2003), *En el valle de Hinnom*, Chihuahua, Instituto Chihuahuense de Cultura.
- Valdivia, D. T. (coord.) (1994a), *Costumbre jurídica indígena (Bibliografía comentada)*, México, Instituto Nacional Indigenista.
- \_\_\_\_\_, (1994b), *Usos y costumbres de la población indígena de México. Fuentes para el estudio de la normatividad (Antología)*, México, Instituto Nacional Indigenista.
- Wrightsmann, L. S. (2001), *Forensic Psychology*, Belmont, Wadsworth Thomson Learning.
- Zaffaroni, E. R., Aliaga, A. y Slokar, A. (2002), *Derecho penal. Parte general*, Buenos Aires, Ediar.



# Psicología social jurídica, derechos humanos radicales de los prisioneros y seguridad pública<sup>1</sup>

Manuel Galván Castañeda<sup>2</sup>

*A mi hijo Emmanuel, a mi hermano Arturo  
y a todos los prisioneros del mundo que padecen o han  
padecido los horrores de una ley injusta por inhumana  
y de una prisión que, por lustros, se ha creído ciegamente readapta.*

“**P**ero mientras sostengo los derechos del género humano y de la invencible verdad, si pudiese contribuir a salvar de una muerte horrenda, algunas de las desgraciadas víctimas de la tiranía, o de la ignorancia que es igualmente funesta, las bendiciones y las lágrimas de un solo inocente, vuelto a las sensaciones de alegría y de felicidad, me consolarían del desprecio del resto de los hombres.” (Beccaria, 2004: 6). Las sensibles palabras de este bienhechor de la humanidad son un sugestivo camino a seguir en el desarrollo de este breve ensayo. Se desprende de la cita anterior que sostener los derechos del hombre apoyados en un tipo de conocimiento tenido por verdadero puede contribuir a evitar el suplicio y a buscar la felicidad humana. Las líneas que siguen tratan de transitar este camino tan olvidado, pero en un aspecto muy específico propondremos algunos derechos humanos de los prisioneros como víctimas del sistema penitenciario.

Este trabajo pretende ser el primer esbozo de una contribución más amplia de la psicología social jurídica —desarrollada por nosotros— al análisis crítico de un problema político-legislativo: la represión de los derechos humanos de los prisioneros y sus consecuencias en la seguridad pública del Estado. Tomaremos como eje central del análisis la aproximación psicosociojurídica y como ejes periféricos la aproximación psicosocial de los derechos humanos, las aproximaciones sociológica, histórica y psicojurídica de la prisión, así como la teoría de las necesidades radicales para esbozar

---

<sup>1</sup> Título completo: Psicología social jurídica, derechos humanos radicales de los prisioneros y seguridad pública. Un desafío a los fundamentos de la ley y el orden penitenciario.

<sup>2</sup> Maestro en Psicología Social por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), instructor externo de las áreas pedagógica, desarrollo humano y calidad del ISSSTE, en Puebla, pionero de la psicología jurídica en México. e-mail: [imepsij@hotmail.com](mailto:imepsij@hotmail.com)

algunos elementos que nos esclarezcan esta problemática y nos dirijan hacia la construcción social de algunas tesis sobre derechos humanos de los reclusos como derechos humanos radicales. El desafío que hacemos a la ley y el orden penitenciario de nuestro Estado es a través de estas iniciativas, y es un desafío a favor de los prisioneros expuestos a la falsa ideología de la readaptación social.

## Perspectivas críticas de la situación del hombre y sus derechos humanos en la prisión

Doise y Clémence han propuesto una aproximación psicosocial de los derechos humanos, a los que definen como “los derechos inalienables los cuales deben beneficiar a cada individuo de nuestra especie *independientemente del lugar que ocupe y de la manera en que se comporte en sociedad*” (cit. por De Freitas, 2002: 140, subrayado nuestro). Queda claro que nadie puede separarse de los derechos propios de su persona sin importar su posición y su comportamiento en la sociedad. Desde una aproximación sociológica se ha formulado que los derechos humanos son históricos, pues se troquelan en tiempos y circunstancias “caracterizadas por las luchas en defensa de nuestras libertades contra viejos poderes y gestados de modo gradual, no de una vez por todas” (Bobbio, cit. en De Freitas, 2002: 140). Esto significa, dada la temática que nos ocupa, que tenemos que asumir nuestro papel histórico en la lucha por construir nuevos derechos humanos de los prisioneros, independientemente de su comportamiento en sociedad, en contra del presidio como un anquilosado poder que, con la ideología de la readaptación social, vigila y castiga.

En una aproximación sociológica a la prisión como institución total, Goffman la ha definido como “un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria administrada formalmente” (1972: 13). En el esclarecimiento del problema de la situación del interno de las cárceles, el autor nos ha mostrado las características negativas de éstas (los perjuicios al yo), los efectos perniciosos de la institucionalización sobre las relaciones sociales que el individuo mantenía antes de convertirse en interno (desculturización).

Foucault nos ha mostrado magistralmente el origen histórico de la prisión, que ha pasado de una “era de los suplicios al delincuente”, en la que el objetivo de la pena era el suplicio al cuerpo del criminal, a otra de la “sobriedad punitiva”, en la cual se pretende “privar al individuo de una libertad considerada a la vez como un derecho y como un bien” (1993: 18).

En esta última era, ciertas formas de verdad sobre el delincuente son generadas a partir de prácticas judiciales que se traducen, concretamente, en formas de análisis que el autor denomina “examen” y que nosotros hemos preferido llamar “formas analíticas intraindividuales” (Galván, 2005: 43). Fueron los técnicos de la psique, de las “ciencias clínicas” (Foucault, 1993: 195) del *alma*, quienes generaron en Occidente “un individualismo racionalista vinculado a un vigoroso sentido del yo” (Porter, 1989: 323) en el que desde hace más de 150 años la psiquiatría, la psicología, la antropología y la criminología clínicas juzgan y castigan el alma de los delincuentes (Foucault, 1993: 26). Así, se ha constituido un “*complejo científico-legal* en el que el poder de castigar toma su apoyo” (Foucault, cit. por Gergen, 1996: 71, cursivas nuestras).

En los mecanismos modernos de la prisión existe “un fondo supliciente” en el cual la acción sobre el cuerpo de los prisioneros aún no se encuentra suprimida a principios del siglo XXI y que es

fundamental para entender muchas violaciones a sus derechos humanos: “Pero un castigo como los trabajos forzados o incluso como la prisión —mera privación de libertad—, no ha funcionado jamás sin cierto *suplemento punitivo* que concierne realmente al cuerpo mismo: *racionamiento alimenticio, privación sexual, golpes, celda*” (Foucault, 1993: 23, subrayado nuestro).

### **La crisis de la readaptación social y del orden penitenciario: un problema de seguridad pública**

En otra parte (Galván, 2004), ya hemos señalado que la seguridad ciudadana se ve conceptualizada en la noción de seguridad pública y esta es una obligación del Estado de derecho, el cual sería una utopía sin aquélla: “La seguridad pública es una de las obligaciones ineludibles del Estado y uno de sus fundamentos político ideológicos más importantes [...] El Estado de derecho no sería concebible, ni posible, sin orden y tranquilidad públicos, es decir, sin seguridad pública” (Ramírez, 2003: 1). El discurso sobre la seguridad pública tiene dos conceptos importantes: el sentimiento de inseguridad y la necesidad de seguridad. En sentido restringido, el sentimiento de inseguridad “estaría constituido por el miedo, la emoción, la exasperación y la angustia colectivas [...] Su principal fundamento objetivo radicaría en el aumento de la criminalidad [...] La criminalidad que aumenta constituye, para el Estado, el contenido de la inseguridad”; pero en sentido amplio incluye otro tipo de violencias entre las que podemos incluir la usada para vigilar y castigar en la prisión por parte de los funcionarios. La “necesidad de seguridad es la manifestación de una crisis de la sociedad y justifica un incremento del aparato represivo” (Gleizal, 1986: 186-190).

Para nosotros, la crisis de la readaptación social del sistema penal y penitenciario, el actual tipo de control de los internos en la prisión, la prisión que desocializa y desculturaliza, la que deshumaniza, la que *prisioniza* y educa para la delincuencia, la que existe con un fondo suplicante, la que aliena, la que genera rencor social, la que es criminógena, la que expresa injusticia social y consecuencias inhumanas, la que viola sistemáticamente los derechos humanos de los prisioneros, es un problema de seguridad pública. La actual crisis de la readaptación social justificaría, por sí misma, un decremento del aparato represivo que viola sistemáticamente los derechos humanos de los prisioneros.

### **Las necesidades radicales: fundamento de los derechos humanos de los prisioneros**

¿De qué clase de necesidades debemos partir para la construcción de ciertos derechos humanos de los prisioneros? ¿Qué tipo de prisión necesita la sociedad para que éstos se respeten? La teoría de las necesidades radicales nos puede aportar algunos elementos para responder. Según Marx, la “necesidad social es una necesidad de la sociedad entendida [...] como sistema general de necesidades, por encima de los individuos y de sus necesidades personales [...] Son verdaderas auténticas necesidades de los hombres particulares. (Es una) necesidad socialmente producida, es sinónimo de necesidad *humana*, donde ‘humana’ *no* constituye una categoría de valor [...] Las necesidades sociales reales, las verdaderas necesidades representan las necesidades auténticas, to-

talmente conscientes” (Heller, 1978: 77-83). Esto quiere decir que las necesidades radicales son las necesidades sociales reales, las verdaderamente humanas, y que se construyen socialmente. Cooper las ha denominado “necesidades de *actuar-para ser-diferente*, la negación de la negación como una superación hacia otra forma de vida. El nivel de estas necesidades de actuar es cualitativo. Su base es material, su motivación [...] es la toma de conciencia de la persona individual en relación con toda la sociedad” (1979: 54). Estas necesidades se satisfacen socialmente: “Los hombres poseen necesidades no sólo producidas socialmente, sino necesidades únicamente *susceptibles de satisfacción* mediante la creación de *instituciones sociales* relativas a ellas” (Heller, 1978: 84).

En nuestra época se ha creído que la satisfacción de la necesidad de readaptación social de quienes infringen la ley penal sólo es posible a través de la prisión como institución adecuada para la readaptación social y la reintegración al seno de la sociedad. Sin embargo, la cárcel es una institución deshumanizada que produce efectos contrarios a los que promulga su ideología y en la que no es posible la readaptación social, pues resulta un medio que desocializa, que priva de las relaciones sociales.

Consideramos que las necesidades radicales pueden ayudarnos a formular tanto una crítica tajante al sistema penal y penitenciario, como una propuesta para entender los derechos humanos de los prisioneros como derechos humanos radicales. Llevaremos a cabo este último proyecto desde la visión de la psicología social jurídica.

## Psicología social jurídica y derechos humanos radicales

En otra parte (Galván, 2005) hemos definido a la psicología social jurídica como un campo interdisciplinario entre la psicología social (el ser social) y el derecho (el deber ser) que se encarga de la observación del conflicto entre el sujeto (individuo, grupo) y las normas jurídicas creadas por el Estado que regulan su comportamiento, siempre mediada por la relación del sujeto con el otro sujeto (individuo, grupo) encargado de ejercer control jurídico. Su objeto de estudio es la interacción sociojurídica (ego jurídico–alter jurídico–objeto jurídico) en sus procesos psicossociojurídicos (cogniciones y representaciones sociales en un contexto jurídico concreto: creencias, ideologías, estereotipos, prejuicios, etcétera). Desde la visión psicossociojurídica, adoptamos una línea rectora: el comportamiento jurídico es social por naturaleza, pues está constituido fundamentalmente por la interacción (Munné, 1980: 119), y las normas jurídicas constituyen “el conjunto de un modelo de interacciones sociales” (Piaget, *cit.* por Munné, 1980).

Como psicólogos sociales jurídicos que analizamos el sistema penitenciario, nos corresponde observar el conflicto entre los internos de la prisión como institución total y las normas jurídicas creadas en nuestro Estado que regulan su comportamiento, siempre mediado por la relación de los internos con las autoridades del sistema penitenciario (directivos, custodios, consejo técnico interdisciplinario).

Situados en este conflicto, podemos iniciar una lucha a favor de los derechos humanos de los prisioneros y contra el poder de la prisión, partiendo de una pregunta fundamental: ¿qué derechos humanos radicales podemos empezar a construir como una lucha en defensa de las libertades de los prisioneros desafiando, con estas innovaciones e iniciativas, en primer lugar, los fundamentos

de la ley y el orden penitenciario en nuestro estado y, en segundo lugar, la mentalidad y las prácticas de las autoridades del sistema penitenciario?

Desde una perspectiva psicossociojurídica, entendemos los derechos humanos radicales de los prisioneros como aquellos que tienen todos los individuos que, independientemente de su comportamiento en sociedad, han sido privados de su libertad por el Estado y que, aun en esta situación de encierro, tienen por objetivo la satisfacción de las necesidades humanas entendidas como necesidades sociales, radicales o necesidades para ser diferente: derecho a una libertad humanizante, derecho a una justicia social, a no ser analizado y tratado intraindividualmente, al tiempo libre, a no ser sometido a procesos alienantes, a una educación en desarrollo moral y en derechos humanos, a no ser privado de su libertad sexual (la prisión atenta contra la libertad sexual), a no ser comido por lo que come y a no ser castigado corporalmente.

Algunos de los fundamentos de la ley y el orden penitenciario en nuestro estado que hay que desafiar son la Ley de Ejecución de Sanciones Privativas de la Libertad para el Estado de Puebla/1975 (1997) (LESPL-P) y el Reglamento Interior para los Establecimientos de Reclusión del Estado/1984 (1997). La mentalidad y las prácticas de las autoridades del sistema penitenciario hacia los internos que deben ser analizadas y transformadas son los estereotipos, las representaciones sociales del delincuente y de sus derechos humanos, las atribuciones de causalidad, la creencia en el mundo justo, las actitudes hacia el castigo y la personalidad autoritaria, entre otras.

Esperamos que desde una perspectiva psicossociojurídica podamos avanzar en estas dos líneas de análisis y de intervención. Pero iniciemos el desafío al sistema penitenciario de nuestro estado proponiendo tres derechos humanos radicales de los prisioneros y agradeciendo no haber nacido en una época en la que de no ser aceptadas nuestras iniciativas, habríamos sido condenados a la pena de muerte.

### **Derecho a una libertad humanizante y a una justicia social: una libertad para el prisionero en la comunidad de justicia social**

Según Karel Kosik, “la libertad no es un estado, sino la actividad histórica que crea las formas correspondientes de convivencia humana, es decir, de espacio social” (1967). ¿Qué tipo de libertad, como derecho humano radical, es posible para los prisioneros en un sistema penitenciario que se fundamenta en la LESPL-P, la cual tiene por objetivo privar al sujeto de una libertad considerada como un derecho? Retomando el sentido que le da Kosik a la libertad, a los daños a la personalidad y a las relaciones que el individuo mantenía antes de convertirse en interno, es posible plantear el primer derecho humano radical en la tesis siguiente: todo prisionero tiene derecho a una libertad humanizante, entendida como aquella actividad histórica que construye socialmente las formas correspondientes de convivencia humana.

En la prisión, este tipo de libertad humanizante, como valor, tendrá al menos dos objetivos: la reducción o eliminación de la tensión entre el “mundo externo” y el de la prisión (Goffman, 1972: 26), y la eliminación de la prisión como institución total de vigilancia y castigo, en la que sigue existiendo un “fondo suplicante” (Foucault, 1993). Es una forma de libertad de la existencia humana para construir relaciones sociales significativas en una situación en la que la existencia jurídica impone la

privación de la libertad como un derecho; es una libertad que humaniza ante la deshumanización de la ley. La prisión ha obligado a los hombres a ceder esa parte de su libertad, pero ahora es necesario que la reclamen como algo propio que ni siquiera la ley puede violar. “Las relaciones sociales interhumanas son relaciones libres, la humanidad socializada en la libertad domina el reino de la necesidad natural y lo regula, lo controla” (Heller, 1978: 103).

¿Qué clase de justicia, como derecho humano radical, es deseable para los prisioneros en un sistema penitenciario que cree ciegamente que lo justo es lo que se acomoda a la ley? Sólo es posible entender el derecho de libertad humanizante en relación con el valor de justicia, también histórico. Se trata de un valor relacional esencialmente relativo a tiempos y circunstancias (Garrido, 1994: 28). En nuestro tiempo, y dada la cotidiana violación de los derechos humanos de los prisioneros en nuestro estado, se impone que intrínsecamente sea un valor relacionado con la justicia social.

Freud entendía la justicia social como una parte del aglutinante que mantiene unidas a las sociedades civilizadas, así como que la vida en común sólo es posible cuando el poder de la comunidad predomina sobre el poder del individuo (Wallwork, 1994: 283). La justicia social, por tanto, se instaura cuando el poder comunitario va más allá del poder del individuo. En este tipo de justicia hay que considerar a la prisión como comunidad, “como un todo homogéneo, como una unidad, a partir de una visión idealizada [...] poniendo énfasis en la *necesidad de transformación social*” (De Freitas, 2002: 143, subrayado nuestro).

Beccaria entendía por justicia “el vínculo necesario para tener unidos los intereses particulares, sin el cual se reducirían al antiguo estado de insociabilidad”. Además, “todas las penas que pasan la necesidad de conservar este vínculo son injustas por su naturaleza” (2004: 11). Nosotros creemos que la justicia social es aquella que satisface las necesidades humanas y consideramos que todas las penas que olvidan esta necesidad fundamental del hombre son injustas por naturaleza social, es decir, que la privación legal de la libertad de las personas por el Estado es injusta socialmente si no tiene como fin la vida en comunidad, la satisfacción de las necesidades humanas.

Expuesto lo anterior, es posible plantear el segundo derecho humano radical en esta tesis: todo prisionero tiene derecho a una justicia social, entendida como aquella que satisface las necesidades humanas y en la que predomina el poder de la comunidad.

Asumir la justicia social como un valor que supere la deshumanización (Hulsman, 1984), la desadaptación social o la desculturización en la prisión y la violación sistemática de los derechos humanos de los internos, así como comprender que la vida en comunidad es una alternativa de desarrollo y cambio social de las prisiones, nos lleva a proponer un cambio en la ley y en el lenguaje. Es menester modificar profundamente la Ley de Ejecución de Sanciones Privativas de la Libertad/1975 y el Reglamento Interior para los Establecimientos de Reclusión del Estado/1984, para los cuales proponemos los nombres de Ley de Justicia Social y Reglamento Interior para la Comunidad de Justicia Social, respectivamente. Sólo será posible llevar a cabo este cambio de sentido a través de acciones político-legislativas que apunten a transitar desde una prisión en la sociedad civil como una “fuerza maléfica” que “mortifica al yo sistemáticamente” (Goffman, 1972: 25) y que tiene un efecto perverso y contraproducente, pues “la subcultura carcelaria produce prisionización y educa para la delincuencia” (Rico, 1997; Verdeguer y De la Fuente, 1998), hasta una “fuerza benéfica” que verdaderamente ayude a los internos a satisfacer su necesidad de comunidad (Heller, 1978: 84).

## Derecho a no ser analizado intraindividualmente: de los procesos jurídicos intraindividuales a los procesos jurídicos interpersonales

¿Qué tipos de evaluación (análisis) y de tratamiento, como derechos humanos radicales, son necesarios para los prisioneros contra una LESPL-P cuyo régimen de readaptación social se basa en el tratamiento individualizado por medio de la clasificación y que, a su vez, se fundamenta en las obsoletas y deshumanizadas formas analíticas intraindividuales de los técnicos de la psique que, en realidad, constituyen un consejo técnico no interdisciplinario? El esquema legal de la intervención penitenciaria en nuestro estado se halla en la LESPL-P. En su artículo 2o. establece que:

*El sistema penal se organizará sobre la base del trabajo, procurándose la capacitación para el mismo y la elevación del nivel cultural de los sentenciados a sanción privativa de libertad, como medios para su readaptación social. El régimen de readaptación social se basará en la individualización del tratamiento a que debe ser sometido el recluso sentenciado, en materia de estudio y de trabajo, los cuales serán obligatorios y estarán orientados a modificar las tendencias, inclinaciones y predisposiciones morbosas y antisociales de los reos y a facilitarles la adquisición de conocimientos y aptitudes útiles para su completa reintegración al seno de la sociedad (LESPL-P, 1997: 55, subrayado nuestro).*

Con ello, el legislador atribuye al tratamiento individualizado una finalidad que canta sus alabanzas a todo el sistema penitenciario: la readaptación social y la reintegración al seno de la sociedad. Como falsa que es, la ideología de la readaptación social jamás podrá explicar cómo el tratamiento individualizado puede “modificar las tendencias, inclinaciones y predisposiciones morbosas y antisociales de los reos” por medio del trabajo y el estudio, ya que, afortunadamente, vivimos en una época en la cual sabemos que el delincuente es más un producto de unas pautas de socialización inadecuadas y de la propia ley que crea los delitos —sobre todo el Código Penal—, que un producto de características innatas (Clemente, 1997: 310) con base en la ideología del determinismo biológico (Lewontin *et al.*, 1991). Ahí están, por ejemplo, los estudios psicosociales, que al hacer patentes los errores de atribución que cometen los profesionales del sistema penal, demuestran el psicologismo de la ley (Garrido, 1994: 26), así como los estudios psicosociales de la delincuencia, los cuales prueban que no existe una determinación psicológica de la conducta delictiva (Morales y Molero; 1994). Es más, aun los mismos planteamientos del conductismo afirman que sería raro que la conducta del delincuente “fuera erradicada por sanciones legales” (Skinner, 1994: 74).

Críticamente, podemos observar que la LESPL-P incorpora la idea de readaptación social en tres momentos: en el momento en que ésta pasa por una crisis en el pensamiento penal y penitenciario; en el momento en el que se nos ha invitado a problematizar la “piedra angular del sistema penal actual”: las nociones de “crimen” y “autor” (Hulsman, 1984: 84), y en el momento en el que muchos países plantean su abandono en el marco de sus políticas criminales (Rico, 1997: 312). Así, se implantó en la LESPL-P la ideología de la readaptación social y, al parecer, ésta ha modificado significativamente la psicología de las personas (Garrido, 1994: 47) del sistema penal y penitenciario de nuestro estado.

En su artículo 14, relativo a la clasificación, la LESPL-P establece:

*Para la previa clasificación e individualización del tratamiento de sentenciados a sufrir penas privativas de libertad, que se hará con aportación de las diversas ciencias y disciplinas pertinentes para la reincorporación*



*social del sujeto*, considerando sus circunstancias personales, habrá en cada establecimiento penal un consejo técnico interdisciplinario, con funciones consultivas para la aplicación individual del sistema progresivo, la ejecución de medidas preliberacionales, la concesión de la remisión parcial de la pena y de la libertad preparatoria y la aplicación de la retención (LESPL-P, 1997: 56-57, subrayado nuestro).

Como podemos observar, la LESPL-P incorpora la ideología de la readaptación social por medio del tratamiento individualizado con el auxilio de las “ciencias y disciplinas pertinentes para la reincorporación social del sujeto”, las cuales son, como cómplices que justifican el tratamiento individualista, nada menos que las llamadas “ciencias clínicas”, que observan al prisionero a partir de lo que hemos denominado formas analíticas intraindividuales, cuyo origen descansa en enfoques disciplinarios individualizadores, psicológicos o intraindividuales que comparten una representación ideológica de la sociedad fragmentada del individuo (Galván, 2005).

Las disciplinas marcan el momento [...] de la individualización [...] En un régimen disciplinario [...] el poder se vuelve más anónimo y más funcional, aquellos sobre los que se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados; y por vigilancia más que por ceremonias [...] por medidas comparativas que tienen la 'norma' por referencia [...] por 'desviaciones' más que por hechos señalados [...] *Todas las ciencias, análisis o prácticas con raíz "psico" tienen su lugar en los procedimientos de individualización [...] El individuo es sin duda el átomo ficticio de una representación ideológica* (Foucault, 1993: 198, subrayado nuestro).

Estas disciplinas, con sus teorías del yo, no son más que “definiciones de lo que es ser humano”, en las que la psicología “ha modificado significativamente los procedimientos de instrucción legal” (Gergen, 1996: 260). Sin embargo, desde una perspectiva posmoderna, podemos plantear con Gergen que ya es hora de que los sistemas penal y penitenciario pasen de estos procesos jurídicos centrados en los análisis intraindividuales (yo individual) a los procesos jurídicos centrados en los análisis interpersonales (yo relacional).

Desde nuestra perspectiva psicossociojurídica, hemos planteado la necesidad de posicionarse en la interacción sociojurídica y en los procesos psicossociojurídicos (Galván, 2005: 93). Para las ciencias sociales está claro que ningún tratamiento individualizado puede generar las pautas adecuadas de socialización y, por tanto, seguramente en la prisión se está produciendo en los internos algo totalmente distinto a las pretensiones de la ley.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a formular el tercer derecho humano radical en la tesis siguiente: todo prisionero tiene derecho a análisis sociales de su comportamiento a partir de perspectivas científicas que privilegien los procesos de interacción social.

En defensa de este derecho humano radical, es deseable que los profesionales de las ciencias sociales, especialmente los de aquellas con orientación jurídica (sociología jurídica, antropología jurídica, psicología y psicología social jurídicas, etcétera) analicemos, desde diversas perspectivas, si en las situaciones reales de la vida cotidiana en las prisiones estatales existe o no una cultura de defensa y de respeto de los derechos humanos de los prisioneros y de sus familiares y, una vez demostrada su inexistencia, presentemos proyectos concretos para el establecimiento de esta cultura en la subcultura penitenciaria.

## Algunos derechos humanos radicales en perspectiva

No disponemos del espacio suficiente para presentar y desarrollar la iniciativa de otros derechos humanos radicales, así que solamente formularemos en perspectiva un grupo de preguntas. Al final de cada una nombraremos el derecho humano radical correspondiente para poderlos desarrollar posteriormente.

1. ¿Qué clase de educación, como derecho humano radical, es necesaria para los prisioneros en un sistema penitenciario que “produce prisionización y educa para la delincuencia”? Derecho a una educación en desarrollo moral y en derechos humanos (López, 1999; Montes, 1997).
2. ¿Qué clase de tiempo, como derecho humano radical, es posible para los prisioneros en un sistema penitenciario que lo administra formalmente y en el que predomina el tiempo reprimido, el tiempo de ocio o de aburrimiento? Todo prisionero tiene derecho al tiempo libre (Heller, 1978; Munné, 2002).
3. ¿Qué forma de humanización o de relación, como derecho humano radical, es necesaria para los reclusos en una prisión que los somete a la alienación o la *imbecilización*? Todo prisionero tiene derecho a no ser sometido a un proceso de alienación de sí mismo, de los demás hombres y de su trabajo como actividad vital (Seller, 1978; Schaff, 1979; Cohen, 1989).
4. ¿Qué responsabilidad tiene el sistema penal y penitenciario con todo interno que haya sido absuelto en un proceso penal? Estas personas tienen derecho a ser consideradas como víctimas del sistema penal y penitenciario y a que se les repare el daño moral, psicológico, psicosocial, económico y ecológico generado en su desarrollo humano.

## Escuchar la voz de los internos: críticos radicales del sistema penitenciario y de la violación a sus derechos humanos

En la sociedad actual es ciertamente deseable que las innovaciones y las iniciativas contesten y desafíen los fundamentos de la ley y el orden [...] Además, ciertos grupos e individuos por su situación marginal no pueden menos de ponerlos en cuestión de modo radical. Es, pues, inevitable, que nazcan nuevos problemas y surjan nuevos actores sociales, estableciendo nuevos proyectos y nuevas formas de acción, para defender sus derechos a una existencia plena e íntegra (Moscovici, 1981).

Esta última cita nos inspira dos últimas reflexiones en torno de nuestra problemática. Si el presente análisis teórico tiene algo de crítico, se debe a que también es un análisis semiempírico que intenta rescatar nuestro conocimiento directo de la realidad del sistema penitenciario, así como las aportaciones de algunos internos que por su situación marginal, y desde su posición de anonimato, han contribuido a cuestionar de modo radical los fundamentos de la ley y el orden penitenciario en nuestro estado para poder defender y generar propuestas de nuevos derechos humanos. Nuestra gratitud y solidaridad para ellos.

Sin embargo lamentamos —más lo lamentan y lo padecen los internos— que la CNDH y la CEDH-Puebla no hayan generado las estrategias necesarias para que, directa o indirectamente, fueran los internos quienes nos hicieran ver las violaciones sistemáticas de sus derechos humanos en su vida

cotidiana, pues son solamente ellos quienes verdaderamente pueden cuestionar de modo radical si las comisiones están cumpliendo o no con las funciones para las que fueron creadas. Recientemente, un interno declaró:

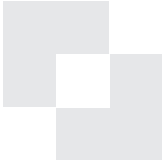
Llevo aquí ocho años y los derechos humanos no existen. ¿Y sabes por qué?: porque los de la cárcel y los de derechos humanos son lo mismo. Tengo muchas cosas que decir, pero no se sabrá mi nombre, ¿verdad? Aquí es muy delicado hablar de todo esto porque te están vigilando, y si me ven haciendo esto me castigan, y no puedo preguntarles a otros internos porque aquí todo mundo te traiciona [...] No es confiable el organismo de los derechos humanos porque los internos no nos atrevemos a denunciar a las autoridades que están a cargo de nuestra supuesta readaptación, ya que las autoridades son hasta más corruptas que los internos, no tienen moral ni principios. Cómo exigir la readaptación si ellos carecen de ética profesional y personal; y así es en los diferentes Ceresos. Cómo se va uno a readaptar si hay tráfico de drogas, maltrato a la visita, violencia, no hay apoyo para trabajar, para realmente estudiar; lo hay, pero al *ahí se va*. El interno es tratado como un delincuente, humillado, presionado, y por ello crea mucho rencor. No se dan cuenta de que es un ser humano que a través de los años ha perdido todo, familia, economía, y aun así lo siguen pisoteando, bloqueando el acceso a su familia y poniendo un montón de requisitos.

Si en algo se escucha esta voz crítica, ambas comisiones podrán ver con buenos ojos convocar a un foro interno de derechos humanos de los prisioneros en su vida cotidiana y crear un programa intrainstitucional para la investigación de la violación a los derechos humanos de los internos. Este último tendría como objetivo principal coadyuvar en la instauración, en la subcultura penitenciaria, de una verdadera cultura de respeto y defensa de los derechos humanos de los prisioneros, y si estos derechos son radicales, mejor para los internos y para toda la sociedad.

## Referencias

- Beccaria, C. (2004), *Tratado de los delitos y de las penas*, Porrúa, México.
- Clemente, M. (1997), "Marcos explicativos del delito", en Clemente, M. (coord.), *Fundamentos de la psicología jurídica*, Pirámide, Madrid, pp. 297-310.
- Cohen, G. (1989), *La psicología en la salud pública*, Textos Extemporáneos, México.
- Cooper, D. (1979), *El lenguaje de la locura*, Ariel, Barcelona.
- Foucault, M. (1993), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, México.
- Freitas, R. de (2002), "Psicología social y derechos humanos", en *Polis*, vol. 1, núm. 2, UAM-Iztapalapa, México, pp. 139-152.
- Galván, M. (2005), "Psicología social jurídica e imagen del agresor sexual en el derecho penal: su representación social en la encrucijada entre la existencia humana interpersonal y la existencia jurídica", tesis de maestría en Psicología Social, Facultad de Psicología-BUAP, Puebla.
- \_\_\_\_\_, (2004), "Psicosociología jurídica de la delincuencia y del desarrollo moral del policía municipal: investigación-intervención y seguridad ciudadana". Proyecto de investigación y de intervención, inédito, Instituto Mexicano de Psicología Jurídica (IMEPSIJ), Puebla.
- Garrido, E. (1994), "Relaciones entre la psicología y la ley", en Sobral, J. et al. (coords.), *Manual de psicología jurídica*, Paidós, Barcelona, pp. 17-54.

- Gergen, K. (1997), *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*, Paidós, Barcelona.
- \_\_\_\_\_, (1996), *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*, Paidós, Barcelona.
- Gleizal, J. (1986), "Seguridad y policía. A propósito del Estado autoritario descentralizado", en Mialli, M. *et al.*, *La crítica jurídica en Francia*, UAP, Puebla, pp. 182-205.
- Goffman, I. (1972), *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Heller, A. (1978), *Teoría de las necesidades en Marx*, Península, Barcelona.
- Hulsman, L. (1984), *Sistema penal y seguridad ciudadana. Hacia una alternativa*, Ariel, Barcelona.
- Kosik, K. (1967), *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México.
- Lewontin, R. *et al.* (1991), *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*, CONACULTA-Grijalbo, México.
- Ley de Ejecución de Sanciones Privativas de la Libertad para el Estado de Puebla/1975 (1997), en *Gaceta*, núm. 33, CEDH-Puebla, México, pp. 55-63.
- López, F. (1999), "Cómo promover la conducta prosocial y altruista", en Pérez, E. y Mestre, M. (coords.), *Psicología moral y crecimiento personal*, Ariel, Barcelona, pp. 211-225.
- Montes, G. (1997), "La enseñanza de los derechos humanos en la universidad", en *Gaceta*, núm. 33, CEDH-Puebla, México, pp. 23-29.
- Morales, F. y Molero, F. (1994), "Estudio psicosocial de la delincuencia", en Morales, F. (coord.), *Psicología social*, McGraw-Hill/Interamericana, Madrid, pp. 845-860.
- Moscovici, S. (1981), *Psicología de las minorías activas*, Morata, Madrid.
- Munné, F. (2002), *Psicosociología del tiempo libre*, Trillas, México.
- \_\_\_\_\_, (1980), "Sobre Carbonnier: delimitación conceptual de la psicología social del derecho", en Muñoz, L. *et al.*, *Introducción a la psicología jurídica*, Trillas, México, pp. 111-124.
- Porter, R. (1989), *Historia social de la locura*, Crítica, Barcelona.
- Ramírez, J. (2003), *Seguridad pública y Constitución*, Porrúa, México.
- Reglamento Interior para los Establecimientos de Reclusión del Estado/1984 (1997), en *Gaceta*, núm. 33, CEDH-Puebla, México, pp. 67-86.
- Rico, M. (1997), "Esquema legal de la intervención penitenciaria", en Clemente, M. (coord.), *Fundamentos de la psicología jurídica, op. cit.*, pp. 311-323.
- Rostand, J. (1994), *Ensayos sobre lo humano*, Alianza Cien, México.
- Schaff, A. (1979), *La alienación como fenómeno social*, Crítica, Barcelona.
- Skinner, B. (1994), *Más allá de la libertad y la dignidad*, Roca, México.
- Vázquez, J. (2002), "Representación y conocimiento social de los derechos humanos: aproximación a su problemática en el ámbito comunitario", en *Polis*, vol. 1, núm. 2, UAM-Iztapalapa, México, pp. 241-280.
- Verdeguer, I. y De la Fuente, Y. (1998), "Política social y justicia", en Alemán, C. y Garcés, J. (coords.), *Política social*, McGraw-Hill/Interamericana, Madrid, pp. 355-381.
- Wallwork, E. (1994), *El psicoanálisis y la ética*, Fondo de Cultura Económica, México.



# Rasgos de personalidad para posibles perfiles de secuestradores

Érika Chavira Jiménez

**A**bordar el tema de los secuestradores en la psicología puede contribuir a mostrar su influencia en nuestra sociedad y, por ende, en esta misma disciplina. Asimismo, hablar de este tipo de sujetos desde un punto de vista psicológico permite apreciar la gran importancia que esta ciencia tiene en la construcción y explicación de los perfiles del secuestrador, y de lo mucho que tiene que decir al respecto. De igual manera, también puede explicar o detectar los *puntos ciegos* presentes en esos perfiles en el momento de su actuación como delincuencia organizada.

Así pues, la psicología ha de contribuir al conocimiento y difusión del modo de operar de los plagiarios, lo cual sería útil para la construcción de las nuevas generaciones de psicólogos y en general para los mexicanos. Al conocer su modo de operar, podremos crear nuevas formas de abordarlos y entenderlos, así como vincularlos con diferentes temas y factores que los rodean relacionados con la psicología.

El tema del secuestro ha sido analizado tradicionalmente por algunas ramas del derecho. La psicología también ha trabajado en él, pero ha privilegiado su atención hacia la víctima, y son estudiosos de otros países los que se han dedicado a delinear los perfiles de estos delincuentes. Por ello, este trabajo pone atención no sólo en la forma en que opera el secuestro, sino también en la delincuencia organizada y en sus maneras de actuar de acuerdo con la cultura mexicana.

En general, las personas agresivas que generan violencia han crecido en un ambiente inadecuado, en una familia disfuncional, con relaciones intrafamiliares exentas de conductas afectivas, donde el niño no se siente amado. Otro tipo de familia generadora de violencia adopta modelos donde el control se ejerce mediante la fuerza o la agresividad; los niños suelen imitar estos patrones ejercidos por los padres o hermanos mayores que abusan de su autoridad. La falta de recursos económicos también genera un ambiente inadecuado que le impide al menor satisfacer necesidades básicas como alimentación, higiene y vivienda, lo cual lo lleva a mendigar o a trabajar para ayudar económicamente a sus padres. Otro factor externo es la falta de educación y las diferencias socioeconómicas características de nuestras sociedades en vías de desarrollo, que generan en el individuo resentimientos hacia el medio y falta de adaptación social (Uribe, 1998).

Se sabe que el individuo adopta comportamientos violentos para protegerse y controlar la situación que lo rodea, así como para sentirse adaptado a su medio o para adaptar su medio a él (Uribe, 1998).

La situación socioeconómica de nuestro país, la facilidad con la cual se puede salir bien librado de la acción punitiva de las autoridades, la forma tan sencilla con que se obtienen recursos económicos por medio del secuestro, sin olvidar las situaciones que se viven en medios como los anteriormente descritos, son todos factores que indican en que los potenciales secuestradores no duden en tomar el camino delictivo:

Le pedí que hiciera otra cosa, que no nos pusiera en riesgo, que vendiéramos algunas propiedades y pudiéramos un negocio, pero me contestó: "Yo no sé hacer nada bien, lo único que sé es portarme mal". Esto es según la señora María de Lourdes Arias, esposa de Arizmendi, y si a esto aunamos que en sólo dos años como secuestrador, a Arizmendi (*El Mochaorejas*) cuando es capturado le contabilizan 4.7 millones de dólares, 25 casas, 43 millones de pesos hallados en una caja de su residencia de Cuernavaca, 601 centenarios, y 50 presuntas víctimas reclaman ante la PGR 33 millones 930 mil 330 pesos (Monsiváis, 1998).

Lo anterior puede ser corroborado con la siguiente cita: "Ante la pasividad y a veces complicidad de las autoridades locales y federales, el secuestro en México se ha incrementado y sofisticado durante los últimos años, de modo tal que ahora significa un problema de seguridad nacional semejante al narcotráfico para ciertos sectores socioeconómicos de la población (*Consultores Exprofesos*, 1999).

El impacto social y psicológico del secuestro es mayúsculo. La conducta del secuestrador repercute psíquica y moralmente, pues se manifiesta en crueldad hacia las víctimas: amenazas, golpes, sometimiento y violencia extrema. Las características y consecuencias de este delito representan una amenaza para la estabilidad de la sociedad y, en general, de nuestro país.

En 1999 México ocupaba el tercer lugar en este ilícito, sólo detrás de Colombia y Brasil, y las cifras se incrementan debido a la facilidad con que se ejecuta este delito y a las sustanciosas ganancias que reditúa (*Consultores Exprofesos*, 1999).

En el estudio de los rasgos de personalidad del sujeto se relacionan la personalidad y la conducta con el delito, para comprender el nexo que se da entre el delincuente, su personalidad y el acto de secuestrar. Con esto se propone que se aborden futuras investigaciones en esta área para definir los perfiles de los secuestradores mexicanos, pues si bien es sabido que ya existen en general, corresponden a sujetos de otras partes del mundo, cuyo proceder en ocasiones obedece a razones diversas de las que se registran en México. Además, desde el momento en que se trata de culturas diferentes, la forma de operar cambia, así como los pensamientos.

La valoración, diagnóstico y conocimiento de las características de personalidad de grupos de delinquentes peligrosos es un tema del mayor interés desde todos los puntos de vista, pues se trata de un problema cuya correcta solución está destinada a influir decisivamente en el desarrollo de la política criminal para la individualización de las penas y la aplicación de los medios preventivos y reeducativos, siempre en la búsqueda de que sean cada vez más adecuados y por tanto eficaces (Benigno, 1950).

Es necesario reconocer que cuanto más se amplíe y profundice el estudio de la personalidad del delincuente, se lograrán mejores resultados, transformables, por ende, en un eficaz instrumento para el progreso social.

## Aproximaciones a una definición

Secuestrar a una persona es apoderarse de ella contra su voluntad para exigir un rescate. También es encerrarla ilegalmente. Secuestrar es robar a seres humanos. No obstante, este delito adopta varias modalidades, entre las que se encuentran:

- *Secuestro extorsivo*. Cuando se arrebate, sustraiga, retenga u oculte a una persona con el propósito de exigir por su libertad algún provecho o cualquier utilidad.
- *Secuestro exprés*. Detención de una o más personas por un periodo corto de tiempo (horas o días), durante el cual los delinquentes exigen dinero a los familiares de la víctima para su liberación.
- *Secuestro político*. Busca principalmente chantajear al gobierno para reivindicar causas perdidas. Lo practican especialmente grupos subversivos y narcotraficantes.
- *Secuestro virtual*. Los delinquentes aprovechan la ausencia de una persona para extorsionar a su familia y obtener montos que oscilan entre los 3 mil y 8 mil pesos mexicanos, o cifras fáciles de reunir en un par de horas.
- *Secuestro económico*. No requiere ni le conviene la publicidad. Los autores permanecen en el anonimato o se identifican con otras organizaciones, generalmente como delincuencia común. El dinero recolectado se emplea para el desarrollo y planeamiento de otros secuestros y para uso personal.
- *Autosecuestro*. Los protagonistas suelen ser hijos de familia, quienes ven una manera fácil de extorsionar a sus padres fingiendo su propio secuestro con la ayuda de amigos.

Al hablar del secuestro también nos referimos a la delincuencia organizada, es decir, cuando varios individuos se organizan en bandas para perpetrar el delito.

Para estudiar mejor el perfil del secuestrador, se necesita en primer lugar hablar de dos grandes ciencias: la criminalística y la criminología.

**La criminalística.** Es la ciencia auxiliar del derecho penal que aplica los conocimientos, métodos y técnicas de investigación de las ciencias naturales en el examen de los indicios relacionados con un presunto hecho delictivo. Asimismo, se divide en *criminalística de campo* —investigación que se realiza en el lugar de los hechos o escenario del crimen y que es una fuente invaluable de información— y *criminalística de laboratorio* —la que se produce en los laboratorios de criminalística, donde se encuentran los instrumentos usados para el examen de los indicios, ya sea con fines de identificación o de cuantificación. Se trata de la parte fina de la investigación, la que permite pasar de la etapa de las aproximaciones a la de las precisiones.

En el ámbito de la criminalística adquiere vital importancia el indicio, que es cualquier signo aparente y probable de la existencia de una señal, muestra, vestigio, marca, rastro, pista o indicación, todo aquel material significativo (armas, huellas, objetos, etc.) encontrado en el lugar de los hechos y percibido mediante la vista, el oído, el tacto o el olfato que está íntimamente relacionado con el hecho delictuoso.

**La criminología.** Estudia el delito en sí mismo como un hecho social, y al delincuente como un ser biológico y social, e indaga o trata de descubrir las causas que incidieron en la comisión del delito. Su objetivo es explicar la conducta delictiva individual para un mejor entendimiento de la personalidad del delincuente.

**La cultura y la familia.** Con vistas a desarrollar el perfil del secuestrador mexicano, es esencial estudiar su cultura, por lo que resulta conveniente definir algunos conceptos:

- *Cultura.* Modo de ser del hombre, máquina cognitiva formada por varios factores como el lenguaje y el mito. Memoria social, principios, modelos, esquemas de conocimiento. Es producida por interacciones, reglas lógicas y paradigmáticas. Juicios de valor y juicios de realidad, especializaciones y situación del hombre en el mundo.
- *Familia.* Conjunto de dos o más elementos interrelacionados en un todo visible en sus componentes. Varía según los requerimientos sociales y se autogobierna con reglas que marcan lo que se permite y lo que no. Está en interacción con otros sistemas.
- *Familia conyugal.* Comprende al padre, la madre y los hijos nacidos de su unión.
- *Familia extensa.* Dos o más adultos del mismo sexo, sus cónyuges y sus hijos respectivos.
- *Familia nuclear.* Un hombre y una mujer más sus hijos, naturales o adoptivos.
- *Familia muégano.* Padre, madre e hijos y algunos otros miembros, ya sean parientes por parte de la madre o del padre, pero que viven en la misma casa.
- *Poliandria.* Una mujer vinculada simultáneamente a varios hombres.
- *Poligamia.* Un solo hombre unido a varias mujeres.
- *Familia del delincuente.* Se caracteriza por el abuso de autoridad, los malos tratos y la poca flexibilidad respecto de los errores de aquél, así como por una vida llena de frustraciones en las relaciones con los demás (homicidas y violadores).

En nuestro país, la mayoría de las familias es del tipo muégano o nuclear, aunque no se puede generalizar en este aspecto. La del secuestrador es con frecuencia una familia muégano. Sus miembros comparten un lugar pero tienen diferentes requerimientos, ya que están unidos sólo por conveniencia y sus valores son diferentes a los del resto de los miembros de la sociedad en la que se encuentran, si bien no carecen de ellos.

La familia se encarga de proporcionarle al individuo una determinada carga de creencias y experiencias que él adquiere como parte de su formación. De ahí que el delincuente pueda ver su actividad como algo normal. En la industria del secuestro se ven involucrados todos los miembros de la familia; que de una u otra forma participan directamente en la comisión del delito, ya sea mediante el cuidado de las víctimas o su vigilancia.

Uno de los casos más conocidos en México es el de Daniel Arizmendi, *El Mochaorejas*. Su banda se caracterizaba por mutilar a sus víctimas como medida de presión para que los familiares pagaran por la liberación. Daniel operaba con su hermano, Aurelio Arizmendi López; Dulce Paz Venegas Martínez, amante de Daniel; la hermana de ésta, Flor Camelia Venegas Martínez; y el hermano de ambas, José Juan Venegas Martínez (EFE, 1998). Aurelio era el encargado de realizar los secuestros, Dulce María vigilaba a las víctimas, María de Lourdes Arias García, esposa del secuestrador, compra-



ba propiedades, y Daniel Arizmendi Arias, hijo mayor de *El Mochaorejas*, llegó a dirigir los plagios (Aquino, 2004).

**La escuela.** Esta institución aparece como una prolongación de la familia al asumir una tarea iniciada por ésta a partir del momento en que tiene que suministrar una formación intelectual y profesional que excede las posibilidades operativas de la familia. No obstante, los padres son los principales responsables de la educación de sus hijos. Veamos algunos conceptos:

- *Educación.* Conducir, guiar, orientar, dar dirección; intervención, desarrollo y perfeccionamiento. Proceso necesario para la supervivencia humana, evolución paulatina, comunicación y diálogo. Acción transformadora de la realidad, búsqueda constante, invención y reinención.
- *Educación informal.* Dura toda la vida y con ella se adquieren conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión a través de las experiencias diarias y el contacto con el medio.
- *Educación formal.* Es impartida por las instituciones dentro de un régimen educativo.
- *Educación del delincuente.* Varía según la actividad delictiva a la cual se dedique.
- *Educación del secuestrador.* Suele ser variada y depende de la función que tenga en la banda. En cuanto a grado educativo, incluye desde licenciados hasta analfabetos.

Veamos un ejemplo modelo del nivel de estudios que suelen tener los miembros de una banda:

- *Cargo alto dentro de alguna institución.* Acostumbran estar a la cabeza de las bandas y son los que las protegen sin dar la cara.
- *Jefe de la banda.* Ex policía judicial con carrera trunca. Organiza y dicta a quien secuestrar, establece los movimientos a seguir y distribuye las labores.
- *Negociador.* Posiblemente tenga preparatoria o una licenciatura trunca. Es el contacto con la familia de la víctima, a la cual presiona psicológicamente. Organiza los procedimientos de entrega del rescate.
- *Operadores.* Tienen preparatoria o secundaria truncas y se encargan de conseguir el vehículo robado, la casa donde se encierra a la víctima y las armas, y llegan a penetrar el círculo social de la víctima para conseguir información.
- *Los cuidadores.* Son gente con secundaria trunca o que apenas si terminaron la primaria. Normalmente son tres personas, una de ellas es una mujer, quien se encarga de alimentar a la víctima.

### Características culturales, sociales y psicológicas

A continuación se expondrán algunos elementos básicos para el desarrollo del presente trabajo.

**Religión.** Es un conjunto de creencias o dogmas acerca de la divinidad, e incluye prácticas rituales como la oración, la meditación, la penitencia y el sacrificio. Consiste en cumplir y llevar a cabo con esmero las obligaciones. El individuo adquiere valores morales haciendo un juicio sobre sus prejuicios.

cios. El hombre siempre ha estado creando dioses, apropiándose de las herramientas con las cuales los forma a su imagen y semejanza. En cuanto a los secuestradores y su vínculo con la religión, la mayoría son ex policías judiciales, devotos de San Judas Tadeo, patrón de “las causas difíciles”, y de la Santa Muerte, que también tiene esta potestad sobre la vida. De ahí que los delincuentes sientan que tienen el poder sobre su víctima.

**Cultura del criminal.** La familia es la principal portadora de la educación y la cultura, así como generadora de ansiedad y conflictos. La conducta delictiva del secuestrador emerge de un sistema familiar sin equilibrio, pues manifiesta una actitud de protección pero a la vez de agresión, insensibilidad e inestabilidad de tipo emocional.

**Personalidad.** Es la forma de adaptación entre los impulsos egocéntricos y las exigencias del ambiente, es decir, los estímulos sociales. La personalidad no es más que el patrón de pensamientos, sentimientos y conducta que presenta una persona y que persiste a lo largo de toda su vida a través de diferentes situaciones.

**Evaluación de la personalidad.** La personalidad es algo que no podemos ver ni tocar, por ello se hace uso de pruebas psicológicas para identificar sus rasgos: pruebas para detectar disfunciones orgánicas y cerebrales, pruebas de inteligencia, inventarios de la personalidad, pruebas proyectivas y entrevistas. Para evaluar adecuadamente la personalidad se requieren varios estudios, los cuales califican los siguientes puntos, tomando en cuenta una entrevista longitudinal:

*Área perceptomotora.* Examina la posibilidad de daño a nivel cerebral o difusión neurológica que pueda alterar la conducta, la percepción o el movimiento.

*Capacidad intelectual.* Estudia el manejo de capacidades como la anticipación, velocidad, exactitud, toma de decisiones, razonamiento, impulsividad, respuesta ante situaciones bajo presión. Puede ser limítrofe, debajo del término medio, término medio, arriba del término medio, superior al término medio o brillante.

*Examen mental.* Se centra en el estado mental en que se encuentra la persona; procesos mentales superiores y sensoriomotores.

*Rasgos y dinámica.* Investiga si existen o no alteraciones cognoscitivas, emocionales y conductuales, y si se da motivación consciente o inconsciente para delinquir.

*Entrevista.* Es longitudinal, es decir, abarca toda la vida del individuo. Pregunta sobre ejemplos concretos de situaciones reales para distinguir los problemas situacionales de los rasgos de personalidad. Consta de 16 puntos: ficha de identificación, descripción del examinado, motivo del examen, historia familiar, historia personal, salud, conductas antisociales, escolaridad, área laboral, diversiones e intereses, área social, desarrollo sexual, datos maritales y familia secundaria, descripción de sí mismo, examen mental y versión de los hechos.

**Rasgos de personalidad.** Son pautas duraderas en la forma de percibir, pensar y relacionarse con el ambiente y con uno mismo. A través de ellos se hacen patentes contextos personales y sociales.

**Trastornos de la personalidad.** Son patrones permanentes e inflexibles de experiencias internas y desadaptativas que causen una incapacitación funcional significativa o una perturbación subjetiva y se aparten acusadamente de las expectativas de la cultura del sujeto (véase el siguiente cuadro):

CUADRO 1. ENFERMEDAD Y PERFILES DE CONDUCTA CARACTERÍSTICA DEL SECUESTRAADOR

Trastorno	Descripción de los patrones
Paranoide	Desconfianza, suspicacia y hostilidad hacia los demás, de forma que sus intenciones son interpretadas como maliciosas.
Esquizoide	Distanciamiento de las relaciones sociales y restricción de la expresión emocional.
Esquizotípico	Malestar intenso en la relación con otros, así como distorsiones cognitivas o perceptivas y excentricidades de conducta.
Antisocial	Desprecio y violación de los derechos de los demás, normas, instituciones o figuras de autoridad. Bajos o nulos niveles de culpa.
Límite	Inestabilidad en las relaciones interpersonales, autoimagen y afectos. Notable impulsividad.
Histriónico	Emotividad excesiva y demanda de atención.
Narcisista	Grandiosidad, necesidad de admiración y falta de empatía.
Por evitación	Inhibición social, sentimientos de inadecuación, incompetencia e hipersensibilidad a la evaluación negativa.
Por dependencia	Excesiva necesidad de ser atendido, lo que ocasiona un comportamiento de sumisión y adhesión. Temor a la separación o el abandono, búsqueda de atención y percepción de sí mismo como incapaz de funcionar adecuadamente sin la ayuda de los demás.
Obsesivo-compulsivo	Preocupación por el orden, el perfeccionismo y el control mental e interpersonal a expensas de la flexibilidad, la espontaneidad y la eficiencia.

A su vez, estos trastornos pueden clasificarse en tres grupos:

**Grupo A (paranoide, esquizoide, esquizotípico).** Incapacidad para establecer relaciones, mala socialización, introversión acentuada, inestabilidad emocional, radical independencia, falta de empatía afectiva.

**Grupo B (antisocial, límite, bistriónico, narcisista).** Inmaduros, con debilidad afectiva, conducta descontrolada o socialmente poco conveniente, extrovertidos, desajustados emocionalmente y dependientes.

**Grupo C (por evitación, por dependencia, obsesivo-compulsivo).** Con miedo patológico, sensibles, poco tolerantes al castigo, no aprenden de las experiencias de aprendizaje, estrategias de enfrentamiento defectuosas, comportamiento de evitación.

**Trastornos de la personalidad del criminal.** Consisten en su incapacidad para abstenerse de efectuar ciertas cosas. El criminal no tiene la oportunidad de identificarse con adultos respetuosos de la ley. Siente rechazo o falta de seguridad para hablar. Los demás esperan hostilidad de su parte. Tiene contacto con modelos antisociales en el hogar y/o fuera del mismo. Le falta apoyo para su desenvolvimiento social en la escuela. Está sometido a presiones antisociales de sus compañeros. Padece malas condiciones físicas y económicas en el hogar y/o en el vecindario. En general, son

alcohólicos y personas dependientes como individuos, que de forma consistente ejercen una diversidad de influencias destructivas en otros seres humanos; sufren problemas emocionales y afectivos, síntomas de depresión, desórdenes de personalidad y perturbación del pensamiento.

**La personalidad antisocial (*locura moral*).** Los antisociales pervierten los principios morales y activos; son incapaces de razonar en cualquier asunto. Son inocentes, muy agresivos, jactanciosos, impulsivos e insensibles al dolor físico. Ejercen influencias destructivas en cada sociedad y cultura conocida. Son personas que se sienten sin culpas, incapaces de formar lazos de afecto duraderos con otros seres humanos, así como para mostrar empatía. Manipulan y usan a otros para satisfacer sus propias demandas; su sinceridad es superficial; son inestables, irresponsables, no aprenden de la experiencia, pasan años robando, luchando, haraganeando y resistiéndose a la autoridad.

**Perfil.** Conjunto de características generales y habituales de cierto grupo que permite anticipar los rasgos individuales de uno de sus elementos; es una herramienta útil, una guía pero no un determinante. El perfil es una herramienta de investigación que usa datos de la escena del crimen para generar información descriptiva y probable sobre un ofensor, para disminuir el número de sospechosos y ayudar en esfuerzos de aprehensión. Son pautas características que distinguen a ciertos individuos de la población en general. Puede incluir raza, sexo, estado civil, edad, ocupación, reacción ante el interrogatorio, madurez sexual, posibilidad de que cometa otro crimen, antecedentes policiales, nivel de escolaridad, estatus, relaciones interpersonales, entre otros. Es una técnica de investigación que consiste en inferir aspectos psicosociales como la personalidad, el comportamiento, la motivación y los aspectos demográficos con base en un análisis psicológico para identificar un tipo de persona (no a una persona en particular) y orientar la investigación y la captura. Tenemos las siguientes dos clases de perfiles:

**Perfil psicológico o método inductivo.** Generaliza de acuerdo con sus características conductuales y demográficas. Se trabaja de lo particular a lo general. Efectúa generalizaciones, predicciones, estimaciones y decisiones de una serie de datos recopilados, basándose en la observación conductual y en informes sobre la conducta del delincuente aportados por terceros. Es un modelo fácil de aplicar, pues no necesita que el sujeto tenga conocimientos del área forense, educación o entrenamiento en el estudio de la conducta criminal o investigación criminal. Puede ser elaborado en un periodo de tiempo corto y sin gran esfuerzo. Estudia pequeños grupos de individuos que han cometido el mismo tipo de crimen y comparten características que pueden ser generalizadas. Criminales que han cometido delitos en el pasado son culturalmente similares a sujetos que cometen un crimen inicial, han sido influidos por condiciones ambientales similares y por las mismas motivaciones específicas y similares.

**Perfil psicológico o método deductivo.** No se refiere a un individuo específico ni a un crimen en particular. Es usado para sugerir un tipo de individuo con características psicológicas y emocionales específicas; describe características evidentes en la conducta, así como las circunstancias en que se produce. Va de lo general a lo particular, tratando de establecer premisas como la edad del agresor, la raza de la víctima, las agresiones específicas que el criminal infligió a la víctima —como cubrirle

la cara o dejar algún tipo de simbología— y que dan evidencia psicológica de la cual se pueden extraer rasgos del agresor que proporcionen un perfil particular. Para realizar este perfil es de utilidad establecer comparaciones con las características de otros comportamientos similares de población conocidos por el método inductivo. Los perfiles deductivos recopilan información de la escena y consisten en el proceso de interpretación de la evidencia, lo que incluye observar la escena del crimen, tomar fotografías en general, reportes y placas de la autopsia, y estudio individual del agresor. El método de perfilación deductivo tiene dos fases: la *investigadora*, en la que se indaga todo lo referente a las evidencias, ya sean físicas o conductuales, y la de *ensayo*, que conlleva el análisis de evidencias conductuales de crímenes conocidos para ayudar en el proceso de entrevista o interrogatorio y contribuir en el desarrollo de la visión de la fantasía en la mente del ofensor. Para ello se debe ser imparcial, tener una mente abierta y un pensamiento crítico, pensar como delincuente, en sus necesidades y motivaciones, tener en cuenta la experiencia de vida que puede influir de manera determinante en las personas.

**Perfilación geográfica.** Está relacionada con las características físicas del lugar; podría llamarse *perfil de la escena del crimen*. Con ella se intenta generalizar la vinculación de la localización del lugar del ilícito con la posible residencia del agresor, además de ayudar a formular el mapa mental.

**Pasos para la elaboración del perfil.** 1) Información del contexto sociocultural donde tuvo lugar el crimen; 2) protección de la escena del crimen; 3) análisis y entrevista de la víctima; 4) entrevista a testigos, y 5) evidencia forense y de conducta.

**Criminales desorganizados.** Dejan huellas, no planifican sus actuaciones, sus actos carecen de lógica, no están alertas en la escena del crimen, muestran la confusión que hay en su mente (lo que les impide desplazar el cadáver para ocultarlo). Si la víctima aparece, muestra espantosas heridas. Poseen una personalidad psicópata, están dominados por impulsos súbitos, eligen a sus víctimas espontáneamente, las dominan y las matan con cualquier arma que esté a su alcance.

**Criminales organizados.** Cuesta mucho localizarlos; si se trata de asesinos en serie, son los más letales. Cuidan y planifican sus actuaciones, premeditan sus actos, no tiene relación con la víctima, saben utilizar bien el engaño, son inteligentes, saben adaptarse a la situación, generalmente no dejan huellas y hacen desaparecer el cadáver o alteran la escena. Los psicópatas planifican fríamente sus asesinatos, tienen habilidad para camuflarse, manipular y acechar. Suelen ritualizar sus asesinatos y toman recuerdos de sus víctimas. Son ordenados y esmerados en sus crímenes; poseen una personalidad rígida y pueden haber tenido problemas laborales.

**Rito.** Método sistemático basado en símbolos que tienen un significado para la persona que lo practica.

**Sello.** Marca personal que el criminal repite una y otra vez. Siente orgullo de lo que hace y por eso tiene su sello personalizado. Provoca que el psicópata actúe de la misma manera para retar a la policía; el psicópata es un repetidor de sus actos.

## Conclusiones

La presente investigación puso de manifiesto cómo las clases sociales y las diferencias entre éstas son enormes y dan como resultado un ambiente delictivo. Además, con base en el material revisado, se mostró cómo la violencia intrafamiliar, el pandillerismo, el consumo de drogas, el desempleo, la pérdida de los valores morales, etc., fomentan una adicción a la acumulación de bienes materiales. Esto último es un rasgo distintivo de los secuestradores, quienes de alguna manera reflejan una conducta no del todo ajena a la del resto de la sociedad.

De lo anterior se desprende que las personas de clases sociales bajas son las más vulnerables, pues el entorno tiene un peso decisivo en la definición de una personalidad. Eso no significa que todos los pobres sean susceptibles de convertirse en delinquentes.

En cuanto a las limitaciones, se encuentran en el tipo de fuentes de información, pues se recurrió invariablemente a las pasivas y se careció de la voz viva de los involucrados. Ello despoja al trabajo de la riqueza que proporcionan las historias personales. Sin embargo, esto no le arrebató el rigor científico. Si se optó por los documentos y no por las versiones de las personas, se debió al tiempo disponible, los recursos económicos y los trámites necesarios para tal efecto.

Los elementos con los que se contaron fueron libros, revistas, periódicos y programas de televisión, por lo que se puede decir que los objetivos se cumplieron tal y como se planeó. Así, fue posible determinar, en el caso de los secuestradores mexicanos: 1) los rasgos de personalidad de los hombres que son plagarios; 2) los valores y disvalores que pueden tener; 3) los trastornos de personalidad asociados a los secuestradores mexicanos; 4) la descripción del perfil de personalidad; 5) los niveles de inteligencia de los miembros de un grupo de secuestradores; 6) las generalidades de la estructura familiar de dichos delinquentes, y 7) los tipos de psicopatías que éstos pueden sufrir.

Se puede concluir que la magnitud de la enfermedad del secuestrador va de los rasgos hasta el trastorno de la personalidad antisocial. De igual manera, este trabajo permitió conocer que el grado de escolaridad influye en la jerarquía que un secuestrador tiene al interior de una banda delictiva.

En síntesis, se demanda un trabajo conjunto entre las instituciones y la sociedad civil que posibilite acciones en el ámbito familiar a fin de construir una nueva cultura de los valores. En forma paralela, la educación formal exige que la Secretaría de Educación Pública se involucre para detectar problemas de violencia sufrida por el infante y la ejercida por él mismo; la meta es la prevención.

Un primer acercamiento al perfil de los criminales obliga a utilizar lo hasta ahora trabajado con la finalidad de ayudar a las autoridades. En ese sentido, se debe reconocer que el tema aún no está agotado y que en México urge sumar a los profesionistas a este arduo reto social.

La profesionalización es impostergable. No se puede prolongar la dependencia que existe de perfiladores extranjeros, toda vez que en el país esta técnica no se lleva a cabo. Valerse de los psicólogos con el propósito de elaborar los perfiles es una oportunidad para usar el conocimiento en beneficio social. Es necesario precisar que cada integrante desempeña una tarea específica dentro de una organización, por tanto, no se les puede clasificar a todos en una misma categoría como hace Meluk (1998). En cambio, se recurre a una división de las bandas de secuestradores en profesionales (organizados) e improvisados (desorganizados). Si se usan estos términos, aplicables a los asesinos en serie, es porque existen similitudes en su modo de operar, de ahí la validez de trasladar conceptos de un objeto de estudio a otro.

En los últimos años el secuestro se ha convertido en uno de los más grandes temores de los habitantes de nuestro país. Existen bandas profesionales y los noticieros dedican gran parte de sus espacios a mostrar estos hechos. A los mexicanos se les ha robado la seguridad.

A lo largo de este trabajo se logró construir un perfil del secuestrador mexicano según la metodología planteada. Asimismo, se determinaron los aspectos culturales que complementan su personalidad.

Los ejemplos de secuestradores utilizados dejaron ver que determinado ambiente familiar y social —y hasta una disposición genética— influye en que una persona tenga un comportamiento delictivo. Consecuentemente, se caracteriza por ser un individuo asocial, agresivo, sin sentimientos de culpa, incapaz de sentir afecto, impulsivo, superficial, egocéntrico; en suma, se trata de un sujeto con una carga antisocial que va de los rasgos hasta el trastorno.

Como muestra de los secuestradores organizados figura el caso de Daniel Arizmendi, *El Mochaquejas*, jefe de un grupo que escogía a sus víctimas de acuerdo con las zonas donde habitaban y los bienes materiales con los que contaban. Es claro el cargo que cada uno de los integrantes de la banda desempeñaba, pues las jerarquías estaban muy bien delimitadas.

También es sabido que en este tipo de bandas el cabecilla ha tenido puestos policiacos dentro de las corporaciones especializadas en combatir el secuestro. Se trata, por ende, de sujetos que conocen perfectamente los mecanismos de seguridad y al mismo tiempo son personas frágiles a la corrupción. Pasan de la seguridad al delito.

En cuanto a las bandas de secuestradores improvisados, eligen a sus víctimas al azar, la mayoría de sus miembros intervienen sin tener jerarquías, la agrupación la forma gente que delinquiró en la cárcel y allí convivió con personas dedicadas al secuestro, de manera que la imitación es su modo de aprender. Un ejemplo de esto es la banda de *Los Montante*.



# Peritaje psicológico: un caso de violencia física, psicológica y sexual

Georgina Pérez Preciado<sup>1</sup>

El caso abordado en el presente trabajo gira en torno a la agresión física, psicológica y sexual de la cual fueron objeto dos hermanos menores de tres y cuatro años de edad. A causa de esta agresión, se llevó a cabo un litigio entre la madre (parte demandada) y el padre de los niños (parte demandante), quien reclama el divorcio necesario, así como la guarda y custodia de los menores. El padre ofreció, como parte de las pruebas aportadas en su demanda, un peritaje psicológico, el cual se estructuró con el análisis del expediente jurídico, una entrevista con el padre y los abuelos paternos. Además, con observación directa a los infantes, se desarrollaron dinámicas de juego con muñecos fisioanatómicos y diversos juguetes durante siete sesiones de evaluación.

La presentación de estos casos nos ofrece una percepción más objetiva, es decir, nos muestra la realidad con toda su crudeza, a diferencia de lo que reflejan las estadísticas oficiales que, como ya sabemos, sólo son la punta del *iceberg*. La descripción del caso nos permite observar en su justa dimensión y connotación humana las perniciosas secuelas de las víctimas de este delito y sus familiares, además de hacernos entender la necesidad de generar, en el campo de la psicología, programas de intervención para esta problemática social.

Si bien el peritaje psicológico tiene fines judiciales, también permite establecer un diagnóstico para posteriormente formular estrategias de intervención terapéutica, la cual desafortunadamente sólo está disponible para quienes tienen la posibilidad económica de acceder a ella de manera privada. Por ello, en el ámbito de la psicología se debe reflexionar sobre esta situación y proponer un trabajo social que favorezca a los sectores más desprotegidos económicamente.

---

<sup>1</sup> Maestra en Psicología por la FES-Iztacala de la UNAM, perito en Psicología, miembro de la Sociedad Criminológica, docente y coordinadora de Orientación Psicopedagógica en el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla. e-mail: [gprezpreciado@hotmail.com](mailto:gprezpreciado@hotmail.com)



## Objetivo

La finalidad no es otra que sensibilizar a los grupos de trabajo en psicología para diseñar estrategias de atención a personas víctimas de agresión física, psicológica y sexual que no cuenten con las posibilidades económicas para acceder a ella, utilizando todo tipo de herramientas, entre las que se incluyen los peritajes psicológicos.

## Presentación del caso

El proceso jurídico al que nos referimos, cuyo proceso inició en enero de 2006, sigue en marcha. La parte demandante solicita el divorcio necesario y la custodia y patria potestad de los menores, porque existe la sospecha de que sus hijos fueron víctimas de violencia física y psicológica por parte de la madre, y física, psicológica y sexual por parte de la pareja sentimental de ella. Los nombres y algunos datos de las personas evaluadas y entrevistadas que aparecen en esta ponencia son ficticios o se omitieron, con la finalidad de preservar el anonimato de las mismas, o por considerarse irrelevantes para el análisis del presente caso.

PROCESO XXXX  
 PROCESADOS XX  
 ASUNTO: SE RINDE PERITAJE EN  
 MATERIA DE PSICOLOGÍA

AL C. JUEZ XXX DEL DISTRITO XXX EN MATERIA DE PROCESOS  
 PENALES FEDERALES EN EL XXXX  
 SECRETARÍA XXX  
 P R E S E N T E

La que suscribe, Georgina Pérez Preciado, psicóloga, legalmente autorizada para ejercer la profesión, con grados de licenciatura (cédula profesional 1767656, un millón setecientos sesenta y siete mil seiscientos cincuenta y seis) y maestría (cédula profesional 4450861, cuatro millones cuatrocientos cincuenta mil ochocientos sesenta y uno), propuesta por parte de la XXX para practicar estudio en materia de psicología a los menores Pablo López Hernández y Andrés López Hernández.

A continuación se proporcionan los datos individuales de los implicados en el presente trabajo:

### Ficha de identificación

Nombre:	Pablo López Hernández
Fecha de nacimiento:	28 de agosto de 2000
Lugar de nacimiento:	Naucalpan, Estado de México
Edad:	4 años y 10 meses
Fechas de evaluación:	6, 14 y 26 de mayo; 2 y 4 de junio de 2005
Domicilio:	Calle Felipe Carrillo, Mz. 13, lote 3 Col. Zona Académica C. P. 07230 Delegación Gustavo A. Madero México, D. F. Teléfono: 55-66-77-88
Formación escolar:	Ninguna

Nombre:	Andrés López Hernández
Fecha de nacimiento:	19 de agosto de 2001
Lugar de nacimiento:	Naucalpan, Estado de México
Edad:	3 años, 10 meses
Fechas de evaluación:	6, 14 y 26 de mayo, 2 y 4 de junio de 2005
Domicilio:	Calle Felipe Carrillo Mz. 13, lote 3 Col. Zona Académica C. P. 07230 Delegación Gustavo A. Madero México, D. F. Teléfono: 55-66-77-88
Formación escolar:	Ninguna
Nombre de la madre:	Berenice Hernández Rodríguez
Edad:	31 años
Ocupación:	----
Domicilio:	Está separada de su esposo, Juan López García, y unida en amasiato con una persona llamada Pepe
Nombre del padre:	Juan López García
Edad:	34 años
Domicilio:	Calle Felipe Carrillo Mz. 13, lote 3 Col. Zona Académica C. P. 07230 Delegación Gustavo A. Madero México, D. F. Teléfono: 55-66-77-88
Ocupación:	Empleado en Petróleos Mexicanos

## Metodología de trabajo

**Análisis del expediente jurídico.** Para empezar, se analizó detenidamente el expediente con la finalidad de tener un panorama general sobre el caso.

**Entrevista con el padre de los menores.** Juan López García. Para ampliar la información necesaria, y dada la escasa edad de los menores, se procedió a entrevistarlo con el fin de integrar la evaluación de los pequeños.

**Entrevista con los abuelos paternos de los menores.** Alberto López Delgado y Ana María García Navarro. De igual forma que la entrevista con el padre, los abuelos paternos aportaron información importante sobre los menores, pues han estado en interacción constante con ellos y han podido observar directamente los comportamientos presentados por los niños en diferentes momentos.

**Observación directa con los dos menores.** Una vez concluidos los pasos arriba señalados, se abordó el trabajo con los menores, empezando con la observación directa.

*Dinámica de juego con muñecos fisioanatómicos y con diversos juguetes.* Como parte del procedimiento, se utilizaron este tipo de muñecos, lo que permitió a los menores identificar características físicas correspondientes a los cuerpos de hombres y mujeres adultos y a los de niños y niñas. Los juguetes diversos, por otra parte, ayudaron a que los pequeños pudiesen jugar de manera libre a lo que deseaban, disminuyendo la tensión que les provocaba el recuerdo de la agresión.

### Características de los menores ante la evaluación

Durante la evaluación a los niños, se advirtieron en ellos las siguientes características:

*Pablo López Hernández*

*Aspecto corporal.* Físicamente decaído.

*Arreglo personal.* Higiene adecuada, vestimenta propia de su edad.

*Comportamiento.* Triste, poco sociable, indiferente, desinteresado, temeroso.

*Andrés López Hernández*

*Aspecto corporal.* Físicamente decaído.

*Arreglo personal.* Higiene adecuada, vestimenta propia de su edad.

*Comportamiento.* Asustado, triste.

Algunos menores de edad, como integrantes de un grupo vulnerable, suelen ser víctimas de violencia por parte de adultos con los cuales están en constante convivencia o incluso con quienes guardan alguna relación de parentesco. Esta violencia puede ser física (jalones, pellizcos, golpes en cualquier parte del cuerpo visibles o no), psicológica (insultos y humillaciones que no dejan huellas físicas) y sexual (todas las actividades sexuales de un adulto con un menor, las cuales los niños no son capaces de comprender ni de decidir con plena conciencia sobre ellas). Los tres tipos de violencia hacia un menor tienen invariablemente consecuencias perniciosas para él y su familia.

### Descripción del caso

Juan López Delgado se casó con Berenice Rodríguez en enero de 1997; se separaron en mayo de 2002. Estuvieron unidos 5 años y 4 meses. Pablo nació en agosto de 2000 y Pedro en agosto de 2001.

Al separarse la pareja, los niños se quedaron con su madre, que demandó pensión alimenticia. Aproximadamente y en noviembre de 2004, Berenice Hernández Rodríguez se relacionó sentimentalmente con Pepe, quien se fue a vivir con ella y sus dos hijos menores, en enero de 2005.

Ambos hermanos menores de edad, Pablo y Andrés López Hernández, viven actualmente con su padre, Juan López García, en casa de sus abuelos paternos: Alberto López Delgado, de 60 años, y Ana María García Navarro, de 55 años. Cohabitan en el mismo hogar sus tías y tíos paternos: Clara

López García, de 31 años, Reyna López García, de 29, Susana López García, de 26, Francisco López García, de 24, y Roberto López García, de 23 años. Los menores son atendidos principalmente por su padre y sus abuelos paternos, quienes se encargan de todo lo concerniente a su salud, nutrición, higiene, recreación, etc. Los niños carecen de instrucción preescolar.

A lo largo de las siete sesiones de evaluación, los pequeños manifestaron que cuando vivían con su madre, ella les pegaba, y Pepe —la persona que vive con ella— les hacía *maldades*. Por ejemplo, señala Pablo: “Me pegaba en la espalda y en las pompas, me decía: pendejo, güey, cabrón”. Por su parte, Andrés manifestó: “Yo estaba en casa de mi mamá, no estaba mi mamá y me encargó con el esposo de Rosa y con Rosa, y su esposo de Rosa traía una cerveza y me dio; no me gustó la cerveza, se llama Ramón el esposo de Rosa”.

La abuela paterna, Ana María, señala que sus nietos le han manifestado que Ramón les hacía lo mismo que Pepe, que los dos se desvistieron y que ahí estaba Rosa, hermana de Berenice. “¿Con que quieres lumbre, verdad? Abajo está el infierno”, les decía Pepe, refieren Pablo y Andrés López Hernández.

Andrés: “Mi mamá me pega en las pompas con su mano, a mí me duele”. Y al preguntarle: “¿Y tú qué haces?”, el niño responde: “Lloro, me pongo triste. Cuando vivía con mi mamá me sentía triste en la casa de mi mamacita, porque me pega mucho”. Pablo: “Pepe es malo, muy malo, me tocaba aquí (señala sus genitales). Pepe me tiene miedo porque estoy con mis abuelos”.

Se le pregunta a Andrés: “¿Cómo es tu mamacita?”. Y él responde: “Muy mala porque me pega, porque no me portaba bien, le pegaba a Pablito; por eso me pegaba mi mamacita”.

Andrés: “Pepe metía un palo en mi colita”. “¿Qué sentías?”. “Me daba mucha comezón cuando me metía ese palo”. “¿Cómo te sentías? ¿Triste, enojado, contento?” “Enojado con mi mamacita y también con Pepe, porque me trataban mal, luego en mi boquita metía un palo también Pepe. Pepe hacía maldades, chupaba aquí”, y señala con el dedo índice derecho su pene.

Se realizó un ejercicio consistente en iluminar un pastel con colores —rojo correspondía a enojado, negro a triste, amarillo a feliz, azul a tranquilo y café a cansado—. Pablo, al terminar y ser preguntado acerca de por qué había elegido cada color, manifestó: “Enojado porque mi mamacita me gritaba y me pegaba en la cabeza, en la mano, en la espalda y en las pompas con un cinturón. Me dolía y me ponía triste. A veces con la mano me castigaba con pegar porque me mojaba. Me gritaba ‘tonto, cabrón, pinche, chingado, tarugo, pendejo, puto’. A veces me ganaba la pipí y me pegaba porque aventaba las cosas. Pepe también me pegaba, también con un cinturón en las pompas, el que vive con mi mami Berenice. Tocaba mi cuerpo por la pipí”, y señala con el dedo índice derecho en un oso de trapo el área de los genitales para indicar dónde le tocaba Pepe; voltea el oso y señala también la parte que corresponde al ano. “Pepe me metía el dedo, yo lloraba, también metía un palo, el palo lo tenía en su cuerpo y me dolía, estábamos solos. A Andrés le hacía igual, mi hermano Andrés lloraba, yo no hacía nada. Pepe me amarraba y a Andrés, a los dos, en el techo en un lazo. Pepe chupaba mi pene y me decía que yo le chupara el pene. Varias veces, también me decía que le chupara a Andrés. Salía sangre de mi colita. Vino mi mamacita y vio la sangre. Yo acusé a Pepe con mi mamá y la amenazó con un cuchillo y quería robarse cosas de mi mamacita, su disco. Cuando se iba mi mamá Pepe nos hacía cosas. También en la colita de Andrés salía sangre”.

Frente a un dibujo de animales de hembras-madres y cachorros se le pregunta a Andrés: “¿Cuál es la mamá cocodrilo?, ¿quiere a su hijo cocodrilito?”. “Sí”, responde. “¿Tú quieres a tu mamá Be-

renice?”, y el menor contesta: “No”. “¿Tu mamá te quiere?”. “No”. “¿Por qué?”. “Porque me pega”. “¿Cómo te pega?”. “Fuerte”. “¿Dónde te pega?”. “Aquí”, y señala con la mano su espalda y sus nalgas. “¿Qué haces cuando eso pasa?”. “Lloro, ella le pegaba a Pablito y lo regañaba”. “¿Quieres a tu papá Juan?”, “Sí”.

Andrés: “Pepe me metía sus mocos aquí”, y señala con el dedo índice derecho su boca y la abre. “Me metía sus mocos en la nariz”.

Al preguntarle a Pablo si Pepe le hacía lo mismo, contesta: “Sí, a mí también me echaba sus mocos”.

Pepe le decía —refiere Andrés— que era niña, le denominaba “conejito”, abría sus pompas y le metía el dedo. Le pedía a Pablo que le pegara a Andrés y le chupara el pene. Le decía que a todos los niños les tenía que chupar el pene. Luego, Pepe —afirma Pablo—, le chupaba el pene. Pablo decía que no quería ir a la cárcel por chuparle el pene a Andrés.

Cuando los menores vivían con su mamá y debían regresar con ella después de haber ido a visitar a su papá, Juan López García, se resistían de manera reiterada.

## Objetivo de la evaluación

Identificar si los hermanos menores de edad, Pablo y Andrés López Hernández, manifiestan comportamientos típicos de víctimas de abuso sexual.

## Conceptualización del abuso sexual infantil

De acuerdo con Kempe y Kempe, “el abuso sexual es el involucramiento en actividades sexuales de un adulto con un menor, las que el niño por su dependencia e inmadurez, aún no comprende totalmente y es incapaz de tomar decisiones de esta naturaleza con plena conciencia” (1979).

Suzanne M. Sgroi señala acertadamente diversos tipos de conducta sexual abusiva, a saber:

1. El adulto se pasea *inconscientemente* desnudo por la casa.
2. El adulto se quita la ropa delante del menor generalmente cuando están solos.
3. El adulto expone sus genitales para que el menor los vea y dirija su atención hacia ellos. Puede pedir al menor que los toque.
4. El adulto vigila al menor cuando éste se desviste, se baña, orina o defeca.
5. El adulto besa al niño en forma prolongada e íntima, propia de manifestaciones entre adultos.
6. El adulto acaricia al menor en los senos, el abdomen, la zona genital, el interior de los muslos o las nalgas. Puede pedirle al infante que lo acaricie a él.
7. El adulto se masturba frente al menor, observa al menor masturbándose, lo masturba, le pide que lo masturbe, o bien adulto y menor se masturban entre sí simultáneamente.
8. El adulto hace que el pequeño tome su pene en la boca o el adulto toma el pene del niño en su boca o ambas cosas (felación).
9. El adulto coloca su boca y lengua en la vulva de la niña, la menor es obligada a poner su boca y lengua en la vulva de la adulta (cuando se trata de una mujer).

10. El adulto introduce su dedo u otros objetos en la vagina de la niña.
11. El adulto introduce su pene en la vagina de la niña.
12. El adulto introduce su pene en el ano del menor.
13. El adulto frota su pene en las áreas genitales (nalgas, muslos).

La misma autora define cinco fases del abuso sexual al menor:

1. *Fase de seducción*. El ofensor convence al niño de que sus propuestas son divertidas y aceptables, y a cambio le ofrece recompensas. Cuando el infante se niega, llega a utilizar la amenaza.
2. *Fase de interacción sexual*. Generalmente se da en forma progresiva desde la exposición semi-desnuda hasta la penetración del menor, ya sea anal o vaginal.
3. *Fase del secreto*. El agresor desea que la situación continúe para satisfacer sus necesidades y demostrar al menor que es un conocedor que puede ejercer dominio y poder sobre él. Lo consigue persuadiéndolo por medio de amenazas o dándole un sentido atractivo al secreto.
4. *Fase del descubrimiento*. Puede ser accidental, cuando nadie lo espera, y origina crisis familiar. Cuando el menor está dispuesto a comentarlo a la familia, éste sufre menos porque se prepara para enfrentar el conflicto familiar (la intervención policiaca, el rechazo en el hogar, etcétera).
5. *Fase de negación*. La relación de la familia como alternativa de fuga a la situación es no dar importancia a lo que sucede, obligando al pequeño a negar los cargos. Esto vuelve al pequeño indefenso y hace que manifieste sentimientos de culpabilidad ante la crisis familiar.

**Consecuencias del abuso sexual al menor.** Las consecuencias del abuso sexual al menor pueden ser físicas, psicológicas y sociales, y dependerán de las características propias del niño, de la situación en la cual ocurrió el abuso, de las características del agresor, de la duración de la agresión y del papel que juegue la familia (Papalia y Ollas, 1981). En este sentido, Rubín y Kirkendall señalan: “Respecto a la edad de las víctimas, cuando éstas son muy pequeñas el daño físico es mayor, a diferencia de las víctimas adolescentes, pues sus órganos genitales son menos desarrollados. No obstante, el daño psicológico puede ser en ambos casos severo; se presentan actitudes de temor, inseguridad, regresión en el desarrollo y actitudes fóbicas, entre otras” (1972).

En el niño de edad inferior a cinco años, los abusos sexuales dan con frecuencia lugar a estados de pánico y terrores nocturnos, comportamientos persistentes y a ciertas formas de regresión en el desarrollo y muchas veces se producen síntomas tales como temblor incontrolable, llanto, pesadillas, miedo de salir a la calle a causa del dolor físico, aunque algunas veces también sucede lo mismo a pesar de no haber sufrido ningún daño físico (Roffiel, citado en la revista *Fem*, 1986).

En este tenor, el mismo autor menciona las siguientes alteraciones que presenta un menor victimado sexualmente:

1. Da indicios de algún tipo de actividad sexual al hablar o por medio de gestos o mímica.
2. Falta de confianza, especialmente en sus allegados. Manifiesta que no puede confiar en nadie o que no hay lugar donde esté seguro.

3. Dificultad para concentrarse en lo que hace.
4. Baja repentina en la escuela, sus calificaciones descienden.
5. Miedo extraordinario a los varones (si el agresor fue del género masculino).
6. Duerme mal, tiene pesadillas, miedo a la oscuridad, o bien duerme excesivamente.
7. Se aísla y se retrae repentinamente.
8. Experimenta sentimientos suicidas.
9. Disminuye o incrementa la ingesta de alimentos.
10. Muestra irritabilidad.

**Síntomas presentados por los menores Pablo y Andrés en los niveles conductual, afectivo, somático, interpersonal y cognitivo.** De acuerdo con el anterior marco referencial, los menores presentan los siguientes comportamientos:

*Pablo López Hernández*

**Conductual.** Despierta por las noche llorando y asustado, tartamudea al hablar, se toca con frecuencia los genitales, babea abundantemente, se lleva a la boca objetos para chuparlos (juguetes, palos), rehúsa orinar o defecar, se aguanta lo más que puede, presenta enuresis nocturna.

**Afectivo.** Estados de ánimo muy contrastantes, agresivo sobre todo con adultos del género masculino.

**Somático.** Dolor de estómago, malestar en el ano, estreñimiento.

**Interpersonal.** Aislado, retraído.

**Cognitivo.** Expresa que durante el día tiene mucho miedo de que lleguen Pepe y su mamá y se lo lleven. Teme salir a la calle, recuerda que su mamá le decía: “Te voy a dar una chinga y no te vas a acordar ni de cómo te llamas”.

*Andrés López Hernández*

**Conductual.** Despierta por las noches llorando, dice que no quiere ver a su mamá, que es muy mala porque le pegaba mucho. Al hablar arrastra la lengua, disminuyó su apetito, enuresis nocturna.

**Afectivo.** Rechazo hacia la figura masculina, cambios drásticos de estado de ánimo.

**Somático.** Estreñimiento.

**Interpersonal.** Triste, aislado, retraído.

**Cognitivo.** Miedo a salir a la calle, desconfiado, cree que Pepe va a entrar a casa de sus abuelos y los va a matar.

## Resultados de la valoración

Con base en lo expuesto anteriormente, tenemos que Pablo y Andrés López Hernández, de cuatro y tres años de edad respectivamente, presentan comportamientos característicos de las víctimas de agresión física, psicológica y sexual. Estos comportamientos se muestran a nivel conductual: pesadillas nocturnas, aislamiento, agresividad, enuresis nocturna; a nivel afectivo: aislamiento, enojo;

a nivel somático: dolor en el estómago, malestar en el ano, estreñimiento; a nivel interpersonal: rechazo hacia las personas adultas del género masculino; y a nivel cognitivo: miedo a salir a la calle, creencia de que Pepe puede llegar en cualquier momento y les puede hacer daño.

Una manifestación de falta de afectividad hacia el menor es la agresión física y verbal, ocasionando ambas secuelas tales como: temores, inseguridad, timidez y autodevaluación. Con la diferencia de que las agresiones verbales no dejan huellas físicas evidentes, pero son tan nocivas como el maltrato físico, por ejemplo cuando se insulta al niño diciéndole que es odioso, feo, estúpido, tonto, o se le hace ver que él es una carga indeseable, incluso puede que no se le llame por su nombre, sino como 'tú', 'idiota', o, de otro modo, subestimándolo. Un niño así se siente humillado y desprotegido dentro de la familia (Kempe y Kempe, 1979).

Además de la sintomatología presentada por los menores evaluados, durante las siete sesiones de trabajo por medio de técnicas como la observación directa, la entrevista y la dinámica de juego, los menores manifestaron en diferentes momentos la agresión de que fueron víctimas, coincidiendo siempre en su versión.

Pablo y Andrés utilizan un lenguaje en términos sensuales, impropio de su edad: "Son esposos, se están besando en la boca", dice Andrés de manera reiterada, lo cual también corresponde a comportamientos verbales identificados en menores que han sido abusados sexualmente.

## Conclusiones

Ambos menores presentan alteraciones en su comportamiento, típico de menores que han sido victimados sexualmente. Además, reflejan esta agresión a través de su discurso, el cual es el mismo en diferentes momentos.

El matrimonio de Berenice Hernández Rodríguez y Juan López García, padres de los infantes, duró cinco años. Después de la separación y de la unión de Berenice con Pepe, los menores convivieron con su mamá y Pepe, su nueva pareja, aproximadamente tres meses. De esto se desprende que la agresión sexual tuvo una duración de entre dos meses a dos meses y medio.

Ambos hermanos presentan comportamientos a nivel conductual, afectivo, somático, interpersonal y cognitivo, característicos de menores que han sufrido abuso sexual. A nivel conductual, pesadillas nocturnas, aislamiento, agresividad y enuresis nocturna; a nivel afectivo, tristeza y enojo; a nivel somático, dolor de estómago, malestar en el ano y estreñimiento; a nivel interpersonal, rechazo hacia las personas adultas del género masculino, y a nivel cognitivo, miedo a salir a la calle y creencia de que Pepe puede llegar en cualquier momento. Estos tipos de comportamiento de carácter físico, psicológico y social han sido identificados en menores víctimas de abuso sexual, de acuerdo con diversos autores, tales como Rubín y Kirkendall (1972), Filkelhor (1980) y Pernoll y Benson (1989).

Ambos menores presentan características propias de infantes con mayor vulnerabilidad a ser victimados sexualmente. Según Lente (1987) y Contreras y otros (1991), éstas son: falta de asertividad, ignorancia sobre el problema de abuso sexual, carencia de nociones de autocuidado y de conocimientos sobre anatomía y sexualidad. Esta combinación de elementos eleva la probabilidad de una victimización al menor, ya que el agresor sexual involucra la anatomía, en particular los genitales, tanto del niño como del adulto agresor.



Los menores han manifestado que cuando van a ver a su madre durante las visitas supervisadas programadas cada 15 días, ella les dice que Juan López García no es su padre, que Pepe es bueno y que se van a ir a vivir con ella y con Pepe. Cuando esta situación se presenta, las alteraciones en el comportamiento, ya señaladas en los menores, a nivel conductual, afectivo, somático, interpersonal y cognitivo se incrementan.

Pablo y Andrés necesitan tratamiento psicológico. Paralelamente, es conveniente que esta terapia se maneje de manera conjunta con el padre de los menores y con los abuelos paternos, quienes están a cargo de su cuidado. Ellos han asistido puntualmente a todas y cada una de las sesiones semanales hasta ahora programadas y han mostrado durante las sesiones de trabajo un interés muy marcado en apoyar a ambos infantes. Este aspecto resulta muy relevante, porque uno de los factores que influye de manera importante en la recuperación de los niños abusados sexualmente es el papel de la familia como parte de una red de apoyo.

Al respecto, Papalia y Ollas señalan que “debe considerarse que en las secuelas de un menor victimizado influirán la(s) respuesta(s) de la familia hacia él, mismas que estarán determinadas por las creencias y costumbres familiares, como pueden ser la falta de credibilidad al menor, lo cual es el reflejo de un ambiente familiar pobre en cuanto a relaciones afectivas y de respeto a la opinión y decisión de los miembros de la misma familia” (1981).

## Referencias

- Contreras, M., Casas, L. y Pérez, G. (1991), “Implementación de un programa preventivo de abuso sexual y/o violación al menor”, tesis presentada en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala, UNAM, México.
- Filkelhor, D. (1980), *El abuso sexual al menor*, Pax, México.
- Kempe, R. S. y Kempe H. C. (1979), *El niño maltratado*, Grijalbo, Buenos Aires.
- Lente, R. (1988), *Di que no*, Grijalbo, México.
- Papalia, D. y Ollas, J. (1981), *El desarrollo humano*, McGraw-Hill, México.
- Pernoll, M. y Benson, R. (1989), *Diagnóstico y tratamiento ginecobstétrico*, Manual Moderno, México.
- Revista *Fem* (1986), “Medicina moderna”, núm. 8, México.
- Rubín, J. y Kirkendall, L. (1972), *Cuando el niño pregunta*, Pax, México.
- Slaikeu, K. (1990), *Intervención en crisis*, Manual Moderno, México.



# Adolescentes infractores en el Estado de México. Un análisis desde la terapia familiar sistémica

Rocío Soria Trujano<sup>1</sup>  
Alejandra García Hernández<sup>2</sup>

La conducta antisocial en el menor es uno de los temas más amplios en el campo de los estudios legales, sociológicos y psicológicos. En México cada una de estas áreas resulta de gran importancia para dar tratamiento y seguimiento a las personas que presentan dicho problema; sin embargo, al marco jurídico le corresponde en primera instancia determinar con base en el *Código Penal* qué individuos pueden ser considerados menores infractores y cuáles no. En el Estado de México las leyes distinguen entre infracción y falta en la conducta antisocial de los menores, tipificando a la primera como delito grave para el *Código Penal del Estado* y a la segunda como falta ligera a las reglas establecidas socialmente.

La *Ley de Prevención Social del Estado de México* indica que en el país la conducta infractora se subdivide en aquella que puede dañar a los otros (delitos contra la colectividad, la moral pública y la vida e integridad corporal de otras personas) o a sí mismo (delitos contra la salud: alcoholismo o drogadicción), y que denota un rompimiento de las normas sociales.

Hablar sobre el adolescente o menor infractor no sólo requiere que nos remitamos al marco legal encargado de manejar la situación, también es necesario adquirir un conocimiento sobre las posibles causas del fenómeno. La explicación de la conducta infractora toma en consideración diversas perspectivas de análisis que se han encargado de describir los diferentes elementos susceptibles de hacer aparecer la conducta antisocial en los individuos: biológicas (Roming, Cleveland y Roming, 1995; Holyst, 1995); psicoanalíticas (Canestrari y Battachi, 1993; Von, 1994; Tocavén, 1994; Roberth, 1996); teorías del aprendizaje y conductismo (Gispert, 1990; Craig, 1992); sociológicas (Marchiori, 1994), entre otras.

---

<sup>1</sup> Profesora titular del área de Psicología Clínica. e-mail: [maroc2@prodigy.net.mx](mailto:maroc2@prodigy.net.mx)

<sup>2</sup> Egresada de la FES-Iztacala, UNAM.

Ahora bien, al hablar del menor infractor resulta imposible mencionar un único factor que determine la conducta delictiva, pues se han encontrado múltiples causas que en algún momento pueden influir para que el adolescente manifieste comportamientos antisociales delictivos. Las causas que predisponen a la ejecución de actitudes ilegales pueden variar de un contexto a otro, además de que las situaciones o circunstancias en que los actores se encuentran influyen en la toma de decisiones que intervienen en la solución del conflicto.

Se han identificado varios factores que predisponen al menor de edad a mostrar conductas delictivas, entre ellos los familiares, económicos, sociales y psicológicos. Éstos pueden presentarse aisladamente o en conjunto, y crean en este último caso una mayor posibilidad de que al manifestarse un conflicto en el adolescente, éste opte por comportarse con rebeldía y actos delictivos. Debido a la índole del presente trabajo, nos centraremos en los aspectos familiares y económicos, sin restar importancia a los demás.

Mucho se ha hablado de la relevancia que tiene el sistema familiar en la vida del sujeto, muy especialmente durante el ciclo de la adolescencia. Su papel en las sociedades es de vital importancia, ya que el proceso de socialización humana depende principalmente de la familia.

Este sistema sirve como modelo de actuación, y un joven está dispuesto a recibir y asimilar los modelos negativos, sobre todo cuando el comportamiento de sus padres es patológico en relación con la propia familia.

Minuchin (2003) hace hincapié en que la familia constituye el factor esencial de acercamiento al sujeto y al contexto habitual en el que interactúa, ya que determina las respuestas de sus miembros a través de estímulos al interior y al exterior. Al interior, la familia se regula en cada uno de sus miembros con base en las expectativas y características de los demás integrantes del sistema, mientras que al exterior es influida por la relación que sostiene con otros grupos inmersos en el mismo contexto sociocultural.

Canestrari y Battachi (1993) señalan que una familia debe satisfacer las necesidades tanto fisiológicas como psicológicas de sus miembros, y que cuantas más necesidades de un niño o un adolescente queden frustradas, tanto mayor es la posibilidad de que se produzcan síntomas psicológicos que se manifiesten agresivamente. Asimismo, añaden que la agresividad no siempre se elabora de manera abierta (con golpes y malas palabras), sino que el ser humano es capaz de responder de forma agresiva mediante el sabotaje y a través de conductas encubiertas que provoquen daño a él mismo y a otros.

Se puede decir, entonces, que si bien no existe un tipo de familia que resulte determinante para la gestación de la conducta antisocial de los adolescentes, no hay que dejar de lado el papel de la disfunción familiar como factor que predispone al comportamiento infractor, pues incluso la falta de responsabilidad del menor puede deberse a la dinámica familiar.

Además, es indudable que en la sociedad actual el factor económico es de gran importancia para la supervivencia tanto individual como familiar, y que el prototipo de familia ideal establecido en las sociedades occidentales pocas veces puede ser cubierto principalmente en países como México, donde los problemas económicos suelen demandar la presencia de hombres y mujeres en el campo laboral, sobre todo para satisfacer las necesidades del hogar. El modelo ideal de familia considera que ésta debe ser el primer lugar donde se vean satisfechas las necesidades biológicas y afectivas de los individuos, pero cuando el sistema no cuenta con los suficientes recursos económicos para cubrirlos,

el factor afectivo se puede ver alterado y, por ende, se presentan en algún(os) miembro(s) de la familia angustia, estrés o miedo de que lleguen a favorecer las manifestaciones agresivas.

El hecho de que algunas demandas del adolescente no consigan cubrirse a causa de problemas económicos pueden llevarlo a cometer actos delictivos (robo, lesiones, etcétera) con la finalidad de obtener lo que desea e incluso para satisfacer demandas ajenas. Sin embargo, la conducta delictiva del menor no está determinada solamente por necesidades que en algún momento no pudieran ser cubiertas. Es decir, no sólo en los niveles socioeconómicos bajos se presenta el problema de la delincuencia juvenil.

Generalmente, cuando se habla de actos antisociales en los jóvenes se tiene la idea de que son propios de la población de escasos recursos económicos, pero en la práctica, cuando los jóvenes de niveles medio o alto cometen alguna falta, resulta más fácil que sus progenitores o familiares paguen una multa que los libere de responsabilidades, ya que en estos estratos sociales las apariencias suelen ser de suma importancia, más cuando la familia requiere una imagen intachable. Esto no significa que en los estratos sociales bajos no importe la imagen de la familia o del menor, pero pagar una multa es más difícil y complicado cuando sólo se cuenta con un salario mínimo destinado a la manutención familiar.

Por otro lado, en la mayoría de las ocasiones los padres de estrato social bajo tienen una escolaridad mínima que no les ayuda a tener conocimiento de sus derechos ante la ley, y pocas veces están enterados de que existe ayuda jurídica gratuita y, por lo mismo, no interceden en la defensa del menor, sino que esperan pasivamente el dictamen jurídico. En contraste, la gente de los estratos sociales medio y alto actúa jurídica y económicamente con mayor facilidad en cuanto identifica con más facilidad la problemática en la que está involucrado su familiar.

Gispert (1990) señala que si bien en los estratos bajos se suele delinquir por carencias económicas y frustraciones gestadas en un sistema familiar con necesidades de todo tipo, para los estratos medio y alto las explicaciones más comunes remiten a la relación familiar como tal, bien porque ésta sea demasiado desapegada o bien muy asfixiante para el menor, por lo que éste puede rebelarse cometiendo actos delictivos.

Lo anteriormente expuesto despertó el interés por realizar la presente investigación, con el objetivo de analizar las interacciones entre los miembros de familias de niveles socioeconómicos bajo y medio, con y sin un hijo adolescente infractor.

Este estudio se fundamenta en el modelo estructural de terapia familiar sistémica, cuyo principal representante es Salvador Minuchin. Este modelo es una forma de estudiar a la familia, sin que con ello se quiera señalar que es la única perspectiva correcta y se pretenda descalificar otras formas de análisis. Según este modelo, las interacciones familiares pueden generar síntomas en alguno(s) de sus miembros, y es menester modificarlas para reestructurar a la familia con el fin de que desaparezca el síntoma.

Para Minuchin, la familia es un sistema sociocultural abierto en transformación, que se desarrolla a través de ciertas etapas que exigen una reestructuración. Éste se adapta a las circunstancias cambiantes fomentando el crecimiento psicosocial de sus miembros, los cuales se relacionan de acuerdo con ciertas reglas que constituyen la estructura familiar, definida como “el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia” (2003: 86).

La familia está conformada por varios subsistemas: individual (cada miembro), conyugal (la pareja), parental (padres e hijos) y fraterno (hermanos). En su estructura existe una forma de interacción que es la jerarquía, referente al ejercicio de poder, el cual debe recaer preferentemente en el padre y la madre. Una alianza fundamental en una estructura funcional es la de los padres en la educación de los hijos(as). En este desempeño, se evita la posibilidad de conflicto si no se permite la intromisión de miembros externos en la organización del sistema. El hijo parental tiene que ver con aquel hijo(a) que funge como padre o madre con igual o mayor poder que sus padres. Esto puede generar problemas que impiden el buen funcionamiento familiar. Las reglas que se establezcan en cada uno de los subsistemas deben ser claras y flexibles.

Ahora bien, la evolución de los miembros de la familia, así como las demandas de las instituciones sociales, influyen fuertemente en el funcionamiento familiar, pues el cambio y el acomodo son imprescindibles y el estrés inevitable. Estos momentos transaccionales pueden originar tensión y ser determinantes en la adecuada resolución de la transacción o en el estancamiento.

Umbarger (1987) menciona cuatro fuentes que pueden afectar las transacciones familiares: *a*) contacto estresante de un miembro de la familia con fuerzas extrafamiliares; *b*) contacto estresante de la familia en su totalidad con fuerzas extrafamiliares (problemas económicos, por ejemplo); *c*) estrés en los momentos transaccionales de la familia (adolescencia, casamiento de los hijos, etcétera), y *d*) estrés referente a problemas de idiosincrasia.

Resulta por tanto interesante analizar la dinámica familiar del adolescente infractor para conocer el tipo de relaciones que establece al interior y exterior del sistema, así como las de los demás miembros para conocer cuál es el papel que desempeña cada uno.

## Método

**Objetivo.** Analizar las interacciones de familias de niveles socioeconómicos bajo y medio, con y sin un hijo adolescente infractor.

**Sujetos.** Se trabajó con 24 familias con un hijo adolescente infractor. Estas familias se dividieron por nivel socioeconómico en dos grupos: *a*) 12 familias de nivel socioeconómico bajo, y *b*) 12 familias de nivel socioeconómico medio. Estos grupos se contactaron en la Preceptoría Juvenil de Ecatepec, Estado de México, municipio ubicado en el área metropolitana de la ciudad de México.

Asimismo, se trabajó con otras 24 familias con un hijo adolescente del que no se reportaba problema conductual o legal alguno. Esta muestra también fue dividida por nivel socioeconómico en dos grupos: *a*) 12 familias de nivel socioeconómico bajo, y *b*) 12 familias de nivel socioeconómico medio. Fueron contactadas en escuelas e iglesias ubicadas en el mismo municipio de Ecatepec.

Las edades de todos los adolescentes fluctuaron entre los 14 y 17 años. Los jóvenes infractores estaban acusados de robo y/o lesiones.

**Instrumento.** En los análisis estructurales correspondientes se utilizó la *Guía de entrevista para identificar la estructura familiar* (Montalvo y Soria, 1997), cuya finalidad es identificar cada uno de los patrones de interacción familiar.

**Indicadores.** Etapa de la adolescencia, nivel socioeconómico, conductas antisociales, no presencia de conductas antisociales, estructura familiar.

**Escenario.** Se realizaron entrevistas con cada familia de adolescentes infractores en las instalaciones de la Preceptoría Juvenil de Ecatepec, mientras que las entrevistas con las familias de adolescentes no infractores se llevaron a cabo en sus hogares.

**Procedimiento.** Se entrevistó a cada familia en presencia de todos los miembros y cada entrevista duró aproximadamente hora y media. Las sesiones fueron audiograbadas para, posteriormente y en forma independiente, analizar la información y elaborar el familiograma correspondiente con el fin de marcar en él la estructura identificada. Se partió de un mínimo acuerdo entre las juezas sobre las interacciones de interés para incluir los datos de ese sistema familiar en el análisis global. Para obtener el porcentaje de acuerdo se siguió la fórmula:

$$\frac{\text{Acuerdos}}{\text{Acuerdos} + \text{Desacuerdos}} \times 100$$

## Resultados

Los resultados se analizaron considerando los porcentajes predominantes. Los datos referentes a las familias de nivel socioeconómico bajo con y sin adolescentes infractores indicaron que, en ambos grupos, en un alto porcentaje el padre era el jerarca, es decir, quien establecía las reglas con base en las cuales se organizaban todos los miembros del sistema y quien las hacía obedecer. La mayoría de los padres de adolescentes infractores eran alcohólicos, y aunque no tuvieran problemas con su ingesta de alcohol, hacían uso frecuente de la violencia física y/o verbal. En tanto, en las familias sin un hijo adolescente infractor el padre se hacía obedecer sin recurrir a la violencia. Se observó que el hecho de que el padre fuera el proveedor económico de la familia era un factor importante para que asumiera el mayor poder y para que el resto de los miembros del sistema le delegaran su ejercicio (véase tabla 1).

**TABLA 1. PORCENTAJES PARA DIFERENTES MIEMBROS DE LA FAMILIA EN CUANTO A JERARQUÍA EN LAS MUESTRAS DE NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO, CON Y SIN MENOR INFRACTOR**

Miembros	Infraactores Nivel bajo	Familias	No Infraactores Nivel bajo	Familias
	Porcentaje		Porcentaje	
Padre	83.40%	10	50%	6
Madre	8.30%	1	25%	3
Ambos	8.30%	1	16.66%	2
Un hijo	0%	0	8.30%	1

hubo diferencia en cuanto a la jerarquía. En las que contaban con un adolescente infractor, la madre se identificó como jerarca en un porcentaje mayor, y en una proporción menor se reportó al padre como jerarca. Entre la pareja parental no se encontró alianza de poder, es decir, en varias familias en las que el padre era jerarca, la madre no lo era y viceversa. En dos casos el poder lo ejercía uno de los hijos. (Esto se describirá más adelante al hablar de hijos parentales).

En el caso de las familias sin adolescente infractor, el poder lo compartían mayoritariamente el padre y la madre, ambos reconocidos por los hijos(as) como los miembros con mayor autoridad, estableciéndose una alianza parental (véase tabla 2).

**TABLA 2. PORCENTAJES PARA DIFERENTES MIEMBROS DE LA FAMILIA EN CUANTO A JERARQUÍA EN LAS MUESTRAS DE NIVEL SOCIOECONÓMICO MEDIO, CON Y SIN MENOR INFRACTOR**

	<b>Infractores Nivel medio</b>		<b>No Infractores Nivel medio</b>	
Miembros	Porcentaje	Familias	Porcentaje	Familias
Padre	25%	3	16.66%	2
Madre	33.30%	4	25%	3
Ambos	16.66%	2	41.70%	5
Un hijo	16.66%	2	0%	0
Abuelo-padre	8.30%	1	16.60%	2

En cuanto a la presencia de hijos parentales, no se detectaron en la muestra de familias de menores infractores de nivel socioeconómico bajo, mientras que sólo se registró uno en la muestra de familias sin hijos infractores (véase tabla 3). Respecto de las familias de nivel socioeconómico medio con menores infractores, únicamente en dos de ellas se identificaron hijos parentales, pero en ningún caso se trataba del menor infractor. En las familias de clase media sin adolescentes infractores no se detectaron hijos parentales (véase tabla 4).

**TABLA 3. INDICA LOS PORCENTAJES EN CUANTO A HIJOS PARENTALES EN FAMILIAS DE NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO, CON Y SIN MENOR INFRACTOR**

	<b>Infractores Nivel bajo</b>		<b>No Infractores Nivel bajo</b>	
Miembros	Porcentaje	Familias	Porcentaje	Familias
Hijo mayor	0%	0	8.33%	1
Sin hijos parentales	100%	12	91.66%	11

**TABLA 4. PORCENTAJES EN CUANTO A HIJOS PARENTALES EN FAMILIAS DE NIVEL SOCIOECONÓMICO MEDIO, CON Y SIN MENOR INFRACTOR**

	<b>Infraestructores Nivel medio</b>		<b>No Infraestructores Nivel medio</b>	
Miembros	Porcentaje	Familias	Porcentaje	Familias
Hijo mayor	16.66%	2	0%	0
Sin hijos parentales	83.33%	10	100%	12

Por otra parte, en los casos en los que no había adolescente infractor tanto en el nivel socioeconómico bajo como medio, más de la mitad de los cónyuges reportó tener conflictos de pareja pero no de carácter grave, mientras que en la muestra con menor infractor también en la mayoría de los casos las parejas tenían problemas, ahora sí graves, puesto que se incluía la violencia física y/o verbal (véanse tablas 5 y 6).

**TABLA 5. PORCENTAJES EN CUANTO A RELACIÓN EN EL SUBSISTEMA CONYUGAL EN FAMILIAS DE NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO, CON Y SIN MENOR INFRACTOR**

	<b>Infraestructores Nivel bajo</b>		<b>No Infraestructores Nivel bajo</b>	
	Porcentaje	Familias	Porcentaje	Familias
No conflictos	16.70%	2	41.70%	5
Conflictos	83.30% *	10	58.30% **	7

\*Con violencia \*\*Sin violencia

**TABLA 6. PORCENTAJES EN CUANTO A RELACIÓN EN EL SUBSISTEMA CONYUGAL EN FAMILIAS DE NIVEL SOCIOECONÓMICO MEDIO, CON Y SIN MENOR INFRACTOR**

	<b>Infraestructores Nivel medio</b>		<b>No Infraestructores Nivel medio</b>	
	Porcentaje	Familias	Porcentaje	Familias
No conflictos	8.30%	1	50%	6
Conflictos	91.70% *	11	50% **	6

\*Con violencia \*\*Sin violencia

En relación con las funciones parentales, en las familias de nivel socioeconómico bajo con y sin menor infractor, no se encontraron fronteras entre los subsistemas conyugal y parental, lo que implicó que los problemas de pareja eran compartidos con los hijos (as) de manera que éstos participaban en los conflictos. No obstante, en el grupo de menores infractores, muchas veces los hijos tenían que defender a la madre de las agresiones del padre alcohólico y se detectaron familias en las



que la madre se unía a un hijo para dañar al padre violento. Ambos se enfrentaban al esposo-padre tanto con agresiones verbales como físicas. Algunos hijos reportaron que preferían permanecer el mayor tiempo posible fuera del hogar e interactuar muy poco con sus padres para evitar participar en los conflictos conyugales. En los sistemas sin menor infractor no había violencia, de manera que los hijos sólo se enteraban de los problemas conyugales (véase tabla 7.)

**TABLA 7. PORCENTAJES EN CUANTO A RELACIÓN EN EL SUBSISTEMA PARENTAL EN FAMILIAS DE NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO, CON Y SIN MENOR INFRACTOR**

	Infraores Nivel bajo	Familias	No Infraores Nivel bajo	Familias
	Porcentaje		Porcentaje	
No participación de hijos en conflictos conyugales	0%	0	25%	3
Participación de hijos en conflictos conyugales	66.70% *	8	75% **	9
Indiferencia de hijos hacia padres	33.30%	4	0%	0

\*Con violencia \*\*Sin violencia

En cuanto a las familias de nivel socioeconómico medio con o sin adolescente infractor, también los hijos se veían involucrados en los conflictos conyugales. Sin embargo, en los sistemas con menor infractor había violencia que abarcaba a los hijos, mientras que en los casos sin menor infractor éstos participaban enterándose de los problemas de pareja de sus padres, pero sin que se presentase violencia (véase tabla 8).

**TABLA 8. PORCENTAJES EN CUANTO A RELACIONES EN EL SUBSISTEMA PARENTAL EN FAMILIAS DE NIVEL SOCIOECONÓMICO MEDIO, CON Y SIN MENOR INFRACTOR**

	Infraores Nivel medio	Familias	No Infraores Nivel medio	Familias
	Porcentaje		Porcentaje	
No participación de hijos en conflictos conyugales	0%	0	8.30%	1
Participación de hijos en conflictos conyugales	66.70% *	8	91.70% **	11
Indiferencia de hijos hacia padres	33.30%	4	0%	0

\*Con violencia \*\*Sin violencia

Por otro lado, en la relación entre hermanos, cuando había un adolescente infractor de nivel socioeconómico bajo, se pudo observar que la falta de espacio físico en el hogar favorecía el poco respeto a la individualidad y a los objetos personales, pues todos los integrantes compartían el mismo dormitorio. Así, el adolescente no contaba con la privacidad que demandaba y esta situación provocaba serios problemas entre hermanos. En el caso de las familias sin menor infractor de clase baja, también influyó la falta de espacio físico para que no hubiese privacidad; sin embargo, en estas familias, a diferencia de las que tenían un menor infractor, no se reportaron situaciones violentas entre hermanos por la defensa de sus pertenencias, pues observaban reglas que les permitían respetar los objetos personales y la individualidad (véase tabla 9).

**TABLA 9. PORCENTAJES EN CUANTO A RELACIONES EN EL SUBSISTEMA PARENTAL EN FAMILIAS DE NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO, CON Y SIN MENOR INFRACTOR**

	Infractores Nivel bajo	Familias	No Infractores Nivel bajo	Familias
	Porcentaje		Porcentaje	
No hermanos	0%	0	16.70%	2
No conflictos entre hermanos	0%	0	33.30%	4
Conflictos entre hermanos	100% *	12	50.00% **	6

\*Con violencia \*\*Sin violencia

En los sistemas familiares de clase media con menor infractor no había problema por falta de espacio físico en el hogar, pues cada miembro de la familia contaba con su habitación. A pesar de ello, prevalecieron los casos en los que no existía respeto por los objetos personales ni por la privacidad que cada quien requería, y se llegaban a presentar interacciones agresivas entre hermanos. Además, los padres ofrecían dinero a algún hijo para que éste observara las actividades y amistades de otro, lo cual implicaba vigilancia constante en el subsistema fraterno. En estas familias, tanto el padre como la madre trabajaban fuera del hogar y los hijos reportaron sentirse mejor cuando no estaban en casa, por lo que pasaban de manera individual más tiempo en la escuela y/o con sus amistades. En las familias de clase media sin menor infractor no había problema por falta de espacio físico y todos los hijos tenían objetos personales en la misma cantidad y calidad de acuerdo con sus edades y necesidades académicas o extraescolares, pero también se presentaban conflictos por la falta de respeto de las pertenencias personales. Cabe aclarar que estos problemas entre hermanos no se caracterizaban por encuentros violentos. En algunas familias de esta muestra se respetaban los objetos personales y los espacios, así como la privacidad de cada hermano(a). Compartían actividades pero también podían realizar otras de manera independiente, sin que ello causara conflictos (véase tabla 10).

**TABLA 10. PORCENTAJES EN CUANTO A LÍMITES EN EL SUBSISTEMA FRATERNAL EN FAMILIAS DE NIVEL SOCIOECONÓMICO MEDIO, CON Y SIN MENOR INFRACTOR**

	<b>Infractores Nivel medio</b>		<b>No Infractores Nivel medio</b>	
	Porcentaje	Familias	Porcentaje	Familias
No hermanos	8.30%	1	8.30%	1
No conflictos entre hermanos	8.30%	1	25.00%	3
Conflictos entre hermanos	83.40% *	10	66.70% **	8

\*Con violencia \*\*Sin violencia

En el grupo de clase baja con menor infractor, las familias de origen de ambos cónyuges intervenían en la relación matrimonial e incluso en la educación de los hijos e hijas. Esto se posibilitó aún más por el hecho de que estas familias vivían en el mismo predio en el que se encontraban las casas de algunos parientes. Se podían así suscitar encuentros violentos entre parientes y el padre alcohólico. En el caso de las familias de clase baja sin menor infractor, casi en la mitad de la muestra también se permitía algunas veces la intromisión de parientes en la vida familiar, aunque no se incluía la violencia. En otro alto porcentaje de los casos ningún pariente o amistad intervenía en la dinámica familiar, lo que concuerda con el hecho de que no vivían en el mismo predio, sino que alquilaban algún departamento lejos de los lugares donde residían los parientes. Una sola familia manifestó nula interacción con las familias de origen (véase tabla 11).

**TABLA 11. PORCENTAJES EN CUANTO A LÍMITES AL EXTERIOR EN FAMILIAS DE NIVEL BAJO, CON O SIN MENOR INFRACTOR**

	<b>Infractores Nivel bajo</b>		<b>No Infractores Nivel bajo</b>	
	Porcentaje	Familias	Porcentaje	Familias
No intromisión	8.30%	1	41.70%	5
Intromisión	91.70% *	11	50.00% **	6
Sin interacciones con parientes	0%	0	8.30%	1

\*Con violencia \*\*Sin violencia

Finalmente, en los grupos de clase media con menor infractor, en la mayoría de los casos no sólo la familia de origen de cada cónyuge influía en la relación de pareja, sino que también las amistades intercedían en la toma de decisiones de los esposos respecto de su relación conyugal. Estas intromisiones se caracterizaban por la agresión y el conflicto. En cuanto a las familias de clase media sin menor infractor, la mitad del grupo permitía la intromisión de parientes y amistades en las relaciones de pareja y parentales, pero sin agresiones. El resto de las familias marcó la forma de resolver sus problemas a nivel interno, sin permitir que se involucraran personas ajenas al sistema (véase tabla 12).

**TABLA 12. PORCENTAJES EN CUANTO A LÍMITES AL EXTERIOR EN FAMILIAS DE NIVEL BAJO, CON O SIN MENOR INFRACTOR**

	Infractores Nivel medio		No Infractores Nivel medio	
	Porcentaje	Familias	Porcentaje	Familias
No intromisión	41.70%	5	50.00%	6
Intromisión	58.30% *	7	50.00% **	6

\*Con violencia \*\*Sin violencia

## Conclusiones

Analizar solamente la conducta delictiva como tal lleva a ignorar el trabajo directo con la familia del menor infractor, lo que elimina la posibilidad de detectar elementos específicos que influyen para que se manifieste la conducta infractora.

En el presente estudio la violencia física fue característica importante en las relaciones conyugales, parentales, fraternales y con miembros de otros sistemas en las familias de niveles bajo y medio con menores infractores. Además, hubo presencia de un padre alcohólico violento tanto física como verbalmente en el nivel económico bajo. En las familias de niveles bajo y medio sin menores infractores también se detectaron algunos problemas en las relaciones de los subsistemas conyugal, parental y fraterno, así como con miembros externos a la familia, aunque la diferencia que se puede marcar en comparación con las familias del nivel bajo es que no había violencia física.

Generalmente el maltrato físico o el alcoholismo son factores relacionados con los niveles socioeconómicos bajos y suelen justificar por sí solos daños emocionales a los hijos. No obstante, es importante tomar en cuenta, además, la relación conflictiva conyugal y la participación de los hijos en ésta, situación que no es característica sólo de familias de nivel socioeconómico bajo. Por otra parte, Minuchin (2003) señala que tanto la madre como el padre deben ostentar poder y ser

reconocidos por los hijos como autoridad, y asimismo debe haber una alianza parental para su educación. En las familias sin menor infractor de ambos niveles socioeconómicos no sólo se reconocía la autoridad del padre, sino también la de la madre y se posibilitaba la alianza parental para la educación de los hijos, situación que no ocurría en las familias con adolescente infractor. El factor económico es importante en la calidad y en el estilo de vida de los individuos, pero las relaciones familiares también tienen un gran peso para posibilitar la presencia de algún síntoma, como puede ser la conducta delictiva.

## Referencias

- Canestrari, R. y Battachi, N. W. (1993), *El menor inadaptado*, Troquel, Barcelona.
- Craig, G. (1992), *Desarrollo psicológico*, Prentice Hill, México.
- Dirección de Prevención y Readaptación Social (1996), *Guía del Programa de Prevención Social*, Preceptoría Juvenil, gobierno del Estado de México, México.
- Gispert, D. (1990), *Familias y adolescencia*, Herder, México.
- Holyst, B. (1995), *Criminología. Concepto de sistema*, Universidad Autónoma de Puebla, Pue., México.
- Marchiori, H. (1994), *El delincuente como emergente del núcleo familiar enfermo: psicología criminal*, Porrúa, México.
- Minuchin, S. (2003), *Familias y terapia familiar*, Gedisa, México.
- Montalvo, J. y Soria, R. (1997), "Estructura familiar y problemas psicológicos", en *Psicología y Ciencia Social*, núm. 1, FES-Iztacala, UNAM, México, pp. 32-37.
- Roberth, C. (1996), *Historia del psicoanálisis*, Harla, Barcelona.
- Roming, D. A., Cleveland, C. G. y Roming, L. J. (1995), *Juvenile delinquency visionary approaches*, Merrill Publishing Company, New York.
- Tocavén, R. (1994), *Elementos de criminología infanto-juvenil*, Porrúa, México.
- Umbarger, C. (1987), *Terapia familiar estructural*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Von, H. H. (1994), *El delincuente bajo la influencia de las fuerzas del mundo circundante*, Espasa-Calpe, Madrid.



Parte *4*



Psicoterapia, trabajo  
psicosocial y adicciones







# Psicoterapia y trabajo psicosocial

## Una experiencia grupal con adolescentes<sup>1</sup>

Ana María del Rosario Asebey Morales<sup>1</sup>

*El secreto de la felicidad no es hacer  
siempre lo que se quiere sino  
querer siempre lo que se hace.*  
León Tolstoi

Las intervenciones preventivas grupales durante la adolescencia resultan de extraordinaria utilidad dada la tendencia gregaria característica de este periodo y el valor de los pares en cuanto a la socialización y el desarrollo personal. El espacio grupal sirve de agente estabilizador en esta etapa de elecciones transitorias para los adolescentes, posibilita la afirmación de la propia inserción social y permite expresar con palabras la extrañeza ante las nuevas emociones; es decir, los sentimientos que despierta el propio desarrollo y las modificaciones de su esquema corporal, sus contradicciones, el conflicto generacional con los adultos (progenitores, maestros, etcétera), su búsqueda de autonomía, sus sentimientos de soledad y sus satisfacciones del encuentro.

En el fenómeno grupal predominan los aspectos subjetivos tales como los sentimientos de pertenencia, la aceptación mutua y los afectos compartidos, que pueden ser de simpatía u hostilidad entre los miembros y/o hacia la situación en un juego de proyecciones e identificaciones que favorecen a los adolescentes, dado que el grupo rompe los patrones de aislamiento que presentan algunos integrantes y permite trabajar las modificaciones que se dan en la subjetividad a raíz de las situaciones de cambio que viven.

Si bien cada etapa del ciclo vital tiene sus riesgos específicos —determinados por las condiciones biopsicosociales de cada individuo y por las condiciones de apoyo y protección que posibilitan la familia, la escuela, el trabajo, los grupos sociales, la comunidad y la sociedad en general—, es

---

<sup>1</sup> Título original: Psicoterapia y trabajo psicosocial en diferentes modelos teóricos. Una experiencia grupal con adolescentes.

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias Psicológicas, docente e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. e-mail: [asebey@uaq.mx](mailto:asebey@uaq.mx)



necesario tener presente que la prevención de las conductas de riesgo en la adolescencia requiere que se enfatice en los cambios biopsicosociales ampliamente explicados por Aberasturi y Knobel (1997), los cuales replantean la definición personal y social del ser humano a través de un segundo proceso de separación/individuación (Blos, 1969 y 1996) y generan una vulnerabilidad específica, una ansiedad transitoria que moviliza a los adolescentes en procesos de exploración, diferenciación del medio familiar, búsqueda de identidad (Erikson, 1980 y 1984), de pertenencia (Lewin, 1948) y de sentido de la vida. La individuación reclama la separación y confronta al medio con sus dificultades e inconsistencias. Para los adolescentes, lo cotidiano es un reto y a la vez una incertidumbre, como señala Krauskopf (1982).

## Encuadre y metodología

El grupo estuvo constituido por una pareja de coterapeutas y 12 adolescentes de ambos sexos —10 mujeres y dos varones con un promedio de 17 años comprendido entre los rangos de 15 a 19— de la Escuela Preparatoria Sur perteneciente a la Universidad Autónoma de Querétaro, en calidad de participantes voluntarios canalizados intencionalmente por la coordinación de la misma institución.

Previamente a la intervención se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas a cada uno de los adolescentes y sus progenitores o tutores, con el fin de identificar y precisar *a priori* la historia y el camino vital de los adolescentes así como detectar sus vivencias tempranas más significativas, la concepción que tienen de sí mismos y de su mundo, los modos más frecuentes de actuar, las formas de enfrentar sus problemas y el círculo de sus intereses y proyectos de vida.

Se planificó trabajar en sesiones semanales durante un periodo de cuatro meses, es decir, un total de 14 sesiones de una hora y media de duración, las cuales tuvieron lugar en las instalaciones de la escuela.

En la primera sesión se explicitó el encuadre con el consenso y la participación de todos los integrantes presentes:

1. Regla de oro: “Lo que aquí se dice, aquí se queda”. Aquí se traerá todo de fuera, pero no saldrá nada.
2. Nadie debe marcharse de las sesiones sin expresar lo que piensa y lo que siente. De lo contrario, se incrementa la angustia y se corre el peligro de salir al exterior y cometer un *acting out*. Lo que no se dice en el espacio adecuado del aquí, se actúa regresivamente en el fuera inadecuado, surgiendo conflictos irreversibles.
3. Éste es un espacio para hablar sobre las preocupaciones físicas y psicosociales, sobre las problemáticas vitales que en menor o mayor grado acompañan al proceso adolescente y sobre sus intereses presentes y futuros.

La psicodinámica de esta intervención preventiva se desarrolló en un campo intermedio entre la psicoterapia psicoanalítica GIN y el psicodrama, espacio denominado transicional (Winnicott, 1953), el cual no es totalmente exterior ni interior al adolescente sino intermedio, esto es, comprendido

entre la realidad externa y el mundo subjetivo. Los contenidos subjetivos de las conductas de riesgo psicosociales de los adolescentes fueron externalizados, se hicieron manifiestos, visibles, se objetivaron a través de la dramatización, lo que posibilitó a cada uno de los adolescentes tomar el rol del otro en un juego de roles.

## Proceso psicodinámico

Estos adolescentes, al haber estado frecuentemente inmersos en hogares caóticos y en modelos desprovistos de capacidad de contención y conducción, no pudieron aprender a enfrentar las situaciones resultantes de las tensiones propias de su desarrollo adolescente y de las condiciones del ambiente, factores de riesgo que aunados a la vulnerabilidad del proceso adolescente (Aberasturi, 1959, y Blos, 1996) pueden incrementar la aparición de consecuencias adversas para la salud, para el proyecto de vida e incluso para la supervivencia personal del adolescente y/o de quienes conviven con él.

Al iniciar el proceso psicodinámico grupal, el pensamiento y los vínculos que ligaban a los adolescentes entre sí, con sus ámbitos familiares, con las autoridades y con los docentes y la institución, constituían resistencias que fueron abordadas y puestas de manifiesto mediante la dramatización, la reflexión y el esclarecimiento en el momento en que surgían dentro del grupo, evitando el incremento de los procesos disociativos que impedían abordar el trabajo con los adolescentes.

El efecto preventivo de esta propuesta se centró en lo que el adolescente podía efectuar en el futuro con aquella experiencia pasada y no en el análisis profundo y tormentoso de la misma. Esta característica otorga su excepcional potencial preventivo, desarrollando en el escenario intermedio la imaginación y la creatividad del grupo a través de la dramatización, que incluyó desde la preparación hasta la puesta en escena de sus necesidades, intereses y experiencias, con el previo conocimiento de la historia de cada adolescente por parte de los coterapeutas.

En este escenario intermedio entre lo psicoanalítico y lo psicodramático, cada drama interno de los adolescentes se jugó en el aquí y el ahora, con lo cual se demostró la afirmación de Moreno (1995) acerca de que toda segunda vez libera de la primera, como sucede en el juego del niño, juego que siguiendo a Winnicott (1979) no es más que una dramatización espontánea a través de una representación, escenificación o actuación objetiva en la que se expresan las situaciones pasadas que causaron conflicto en el sujeto.

Este espacio transicional ofreció un campo privilegiado, un espacio particular para reconocer la existencia del pasado inmodificable de cada uno de los adolescentes, pero sin centrarse en el esclarecimiento del mismo a través de reflexiones tormentosas, sino retomándolo en forma de dramatizaciones conscientes con el fin de comprender su contenido latente en el presente y promocionar su cambio preventivo de cara al futuro mediante la creación y la imaginación en el aquí y el ahora.

Es menester señalar que la dramatización constituyó un valioso elemento de ayuda para cambiar la comprensión y el significado de las vivencias tempranas que gestaron las conductas de riesgo psicosociales en los adolescentes, cuyas pautas repetitivas o estereotipadas fueron incorporadas durante su desarrollo temprano en una interacción de vínculos disfuncionales y mantenidas posteriormente mediante interacciones extrafamiliares en el proceso evolutivo de su desarrollo. Este

cambio se hizo evidente en el fortalecimiento de su autoimagen al comprender que sus experiencias anteriores —junto con todas las cualidades adquiridas a través de identificaciones anteriores con modelos parentales o sustitutos, enamoramientos, admiración de héroes o personajes— son parte de sí mismo.

La riqueza de sus capacidades se expresó objetiva y cualitativamente en el interjuego de identificaciones entre lo subjetivo y lo objetivo del espacio de la imaginación, espacio que facilitó la puesta en escena del cuerpo, *reviviendo* experiencias desagradables tempranas y aprendiendo a *reconocerse* y a aceptarse, introyectando un nuevo autoconcepto a través de la *recreación* de nuevas situaciones.

En este juego de roles, cada adolescente aportó al grupo su bagaje de experiencias y conocimientos, poniéndolos en escena con creatividad e imaginación, produciendo una heterogeneidad de nuevas y funcionales formas de experiencias y conocimientos que el adolescente fue incorporando, rompiendo así el estereotipo de conducta de riesgo que tenía como única forma de conocimiento aprendida en sus vínculos interaccionales.

La introducción de los “yo auxiliares” (Moreno, 1995), que funcionan del mismo modo que los objetos transicionales explicados por Winnicott (1953 y 1979), constituyeron una parte de cada uno de los adolescentes —de su mundo subjetivo—, pero también una parte externa a ellos —de su mundo objetivo—. Esta paradoja se pudo observar en el espacio de la imaginación cuando los yo auxiliares estaban detrás del adolescente protagonista, simulando ser él pero sin llegar a serlo, como órbitas concéntricas girando alrededor del núcleo, constituido por el protagonista, ayudándolo a tomar conciencia de su autoimagen devaluada, de sus partes subjetivas escindidas y/o contradictorias, con el fin de integrarlas en sí mismo; reconociendo al otro como diferente y, por consiguiente, capaz de ver, pensar, sentir y actuar de modos distintos o similares a él y a la discriminación entre sus mundos subjetivo y objetivo, integrando de esta forma en una unidad dialéctica factores protectores para promover una autoimagen funcional que permitió una mejor interacción con los demás, una percepción del mundo más consciente, responsable y flexible, y la construcción de un proyecto de vida para la realización plena de su potencial.

El yo auxiliar fue también lugar privilegiado de la transferencia, ya que permitió que el protagonista en acción, al dramatizar conscientemente el contenido de las vivencias tempranas (carencias emocionales, abandonos, pérdidas, autoritarismo, descalificaciones, violencia familiar, temor, amenazas y agresiones) que gestaron sus conductas de riesgo psicosociales, repitiese en la situación transferencial una pauta de conducta anterior, reconociendo a los otros miembros del grupo como diferentes, para únicamente atribuirles partes o aspectos suyos. Este doble propósito se evidenció en la dramatización a través de los roles atribuidos al yo auxiliar, roles, desde luego, transferenciales y que, por tanto, posibilitaron el conocimiento y el desconocimiento del otro simultáneamente en la medida en que este yo auxiliar era y no era el otro.

De forma similar, la inversión de roles permitió al grupo ir tomando conciencia de que yo soy el otro y el otro soy yo. Y al mismo tiempo, de que yo no soy el otro y el otro no soy yo, confiurando, como diría Riviere (1978), un interjuego dialéctico en espiral que permitió al adolescente introyectar representaciones nuevas positivas del otro, sustituyendo la representación negativa que hasta entonces tenía de sí mismo, y simultáneamente proyectar representaciones positivas para que el otro las incorporase a su propia imagen.

Aprovechando que cada sesión estuvo conformada por uno o varios emergentes de grupo al servicio de una idea objetiva central que conllevó a su vez otros objetivos, y para lo cual los

coterapeutas necesitaron imprescindiblemente interactuar organizativa y operativa, pero también emocional y afectivamente; se invitaba al protagonista a tomar el rol de las personas (progenitores, hermanos, otros familiares, maestros y compañeros) con quienes consideraba tener dificultades en su vida cotidiana para que así pudiese explorar y sentir en carne propia lo que ellos sienten por él. Este lento, divertido y doloroso proceso permitió, al protagonista en particular y al grupo en general, corregir su percepción desenfocada de los demás y las distorsiones con las cuales proyecta su problema sobre ellos, poniéndose en su lugar, lo que redituó un cambio en su capacidad perceptiva del mundo y en sus interacciones con el resto de los sujetos.

Posteriormente, se presentó una sesión en la que se abordó la temática de género, que comenzó con un clima caótico en el cual resultaba incómodo hacer frente a dicho asunto. Era un momento esquizoparanoide, donde las facultades mentales estaban escindidas y la actitud de los adolescentes emergentes era crítica, desafiante, prepotente y desconfiada. Las opiniones de los miembros de ambos sexos eran incompatibles, lo que dio lugar a la formación de tres subgrupos en torno a la figura de los hombres: las atacantes, los defensores y las espectadoras.

El liderazgo del grupo se centró en dos adolescentes de sexo opuesto que se debatían en la ambivalencia de los privilegios y las desventajas de género, con discursos de un nivel intelectual muy bajo en los que predominaban las frases deshilvanadas en un diálogo de sordos. La figura del hombre era observada por las mujeres como un objeto negativo, de ahí la necesidad de destruirlo, mientras que la femenina era el objeto idealizado al que se le conferían las virtudes de la maternidad. Por otro lado, para los varones la mujer representaba la voracidad y la exigencia, mientras que la figura masculina era conceptualizada como la víctima.

Ante la ineficacia de las intervenciones de los coterapeutas y la imposibilidad de resolver el conflicto a lo largo de una acalorada y desgastante sesión, se propuso un psicodrama como una acción del pensamiento, donde los adolescentes vivenciaron a cada uno de sus objetos persecutorios encarnados simultáneamente por la mujer y el varón.

Dicha dramatización provocó una modificación en la situación emocional del grupo, en la medida en que a pesar de sus intensas contradicciones pudieron identificarse con ambos géneros, comprendiendo los privilegios y las desventajas de cada uno, así como las satisfacciones y los afectos dolorosos que acompañan tanto al hombre como a la mujer y, fundamentalmente, entendieron la necesidad que tienen uno de otro en una relación.

Siguiendo a Sirlin (1981), dramatizar más que interpretar esta situación fue de extraordinaria utilidad para la fluidez de la confianza, la flexibilidad y la adquisición gradual de la seguridad, lo que aunado a la participación activa de los coterapeutas en las dramatizaciones, rompió los patrones rígidos de su percepción del mundo, de las contradicciones que presentaban y expresaban de diversas formas, ofreciéndoles oportunidades para confrontaciones que apuntaban al reconocimiento de los logros derivados del quehacer directo en el aquí y el ahora.

En esta intervención grupal con adolescentes se retomó de la técnica psicoanalítica el fenómeno de la transferencia, pero sin utilizarla de manera ortodoxa, sino más bien haciendo de ella un uso flexible para *recrear y trans-formar* en el aquí y el ahora las experiencias significativas del pasado a través de la repetición consciente dramatizada por los adolescentes con objetos simbólicos del presente, en una asunción e interjuego de roles.

Esta situación se observó cuando posteriormente sobrevino una regresión grupal a consecuencia de que en una de las sesiones emergió la temática de los maestros, objetos externos constituidos

para algunos adolescentes como fantasmas persecutorios. La atmósfera del grupo volvió a cambiar regresivamente y la desconfianza, el tedio y la desesperación se manifestaron de nueva cuenta a través de actitudes de rechazo a las intervenciones, fuga de algunos integrantes —que se ausentaron durante una sesión pretextando una serie ilógica de argumentos por demás racionalizados— y ataques a otras figuras persecutorias externas.

Ante esta situación, la principal función de los coterapeutas fue ayudar mediante intervenciones interpretativas a que el grupo realizase una tarea interna reflexiva, a fin de ponerlo en condiciones para desarrollar su tarea externa, responsabilidad del grupo y no de los coterapeutas, quienes trataron de mantener una actitud interactiva o participativa frente a todo lo que ocurría en la psicodinámica grupal. De ahí que los coterapeutas propusieran a los adolescentes invitar simbólicamente a algunos de sus maestros a esta sesión para poder reprocharles sus acciones hacia ellos. Dicha sesión se desarrolló entre lo subjetivo y lo objetivo del escenario y los materiales, los cuales unas veces fueron tomados en su aspecto real y otras adquirieron significados diferentes, de tal forma que lápices, marcadores y libretas se convirtieron en cuchillos, pistolas y bombas para destruir a sus objetos persecutorios, representados por sus maestros, a quienes dibujaron en una cartulina.

En forma sorprendente, en la misma sesión el grupo asumió una actitud de parálisis conectándose inconscientemente con sus sentimientos de culpa, lo cual llevó a sus integrantes a reparar lo que habían destruido. Esto es, elaboraron un boleto de viaje a países lejanos de Oriente para que determinado maestro, presente simbólicamente, no regresase. Al dibujo que representaba a una de sus maestras le pusieron vestido, la maquillaron, le pintaron el cabello, le colocaron un bebé en los brazos y le consiguieron una joven pareja masculina para que fuera feliz, además de ponerle una aureola y alas de ángel.

Estas imágenes fueron veladas y enterradas en la misma sesión, lo que posibilitó un clima reflexivo, con una reintegración de los procesos cognoscitivos previamente disociados, determinando la recuperación de las facultades mentales disociadas. De esta manera se indujo al tema del duelo, como proceso necesario para pasar de la posición esquizoparanoide a la depresiva.

Las representaciones y/o escenificaciones permitieron a cada uno de los adolescentes y al grupo repetir conscientemente en el aquí y el ahora un comportamiento o modo activo (dramatizándolo) que en otro momento soportaron pasivamente. La recreación de la escena (injusticia, autoritarismo, abuso de poder) en un ambiente nuevo que tuvieron los adolescentes al participar en el grupo, les permitió revivir la situación histórica que se rectificó en el contexto actual de la situación psicodramática al llevar a cabo un nuevo proceso de aprendizaje de la realidad a través de la imaginación y de la recreación de una nueva actitud en el presente.

Este nuevo aprendizaje promovido mediante las técnicas psicodramáticas empleadas, de acuerdo con Rutter (1987), como instrumentos preventivos que en su accionar gestaron un cambio en la estructura subjetiva de cada adolescente y en la del grupo, indudablemente redituó cambios objetivos en el comportamiento de sus miembros, ya que “el trabajo común del grupo implica un sistema en el cual cada parte o rol individual depende, en cierto modo, de los restantes. Un cambio producido en una de las partes repercute necesariamente en las demás, modificando todo el sistema” (Grimberg *et al.*, 1977: 52-53).

A partir de la octava sesión, los adolescentes comenzaron a responsabilizarse de sus acciones, reparando y compartiendo entre ellos. Daba la impresión de que se estuvieran reencontrando con

su memoria y su capacidad de pensamiento. Sin embargo, un nuevo evento amenazó desestabilizar esta integración: los exámenes parciales, que suscitaron una gran angustia, principalmente en los emergentes del grupo, quienes vivenciaban esta situación como un nuevo momento persecutorio con fantasía en torno a reprobar.

A manera de contención, y dado que la actividad de los coterapeutas se centraba en la psicodinámica humana (consciente e inconsciente) que se desenvolvía en el espacio transicional y en los efectos de dicha actividad para el logro de los objetivos, se propuso una dinámica intitulada “los cubos”, con la finalidad de que el grupo concluyese su fase de reparación hacia sí mismo, haciéndose responsable de sus propios actos y evitando proyectar sus errores en los maestros, recuperando sus partes buenas y fortaleciendo su autoimagen.

Tal situación fue benéfica para el grupo en la medida en que pudo canalizar su ansiedad a través de la acción, pero en el aquí y el ahora, invitando al grupo a pensar en las posibilidades que tiene el ser humano de ser dueño de sus actos al constituirse en arquitecto de su destino, lo que permitió que en el momento de los exámenes los integrantes estuvieran serenos y pudieran trabajar.

El espacio de contención equivalente al *rêverie* de Bion (1991) que se ofreció para tal situación, permitió que los adolescentes dramatizaran con espontaneidad, flexibilidad, confianza y seguridad lo más agradable de ellos a través de la construcción de sus respectivos cubos, así como de historias y películas que estimulaban su imaginación hacia la construcción y creatividad respecto de sí mismos, preparándose para después dramatizar sus contenidos desagradables, sus debilidades y sus incapacidades.

De esta manera se creó un soporte consciente a la indagación emocional e intelectual, esclareciendo y elaborando los montantes de ansiedad que surgían en torno a las circunstancias persecutorias de los exámenes, centrándose en lo que significaba la reprobación o la deserción escolar para poder proseguir con su proyecto de vida.

Concluyeron de esta manera los periodos esquizoparanoide y depresivo del grupo, y empezó a promoverse una buena participación de los integrantes, en quienes se notó la claridad de sus afectos, demostrando los cambios que percibían en sí mismos y acerca del mundo en general, reflexionando al mismo tiempo sobre la influencia que recibían y la que ejercían, empezando a medir y a calcular qué era benéfico para su nuevo proyecto de vida, requiriéndose mutuamente para poder ubicarse, reconociéndose ahora más fácilmente a través del intercambio con los otros, lo cual fue vivido como un enriquecimiento personal y de la capacidad discriminatoria e intelectual.

Pudieron expresar gusto por la tarea que les esperaba para sacar adelante su proyecto de vida. Imaginaban el futuro, reflexionaban acerca de lo difícil que es ser adolescentes y, paradójicamente, de lo gratificante cuando se resuelven las contradicciones con la familia, los padres, la escuela, los maestros, las autoridades y los propios adolescentes. “Lo difícil va a estar más adelante”, referían, “debemos tener paciencia y tolerar lo que venga”, concluían.

Emprendieron con entusiasmo y dinamismo una tarea concreta, relacionada con la planificación de su proyecto de vida, señalando que es posible empezar a aplicarlo en la práctica ya que hasta ahora habían permanecido dependiendo de los demás, evadiendo sus propias responsabilidades y exigiendo sólo los derechos que creían tener.

Así, las tres últimas sesiones giraron en torno a varias propuestas vinculadas a sus proyectos de vida, de modo que tales propuestas empezaron a tomar forma en la medida en que las iban

planificando y organizando para ejecutarlas en un futuro cercano. De esta manera, el proceso de cambio por el que atravesó el grupo para sustituir sus conductas de riesgo psicosociales por conductas protectoras, partió de una gran indiscriminación en la que cada miembro adolescente se colocaba en una posición omnipotente, con defensas tales como escisión, negación, proyección e identificación proyectiva. No podían aceptar que otro (los adultos: padres, maestros y autoridades) ostentara el poder; se sentían víctimas de un superyó arcaico y cruel y lo proyectaban hacia todo aquello que olía a adulto, a quienes sentían con un fuerte e incrementado nivel de exigencia y tiranía, negando que la nueva situación de estar en este grupo les provocaba angustia porque no sabían como proceder.

La movilización de estos contenidos pudo observarse en las fantasías de autonomía y emancipación de las dependencias familiares que proyectaron al invitarles a imaginar su futuro. Cuando dichas fantasías y deseos se escenificaron, dramatizaron y dinamizaron en juegos propuestos por los coterapeutas, fue posible iniciar una etapa elaborativa que permitió transitar del momento esquizo-paranoide al manicodepresivo, cediendo las fuerzas pulsionales más arcaicas del grupo y lográndose comprender la calidad de los sentimientos que se estaban poniendo en juego, sustituyéndose así *Thanatos* por *Eros* y las conductas de riesgo psicosociales por conductas protectoras.

No fue sino hasta la décima sesión cuando empezó a desplegarse el pensamiento. Entonces se simbolizó y reflexionó acerca de las necesidades de los adolescentes. Este proceso discriminatorio continuó en aumento y finalmente se logró una integración bastante armoniosa, determinando que es posible disfrutar su fase adolescente y las divergencias que ésta pueda ir suscitando, en la medida de que las responsabilidades que vayan sembrado hoy podrán cosecharlas satisfactoriamente en un futuro cercano en forma de libertades.

La última sesión concluyó con distintas expresiones de tristeza, pues reconocieron los cambios psicoevolutivos que sufrieron a lo largo de las 14 sesiones, tanto en el aquí y el ahora como en el allá y el afuera. El grupo se despidió llevándose cosas positivas de cada uno de los integrantes y dejando simultáneamente las propias benéficas. La capacidad de reconocimiento, crecimiento y madurez se expresó también hacia los coterapeutas en la organización de una comida totémica planeada por los 12 integrantes que terminaron el proceso de intervención preventiva.

A manera de reciprocidad, los coordinadores manifestaron al grupo de forma sintética su contra-transferencia, que desde el inicio transitó desde la angustia, el temor, la inseguridad y la serenidad hasta llegar a este momento de complacencia pero también de tristeza, porque debían despedirse, no sin antes agradecerles su responsabilidad, su voluntad y su esfuerzo.

## Conclusiones

Este grupo de adolescentes, reunido de forma permanente y voluntaria en un determinado encuadre (lugar, horario, tiempo y normas), al entrar en interacción social en el espacio transicional, pudo imaginar y crear, dramatizando roles o funciones en la consecución del aprendizaje e incorporación de conocimientos y experiencias nuevas, entendidas como producciones sociales. De esta manera logró una representación positiva e integrada de sí mismo y un establecimiento de formas más funcionales de vinculación e interacción social.

Este espacio de contención ofreció un clima emocional de libertad donde los adolescentes pudieron revivir y representar los problemas que les preocupaban, compartir sus logros y frustraciones, sus angustias y satisfacciones, reconocer que las exigencias de la sociedad pueden ser obedecidas o rechazadas pero no ignoradas, aprender a ver sus limitaciones y a tolerar sus fracasos pero también a confiar en sus facultades y a afrontar los riesgos. Propició, además, oportunidades de autoafirmación positiva para que cada adolescente pueda emprender una búsqueda de espacios sociales adecuados, un soporte familiar abierto y una oportunidad de superación educacional y cultural que le facilite la solución a los problemas, pues la ausencia de vías para ella puede llevar al adolescente a alcanzar altos niveles de desesperación y sentimientos de impotencia y, por tanto, a la autodestrucción y al suicidio.

En estas circunstancias, la intervención preventiva con la metodología GIN probó ser un valioso instrumento para confrontar aspectos emocionales que se derivaban de la movilización de ansiedades ligadas a todo adolescente y que actuaban como partes escindidas en la acción grupal. Los cambios que se pudieron observar en este grupo se resumen del siguiente modo:

1. Se logró una integración grupal con aumento de la capacidad de intercambio entre los adolescentes mediante el reconocimiento de sus fantasías y ansiedades. Pudo observarse que el grupo tenía una buena capacidad de movilización, la cual fue desarrollándose a lo largo del proceso.
2. La manifestación y elaboración de las fantasías de huir de casa, de la posibilidad de reprobar o de deserción escolar, de relaciones sexuales sin protección y de la posibilidad de embarazos precoces, así como de los intentos o fantasías de suicidio, posibilitó mejorar la relación de compromiso de estos adolescentes consigo mismos, incrementándose las capacidades del yo al fortalecerse la autoimagen y flexibilizarse su percepción del mundo, pudiendo lograr un acercamiento más sincero y cálido hacia los adultos, principalmente hacia sus progenitores, algunos de sus maestros y las autoridades de su institución, así como entre ellos mismos y hacia otros de sus compañeros.
3. En términos generales, se logró cambiar el dinamismo subjetivo para llegar a un estado grupal más evolucionado, con predominio del aspecto libidinal, compromiso con su propio proyecto de vida y, por lo tanto, mayor tolerancia ante la incertidumbre y la frustración. La esperanza se incrementó y se redujo considerablemente el pesimismo.



## Referencias

- Aberasturi, A. (1959), "El mundo del adolescente", en *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, núm. 3, Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Montevideo.
- Aberasturi, A. y Knobel, M. (1997), *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*, Paidós, Buenos Aires.
- Bion, W. R. (1991), *Seminarios de psicoanálisis*, Paidós, México.
- Blos, P. (1996), "La influencia mutua del adolescente y su entorno", en Blos, P., *La transición adolescente*, Amorrortu, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. (1969), *Los comienzos de la adolescencia*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Erikson, E. (1984), *Sociedad y adolescencia*, Siglo XXI, México.
- \_\_\_\_\_. (1980), *Identidad, juventud y crisis*, Taurus, Madrid.
- Grimberg, L. et al. (1977), *Psicoterapia del grupo*, Paidós, Buenos Aires.
- Krauskopf, D. (1982), *Adolescencia y educación*, EUNED, San José.
- Lewin, K. (1948), *Resolving Social Conflict*, Harper, Nueva York.
- Moreno, J. L. (1995), *El psicodrama: terapia de acción y principios de su práctica*, Hormé, Buenos Aires.
- Riviere, E. P. (1978), *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Rutter, M. (1987), "Psicología social de la resiliencia y mecanismos protectores", en *Cuadernos de Salud Pública*, núm. 76, Organización Mundial de la Salud, Ginebra.
- Sirlin, M. E. (1981), "El grupo terapéutico de adolescentes: la sesión prolongada como parte del proceso", en Quiroga, S. (comp.), *Adolescencia: de la metapsicología a la clínica*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Winnicott, D. W. (1979), *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona.
- \_\_\_\_\_. (1953), "Transitional Objects and Transitional Phenomena", en *International Journal of Psychoanalysis*, vol. xxxiv, núm. 2, Institute of Psychoanalysis, Londres.



# Pseudopsicoterapia y charlatanería

## Implicaciones y riesgos para la salud<sup>1</sup>

Cecilia Quero Vásquez<sup>2</sup>

Las actuales condiciones en las que la vida colectiva se ha configurado han impactado de forma evidente en la salud de los individuos participantes en dicha colectividad. El crecimiento demográfico,<sup>3</sup> los cambios en la estructura familiar, la crisis en el sistema educativo mexicano, la contaminación ambiental, la frustración de expectativas de desarrollo personal, el aumento en el índice de violencia y criminalidad y un estilo de vida marcado por la pérdida de la capacidad de realización y la incapacidad para establecer relaciones interpersonales satisfactorias, son algunos de los fenómenos más visibles que construyen día a día la subjetividad de cada individuo.

La aparición de síntomas y la falta de habilidades así como recursos personales establecen un estado de abatimiento personal, impotencia y vulnerabilidad frente a las crisis que se presentan en el transcurso de la vida. Esta pérdida progresiva de la salud evidencia que las acciones que el psicólogo emprende impliquen un mayor grado de responsabilidad y trascendencia, lo cual le exige adentrarse en un proceso de reflexión constante sobre su quehacer profesional, algo que aunado a la experiencia formativa permanente, hace que sea capaz de atender las necesidades existentes entre la psicología y la sociedad. La psicología, siendo una disciplina joven, no sólo enfrenta las complejidades de su propio objeto de estudio. El proyecto de profesión para el psicólogo mexicano ha enfrentado, entre otros problemas, un crecimiento acelerado y no previsto de la profesión<sup>4</sup> —lo que aunado a la inadecuada distribución geográfica de la población que egresa conlleva graves problemas de desempleo—, poca planeación del rumbo que la psicología ha de tomar en los próximos años, e inadecuación de las metas curriculares, que no atienden en esencia las necesidades sociales del país. Se presenta un desfase entre el perfil profesional del psicólogo y los requerimientos sociales que se esperaba que este profesionista atendiera eficiente y oportunamente.

---

<sup>1</sup> Título original: Pseudopsicoterapia y charlatanería. Implicaciones y riesgos para la salud y el proyecto científico-profesional de la psicología

<sup>2</sup> Licenciada en Psicología, profesora de la FES-Zaragoza de la UNAM. e-mail: [esilva@montalvo.com.mx](mailto:esilva@montalvo.com.mx)

<sup>3</sup> Cuyos fenómenos de mayor impacto son el hacinamiento, el desempleo y el subempleo.

<sup>4</sup> Seis alumnos en 1940 y más de 60 mil en la década de los noventa.

Algunos estudios elaborados con la intención de conocer, entre otros muchos aspectos, cuáles son las áreas en las que el psicólogo se desarrolla al egresar de la licenciatura o en las que el estudiante presenta un mayor interés, demuestran una gran incidencia sobre el campo clínico en materia de consultoría y psicoterapia, principalmente (Rivera y Urbina, 1989; Hernández, Díaz Barriga y Guzmán, 1989; Herrera, 1989). Sin embargo, en los últimos cinco años se ha venido a sumar como parte de la problemática la aparición de prácticas llevadas a cabo por pseudoprofesionistas<sup>5</sup> o charlatanes, quienes aprovechan la vulnerabilidad psicológica de un gran número de personas, así como un uso indiscriminado de los medios masivos de comunicación, donde se ofertan productos y servicios a consumidores que, confiados, son víctimas de abusos y fraudes a los que están expuestos a causa de publicidad falsa y engañosa.

En 2004, el Congreso de la Unión aprobó cambios a la Ley General de Salud para evitar que los laboratorios y empresas naturistas engañaran a los consumidores mediante la publicidad de productos en los que les atribuían propiedades curativas, rehabilitantes y terapéuticas sin contar con sustento técnico y científico. A mediados del 2005, los legisladores concedieron a la Secretaría de Salud facultades para asegurar este tipo de productos y sancionar económicamente a las empresas que rechazasen acatar las nuevas medidas.

En conferencia de prensa, Alfonso Caso, comisionado de Fomento Sanitario,<sup>5</sup> comentó que en marzo de 2005 ya habían dejado de anunciarse 55 productos, mientras que otros 26 corrigieron su publicidad y 12 más dejaron de fabricarse a partir de diciembre de 2004. Además, señaló que otras 25 mercancías estaban en proceso de regularización y/o suspensión de publicidad.

El funcionario resaltó que el principal daño que causan estos productos es la publicidad engañosa con la cual se promueven, ya que hacen creer a las personas que en cremas, lociones o pastillas pueden encontrar una mejor solución para el alivio de sus males a la que ofrecen los medicamentos alópatas. En realidad, advirtió Caso, “los productos *milagro* no tienen ningún efecto sobre la salud y, en cambio, representan un grave riesgo para la vida, incluso de quienes sufren algún padecimiento crítico”. Las acciones de la Secretaría de Salud para retirar del mercado las mercancías que ofrecen soluciones falsas a diversos problemas sanitarios concluyeron en la aprobación de las reformas a la Ley General de Salud,<sup>6</sup> mediante las cuales se dan mayores atribuciones a la dependencia para sancionar a los fabricantes.

<sup>5</sup> Dicen tener una formación profesional científica de la que carecen o desvirtúan la que en realidad poseen al incorporar a su trabajo métodos que se oponen totalmente a la rigurosidad científica exigida en la profesión.

<sup>6</sup> Cofepris de la Secretaría de Salud. Se aprobaron reformas a los arts. 420 y 421 y la adición del art. 414bis a la Ley General de Salud (LGS), referentes a la producción, comercio y publicidad de los llamados “productos milagro”. Después del análisis del Congreso, existe un marco jurídico que regula los procesos productivos, de comercialización y publicidad de los también denominados “productos frontera”. El artículo que se adiciona a la LGS quedó redactado de la siguiente manera:

“Será procedente la acción de aseguramiento prevista en el artículo 414, como medida de seguridad, para el caso de que se comercialicen remedios herbolarios, suplementos alimenticios o productos de perfume y belleza que indebidamente hubieren sido publicitados o promovidos como medicamentos o a los cuales se les hubiera atribuido cualidades o efectos terapéuticos, presentándolos como una solución definitiva en el tratamiento preventivo o rehabilitatorio de un determinado padecimiento, no siendo medicamentos y sin que los mismos cuenten con registro sanitario para ser considerados como tales...”

Asimismo, el art. 420 prevé sanciones con multas de mil a 4 mil veces el salario mínimo general diario vigente en la zona económica de que se trate, por la violación de 29 artículos de la LGS.

Hasta ahora, el principal obstáculo para la regularización de los productos milagro han sido los mensajes que se transmiten por televisión, pues aunque existe una normatividad para sancionar a las empresas, es relativamente sencillo burlarla y continuar con la publicidad engañosa.<sup>7</sup>

Es, tal vez, la facilidad para burlar la normatividad, por un lado, y el descuido respecto a la valoración de la salud desde el punto de vista psicológico, por el otro, lo que ha generado que, pese a las acciones conjuntas de la Secretaría de Salud y la Procuraduría Federal del Consumidor, infomerciales y anuncios televisivos y radiofónicos o amplios espacios en horario nocturno hayan sido ocupados para ofrecer alternativas que prometen mejorar la vida personal, cambiar el destino, optimizar las relaciones interpersonales y, en algunos casos, otorgar felicidad (esto es lo que nos han dicho *especialistas* consultados, encargados de proporcionar estos productos gracias a una simple llamada telefónica o a un mensaje de texto de celular).

Las acciones implementadas en estos cambios a la Ley General de Salud<sup>8</sup> han centrado su atención en productos conocidos como “milagro” o “frontera”, los cuales se caracterizan por exaltar en su publicidad una o varias cualidades terapéuticas, preventivas, rehabilitantes o curativas, que van desde cuestiones estéticas hasta solución de problemas graves de salud.<sup>9</sup> Se elaboran a base de plantas o sustancias de origen natural o sintético o son preparados con diversos nutrientes; se presentan en pastillas, soluciones, geles, cremas, parches, inyecciones, jabones, bebidas, etcétera.

Pese a lo expuesto, los cambios en la legislación respecto a estos productos no consideran el mismo efecto de abuso y engaño al que se ven sujetos los consumidores de servicios pseudopsicológicos que se siguen ofertando y que cumplen los principales riesgos argumentados para efectuar una revisión a la legislación. No obstante, se trata de productos a los que se les atribuye propiedades curativas, rehabilitantes y terapéuticas sin contar con un sustento técnico y científico; existe engaño y fraude económico; se presentan promesas e información falsas; hay exposición a un mayor daño a la salud por abandono de tratamientos formales o la negativa a iniciar alguno; hay el riesgo de disfrazar los síntomas de una enfermedad por el uso de productos con ingredientes peligrosos y sobre cuyos efectos no se sabe nada a ciencia cierta.

Pese a lo que pudiera deducirse, los alcances de la Ley Federal de Protección al Consumidor respecto a la publicidad, son mucho más amplios y ambiciosos que los del Reglamento de la Ley General de Salud en la misma materia. Y es que este último sólo restringe la publicidad de productos en la medida en la que pueden ser tóxicos o representar un riesgo para la salud de los consumi-

7 El artículo 421 contempla sanciones con multas equivalentes de 4 mil hasta 10 mil veces el salario mínimo general diario vigente en la zona económica de que se trate, por la violación de las disposiciones contenidas en 59 artículos, de la Ley General de Salud. Estas modificaciones a la Ley General de Salud se publicaron en el *Diario Oficial de la Federación* el 28 de junio de 2005.

8 Además de los convenios establecidos con la Asociación de Programaciones de Televisión por Cable de Latinoamérica, la Procuraduría Federal del Consumidor (Profeco) y la Dirección General de Radio, Televisión y Cinematografía (RTC), a fin de establecer acciones conjuntas contra la publicidad irregular.

9 Hoy representan jugosos ingresos para televisoras y radiodifusoras, los cuales son suficientes para enfrentar las sanciones que les aplican las autoridades sanitarias y de protección al consumidor. Las empresas comercializadoras de productos *milagro* han alcanzado tal poder económico que incluso ya tienen previstas las sanciones como parte de sus costos de operación. Con audacia y cinismo, burlan las leyes y se han convertido en una plaga que atenta no sólo contra el presupuesto de los consumidores, sino peor aún, contra su salud, porque la ignorancia puede llevar a éstos a dejar tratamientos médicos por consumir productos *milagro*.

dores, mientras que la Ley Federal de Protección al Consumidor protege al usuario de la publicidad engañosa, con independencia de la forma y el medio en que se transmita. De esto último se puede concluir que el presente trabajo consiste en argumentar el engaño del cual las personas pueden ser víctimas debido a esos charlatanes y pseudoprofesionistas que aprovechan la necesidad de los individuos por aliviar con rapidez situaciones psicológicas, los estados de impotencia —donde es mucho más sencillo tener la creencia de que algo podrá cambiar el rumbo de nuestras vidas que enfrentarse al reto de adquirir responsabilidad sobre lo que acontece—, la vulnerabilidad psicológica y la falta de información científica y profesional, así como, por supuesto, una fe ciega en los productos anunciados en los medios de comunicación.

La charlatanería y el pseudoprofessionalismo causan impacto en la sociedad y las disciplinas científicas en una medida considerable, debido al descuido de detalles que terminan convirtiéndose en graves problemas sumados a los propios del objeto de estudio y los de la profesión en cuanto a su conformación. No es la total responsabilidad de quienes deciden aprovecharse del otro para beneficiarse y encuentran los medios adecuados y los vacíos legales idóneos para llevar su engaño a cabo. La Secretaría de Salud y la Procuraduría Federal del Consumidor han sido rebasadas en los hechos por poderosas empresas que invierten millonarias cantidades en la compra de espacios publicitarios en horarios nocturnos e incluso estelares de radio y televisión, así como en vacíos legales y sobre todo en individuos necesitados de resolver su conflictiva personal. Es el resultado de un descuido y de un abandono del campo de trabajo como parte de las crisis de la experiencia formativa del psicólogo que se traduce en una falta de habilidades para atender una gran cantidad de detalles que dejan vulnerable la imagen y credibilidad del profesionista de la psicología. El reconocimiento social de la psicología depende, por lo tanto, del impacto del trabajo que los profesionistas de esta disciplina seamos capaces de generar, evitando dejar esos espacios por los cuales intereses carentes del respeto a la dignidad de las personas adquieren formas concretas que impactan negativamente en la salud y la profesión.

## Referencias

- Diario Oficial de la Federación*, “Decreto por el que se reforman los artículos 420 y 421 y se adiciona el artículo 414bis a la Ley General de Salud” (28 de junio de 2005).
- Guzmán, T. (1989), “La carrera de psicología en la UNAM 1940-1988”, en Urbina, J. (comp.), *El psicólogo. Formación, ejercicio profesional y prospectivas*, UNAM, México.
- Hernández, J., Díaz Barriga, A. y Guzmán, T. (1989), “Problemática de la titulación en la Facultad de Psicología”, en Urbina, J. (comp.), *El psicólogo. Formación, ejercicio profesional y prospectivas*, op. cit.
- Herrera, A. (1989), “Seguimiento de egresados en las generaciones 77-81 y 78-82 de la carrera de Psicología (ENEP Zaragoza)”, en Urbina, J. (comp.), *El psicólogo. Formación, ejercicio profesional y prospectivas*, op. cit.
- Rivera, R. y Urbina, J. (1989), “Estadísticas básicas sobre la formación de psicólogos en México”, en Urbina, J. (comp.), *El psicólogo. Formación, ejercicio profesional y prospectivas*, op. cit.
- Rodríguez, R. (2005), “Mayor control de productos milagro: ssa”, en *El Universal* (6 de mayo de 2005), México.



# Espacios significativos

Miguel Ángel López R.<sup>1</sup>

Eduardo De la Fuente Rocha<sup>2</sup>

Los procesos terapéuticos que hacen uso de la hipnosis nos permiten identificar que los pacientes frecuentemente visualizan lugares comunes relacionados con imágenes arcaicas ligadas a la figura materna, paterna, etc.: aquellos espacios que son descritos como confortables, agradables o positivos y que constituyen puntos determinantes en cada sujeto.

De la diversidad de sitios referidos por los pacientes en sesiones de hipnosis terapéutica, queremos detenernos en los actos combinados con los lugares: se trata de escenas que podrían llegar a funcionar como metáforas o direccionales. Las narraciones del paciente que hablan del pasado son de gran utilidad, en particular si se trata de temas esenciales de la infancia, especialmente porque están relacionadas con núdulos conflictivos del presente.

En este trabajo se rescata la importancia de los recuerdos arcaicos parentales en procesos de trance. La idea está encaminada hacia el redireccionamiento que puede tomar un conflicto al hacer la comparación con esa vivencia de la niñez. Así podemos aprovechar, en procesos hipnóticos, las escenas infantiles en problemáticas determinadas.

El objetivo es retomar esas escenas que narran los participantes de un grupo y trabajar los conflictos subyacentes en ellas a partir de un método ericksoniano. Éste se aplica a través de metáforas y narraciones que de manera inconsciente activan las potencialidades del sujeto en trance.

Comenzaremos entonces por describir al grupo familiar que participó en el proceso terapéutico:

1. Sandra, de 32 años, casada, con estudios de nivel medio, ama de casa. Le agrada patinar, caminar, platicar con sus amistades. Tiene dos hijos: la mayor tiene 9 años de edad y el menor 7. La primogénita de 12 años ha desaparecido.
2. Gabriela, de 30 años, casada, con estudios de nivel medio superior, ama de casa. Le agrada verse guapa y emplea un tiempo considerable en su arreglo personal. Tiene dos hijos: un niño de 5 años de edad y una niña de 3 años.

---

<sup>1</sup> Licenciado en Psicología.

<sup>2</sup> Doctor en Psicología. e-mail: [fuentes@correo.xoc.uam.mx](mailto:fuentes@correo.xoc.uam.mx)

3. Marycarmen, de 35 años, casada, profesionista. Ella organiza a su familia por encima del esposo. Le agrada desarrollarse en áreas internas, de salud y laborales. Tiene dos hijos, un joven de 15 años de edad y una jovencita de 13.
4. Yesenia, de 28 años, casada, con estudios de nivel medio, ama de casa. Le gustan las labores del hogar. Tiene un hijo de un año de edad.

**Sandra.** Narra que está en proceso de duelo por su hija (Araceli), a la que perdió hace cuatro meses. Fue secuestrada y encontrada muerta en las cercanías de la casa familiar. La madre tiene un profundo dolor por encontrarse lejos de su hija.

El motivo de la terapia es el proceso de separación, difícil de elaborar para ella. Siente culpa y responsabiliza al padre de no haber cuidado a la hija, de modo que ésta se sintió orillada a abandonar el hogar con un pretexto escolar.

En las narraciones se observa cómo la madre se está ubicando como un ser dependiente e incapaz y coloca a su madre como el ser protector. Estos datos coinciden con la vivencia que Sandra expresó tener con Araceli. La hija hacía las funciones de madre de Sandra, manteniendo la creencia en esta última de su propia inutilidad. Es probable que las mismas represiones que aplicó la madre de Sandra las haya aplicado Araceli en ésta para conservar una reacción de poder. Cabe recordar que en muchos casos las personas anoréxicas ocupan el lugar del poder y del control, y que la misma exigencia de mantenerlo las lleva a experiencias obsesivas. Por otra parte, la persona anoréxica tiende a destruir las expectativas que otros tienen de ella destruyéndose corporalmente.

La autopercepción de Sandra es de un ser impotente, incapaz de realizar las cosas por sí misma. Su seguridad está puesta en otros. Se observa que se siente culpable, pues en las narraciones proyecta la culpa en el padre, al que responsabiliza de la muerte de la hija por no haber sido capaz de cuidarla.

Se le preguntó a Sandra si consideraba que alguien le inculcó la creencia que ella tiene de no servir para nada, y acerca de quiénes le pudieron haber fomentado tal creencia. A la pregunta de ¿quién más le ha dicho que no sirve para nada? Contestó que su hija fallecida lo había hecho, al igual que sus otros hijos.

Se decidió entonces utilizar una sugestión hipnótica en la que la sugerencia estaba implícita en el acertijo siguiente:

Lo que puede usted adivinar, Sandra, es algo que es casi transparente en su materia, y muy vistoso en el cuerpo de la gente. Con sólo pasar a través de las personas renueva el alma y el aliento. Hace lo que nunca nadie ha podido hacer: devolver el gozo de vivir. Una vez esto que usted puede adivinar estaba triste, porque esa alegría sólo se la podía dar a la gente que le conocía sus virtudes. Sabía que fuera de su espacio de alcance las demás personas también sentían a veces desesperanza, angustia y terror.

Una vez, caminando por ahí, esto que usted está pudiendo adivinar, se encontró a una zorra que le preguntó:

—¿Qué le sucede?

Y el elemento que usted cada vez puede más imaginar de qué se trata, le contestó:

—Me preocupa que sólo puedo ayudar a unas pocas personas.

—Señor —contestó la zorra—, usted ha nacido para ser etéreo, volátil y sin peso como el aire que está en todos los lugares. Usted no tendrá fin y será el amigo de todas las personas. Tendrá algo más que la libertad: estará en todos los hombres y todo el mundo tendrá acceso a su mano, aunque poca gente se lo va a agradecer. Usted será la última oportunidad y la primera; su fuerza y amor se extenderán sobre todos los seres

humanos aunque éstos no lo pidan. Algunos lo querrán hacer más pequeño haciéndole sentir que no sirve para nada para poder manipularlo, pero usted, siempre será usted.

Y continuó...

—Lo único que necesita es quitarse sus ropajes y su máscara, olvidarse de dónde viene, y así su cuerpo y todo su ser comenzará a llenarse de potencia y se fundirá en la atmósfera y más tarde con todo el universo. Su creencia de ser incapaz desaparecerá y su alma estará en cada partícula existente. Será tan especial que un célebre científico lo unirá con el espacio (Pérez: 222-223).

Después se le preguntó a la paciente que si gustaría que se le volviera a leer la adivinanza. Ella pidió que se le leyera una vez más, lo cual se hizo poniendo énfasis en las siguientes frases:

Lo que puede usted  
 Renueva el alma y el aliento  
 Hace lo que nunca nadie ha podido hacer: devolver el gozo de vivir  
 Esto que usted puede  
 Esto que usted está pudiendo adivinar  
 Cada vez puede más imaginar de qué se trata  
 Tendrá algo más que la libertad  
 Su fuerza y amor se extenderán sobre todos los seres humanos  
 Algunos lo querrán hacer más pequeño haciéndole sentir que no sirve para nada para poder manipularlo, pero usted, siempre será usted  
 Quitarse sus ropajes y su máscara  
 Olvidarse de dónde viene  
 Su cuerpo y todo su ser comenzarán a llenarse de potencia  
 Su creencia de ser incapaz desaparecerá

Como puede observarse, la narración fue elaborada a partir de las necesidades que en ese momento expresaba Sandra. Posteriormente se le entregó por escrito el texto para que reflexionara en él tantas veces como quisiera, y se le indicó que no tenía que comentar nada al respecto en ese momento, y que podía tomarse todo el tiempo que necesitara, pues ella era la paciente.

**Gabriela.** Mujer de 31 años, casada, ama de casa, vive con una pareja que la maltrata y ningunea. Su recuerdo es de un accidente automovilístico y el cuidado que su padre le prodigó cuando contaba con siete años de edad. Cabe aclarar que durante su niñez vivió la ausencia del padre, quien formó otra familia y sólo esporádicamente la visitó. Sin embargo, habla de él con alegría y sin enojo.

Cabe señalar que Gabriela se presenta como una mujer fuerte que usa un lenguaje grosero, soez en muchas ocasiones, sin saber exactamente porqué lo hace. Tiene dos hijos, un varón de cinco años y una niña de tres. El niño es una copia fiel de las actitudes de la madre. Susana repite la ausencia del padre en el hogar materno con la ausencia de su marido en el propio hogar. El recuerdo infantil en el que se mira asistida por el padre a los siete años después de un accidente, por una parte, encubre los recuerdos de abandono que le causan profunda tristeza y enojo. En ella es muy notoria su inclinación constante a declararse insensible. El otro aspecto relevante que muestra el recuerdo infantil es la importancia que tienen los accidentes y las dificultades en la salud como un medio para atraer la figura afectuosa al hogar.

Gabriela requiere trabajar entonces como primer punto terapéutico su “desensibilización”, es decir, que es necesario que contacte con sus emociones. Para ello se utilizó la siguiente intervención.



Gabriela, me doy cuenta de que eres una mujer fuerte, tanto por tu apariencia física como por la fuerza de tu carácter. Es tan fuerte que a veces brota con mucha violencia en groserías, y es bueno que seas fuerte, porque la gente fuerte cuenta con una protección en sí misma.

Hay personas que están esperando que otras personas vengan a apoyarlas. Hay gente que se queda siempre esperando la llegada de un protector, como la Cenicienta que se creía débil y suponía que necesitaba un hada madrina. Pero eso sólo se da en los cuentos, porque en realidad cada persona puede llegar a contactar su propia fuerza. Tal vez tú puedes hacerlo cuando te estás dando cuenta de que eres fuerte. Así, puedes estar imaginando y sintiendo cómo esa fuerza está en tu cuerpo, quizás en tus manos, quizás en tu cabeza, o ¿dónde la estás sintiendo?

Gabriela contestó: "En el pecho."

Quiero que sientas esa fuerza y pongas mucha atención en ella, pues es como tu ángel de la guarda, o como un padre amoroso que siempre cuida de ti y que en realidad no está fuera, ni tienes que estar esperando que llegue, simplemente está en ti y eres tú misma.

Algunas personas permiten que otras las golpeen para sentir su fuerza y hasta llegan a imaginar que si a ellas se las quiere, las golpean así... Cómo será con las gentes que no quieren... De esta manera creen sentirse seguras, pero en realidad se dañan permitiendo ser golpeadas. Con esta historia te estás dando cuenta de que en realidad los adultos como tú no necesitamos de esas protecciones de afuera cuando nos damos cuenta de que tenemos esa fuerza como la que tú estás sintiendo ahora. ¿Cómo sientes, Gabriela, la fuerza, como que se extiende o como que se profundiza en tu pecho?

A lo que Gabriela contestó: "La siento que está adentro y afuera; y da calor."

Observa Gabriela cómo esa fuerza caliente (tal vez esté así de caliente como la estás sintiendo, porque está combinada con otras sensaciones), observa si también con esa fuerza estás sintiendo enojo, o tristeza o excitación o alegría o miedo, o... ¿qué está sintiendo, Gabriela?

Gabriela: "Siento enojo."

Observa ese enojo y déjalo que se convierta en lo que tú quieras que se convierta. ¿En qué te gustaría que se convirtiera?

"En palabrotas", contesta Gabriela.

Escoge una palabrota e imagínatela cómo se oye dicha con mucha fuerza y con mucho enojo, e imagina que frente a ti está alguien quien tú quieras que te gustaría que la estuviera recibiendo, porque se la dices a esta persona... ¿A quién te estás imaginando?

Gabriela: "A un señor que no conozco."

Muy bien, Gabriela, pues a ese señor dile con mucha fuerza y mucho enojo esa palabrota que le quieres decir, y siente cómo te sientes de hacerlo.

"Me da risa."

Me da mucho gusto Gabriela, que te sientas bien por estarte expresando, y que sientas como sientes, y cómo lo que sientes lo puedes estar sacando protegidamente.

Gabriela, ¿qué te gustaría proponer para que aproveches la alegría que has aprendido a tener al expresar tu fuerza, alegría y enojo?

Gabriela: "Me gustaría dedicar un rato diario, en las mañanas cuando no están mis hijos, a estar imaginando que digo palabrotas a diferentes personas. El resto del día puedo tratar de ser más educada."

Qué bueno, Gabriela, que te permites tener una educación más libre en la que sabes cuándo te estás permitiendo decir lo que quieres decir y cuándo pospones el expresar algo para un momento en el que lo puedas hacer protegidamente.

Cabe señalar que tanto Sandra como Gabriela mostraron ser dependientes la primera de la figura materna y la segunda de la figura paterna. Como veremos más adelante, sucede lo mismo con las otras dos mujeres, por lo que la finalidad en esta etapa de la terapia grupal es el fortalecimiento del autoapoyo en el grupo, y de su seguridad para que se responsabilicen de sí mismas.

**Marycarmen.** Tiene 40 años, es profesionista y es la que dirige su hogar, pues ella es quien contribuye en mayor medida al gasto familiar. Su recuerdo consiste en escenas muy agradables, donde

está jugando con sus amigos y son muy felices, aunque con limitaciones materiales. Actualmente ella se preocupa por alcanzar momentos felices, le gusta crecer en su interior, en su vida de esposa, madre, hija y como profesional. Su preocupación básica es que su esposo no hace caso a lo que ella le aconseja.

Cabe señalar que Marycarmen llega tarde a las sesiones y se dedica a subrayar las indicaciones del terapeuta, lo cual deja entrever que se trata de una mujer cuyo modelo implica la dirección, la manipulación de las actividades o personas. En uno de los ejercicios realizados, cuando se le pidió que dibujara a su familia, ella dibujó a los varones de su familia, es decir, a su esposo e hijo, sin pies; ella y su hija, en cambio, llevaban zapatos, con los pies puestos sobre el suelo. Cuando se le preguntó al respecto, tuvo dificultad para descubrir con qué tenía relación la omisión de su dibujo, lo cual nos confirma acerca de la masculinidad que ella muestra en su persona sin asumirlo conscientemente. Lo anterior nos ha llevado a trabajar por fuera con esta paciente y delimitar las indicaciones en el grupo terapéutico.

En su caso, puede observarse que está investida por el arquetipo del padre sustituto, al cual reemplazó volviéndose proveedora y controladora, al tiempo que descalificó la participación de los varones y tomó como modelos de la masculinidad a los hermanos, cuyo carácter es débil y faltos de decisión.

Marycarmen en realidad ocupa las funciones del padre. Para ella los hombres constituyen la parte pasiva de las relaciones y deben quedar sometidos al poder matriarcal.

Las inducciones que se han practicado en la terapia con ella han sido a través de relatos en los que diversas mujeres fálicas logran lo que quieren al incorporar algunas características esencialmente femeninas, por supuesto sin mencionárselo, sino sólo narrando los acontecimientos. Se han trabajado en ella modelos hipnóticos sugestivos que incorporan la comprensión y colaboración con los demás, el respeto a las decisiones de los otros y a la igualdad entre los seres humanos. El trabajo con Marycarmen, debido a su resistencia al cambio, ha sido lento.

**Ilse.** Mujer de 30 años, casada, madre de un hijo y ama de casa. Su recuerdo infantil es en la escuela, donde sus compañeras le decían que estaba horrible, gorda y fea. Actualmente indica que tiene problemas con su carácter. Los demás le dicen que se enoja muy fácilmente, grita y hace sentir mal a quienes la rodean sin proponérselo. Su único embarazo la ha llevado a vivir emociones encontradas porque, en el alumbramiento, para que naciera su hijo tuvieron que extirparle la matriz, y a raíz de esto se siente frustrada. Ha explotado contra su hijo y le ha pegado.

A diferencia de Marycarmen, en Ilse existe en la simbolización de la figura de la madre una visión de lo negativo, de lo rechazable, de lo desagradable y peligroso. Como puede observarse, ha repudiado la maternidad en su propio cuerpo, en el hijo y en la madre. Sin embargo, paradójicamente teme y envidia este lugar, pero no se atreve a poseerlo directamente, por lo que se inviste de la máscara de la mujer monstruosa, pero ello se da sólo de manera externa. El trabajo terapéutico con Ilse ha consistido en el reconocimiento de los aspectos positivos de la madre en otras y en ella misma.

## Conclusiones

El alcance del trabajo en el grupo, realizado a través de la escena infantil para disolver un conflicto del presente, se ha enfocado en la restructuración de las figuras y de las historias de vida parentales para diluir las imágenes idealizadas o proscritas, asumiendo dimensiones más reales en su percepción. En la actividad terapéutica se ha buscado una concepción más amplia y global de los símbolos comunes, y se han trabajado en forma individual los aspectos personales más resistentes.

Por lo anterior, se puede afirmar que el manejo de técnicas hipnóticas en grupos es viable y es susceptible de combinarse con el trabajo individual en el marco de la terapia grupal.

## Referencias

- Araoz, Daniel L. (1996), *Hipnosis y terapia sexual*, Instituto Milton H. Erickson de la ciudad de México, México.
- Arreola, Juan José (2005), *Confabulario*, Joaquín Mortiz, México.
- Inclán, Chávez Antonio, M. Inclán (2002), *Algarabía del crepúsculo (cien haikús)*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.
- Méndez, Ch. Elizabeth (1995), *Compartiendo experiencias de terapia*, Instituto Milton H. Erickson de la ciudad de México, México.
- Pérez, Federico (1994), *El vuelo del Ave Fénix*, Editorial Pax, México.
- Robles, Teresa (1990), *Concierto para cuatro cerebros*, Instituto Milton H. Erickson de la ciudad de México, México.
- \_\_\_\_\_, (1993), *La magia de nuestros disfraces*, Instituto Milton H. Erickson de la ciudad de México, México.
- \_\_\_\_\_, (1991), *Terapia cortada a la medida*, Instituto Milton H. Erickson de la ciudad de México, México.
- Robles, Teresa y Abía, Jorge (1993), *Autohipnosis, aprendiendo a caminar por la vida*, Instituto Milton H. Erickson de la ciudad de México, México.
- Rosen, Sydney (1991), *Mi voz irá contigo. Los cuentos didácticos de Milton H. Erickson*, Paidós, Argentina.



# Consumo de alcohol en estudiantes universitarios

Alejandra Moysén Chimal<sup>1</sup>

Raúl Percastre Miranda<sup>2</sup>

Juana María Esteban Valdés<sup>3</sup>

Para la mayoría de las personas el alcohol es un acompañamiento placentero de las actividades sociales, de acuerdo con el Instituto Nacional de Abuso de Alcohol y Alcoholismo (NIAAA; 2004) de Estados Unidos. Su uso moderado —hasta dos tragos por día para los hombres y hasta uno por día para las mujeres y personas mayores— no es dañino para los adultos. La medida normal de un trago es de una botella de cerveza de 12 onzas, un vaso de vino de 5 onzas o 1.5 onzas de licor de 80° prueba. Sin embargo, un gran número de personas tiene problemas serios con sus hábitos de consumo de esta bebida. En 2004, alrededor de 14 millones de estadounidenses, 1 de cada 13 adultos, abusaban de su ingesta o eran alcohólicos. Además, varios millones de adultos tenían patrones o hábitos de consumo de bebidas alcohólicas con propensión a sufrir problemas por su abuso. Aproximadamente 53% de los hombres y las mujeres en Estados Unidos reportan que uno o más de sus familiares tiene problemas con la bebida.

Las consecuencias del abuso del alcohol son serias: en muchos casos, de amenaza o peligro de vida. Las personas que lo beben en exceso pueden aumentar el riesgo de desarrollar ciertos tipos de cáncer, especialmente de esófago, hígado, garganta y laringe. Este abuso también puede causar cirrosis de hígado, problemas en el sistema de inmunidad, daño cerebral, y hasta dañar el feto durante el embarazo. Su consumo aumenta los riesgos de muertes por accidentes automovilísticos, así como percances durante actividades recreativas o de trabajo, y la probabilidad de que ocurran homicidios y suicidios. En términos estrictamente económicos, los problemas relacionados con el abuso del alcohol le cuestan a la sociedad 100 billones de dólares por año. En términos de la vida humana, el costo es incalculable.

---

<sup>1</sup> Maestra, docente en la Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad del Estado de México. (UAEM)

<sup>2</sup> Maestro, docente en la UAEM, plantel Nezahualcóyotl.

<sup>3</sup> Maestra, docente en la Facultad de Ciencias de la Conducta (UAEM).

Por otra parte, investigaciones del NIAAA (2003, 2004 y 2005) han demostrado que para muchas personas la vulnerabilidad al alcoholismo es heredada, aunque se debe reconocer que los factores ambientales que rodean al individuo, como la influencia de los compañeros y la disponibilidad de alcohol, influyen significativamente en la adicción. Ambas variables, las heredadas y ambientales, se denominan “factores de riesgo”. A pesar de ellos, el riesgo no determina el destino: el hecho de que el alcoholismo tiende a ser común en algunas familias no significa que el hijo o la hija de un padre o una madre alcohólica automáticamente desarrollarán la adicción.

Cabe señalar que el riesgo es mucho mayor en los jóvenes que en los adultos: entre estos últimos, se “engancha” uno de cada cinco bebedores, mientras que en los jóvenes la proporción es de un “enganchado” por cada tres o menos. Alonso y Del Barrio atribuyen este fenómeno a que la personalidad es más inmadura y reacciona con mayor fascinación hacia los efectos del alcohol, así como con menos tolerancia a su ingesta porque los equipos enzimáticos de fermentos encargados de desintegrar el alcohol y las células nerviosas resisten menos esta sustancia, además de que en los jóvenes hay una actitud rebelde y han encontrado en la bebida un nuevo camino de evasión, o bien la rebeldía los lleva a sentir que pueden enfrentarse a los adultos.

Castro (1994) menciona que en el ambiente familiar, social y escolar que rodea a los adolescentes que usan drogas se observan apoyos y controles familiares débiles; participación en actos antisociales; vida cotidiana que promueve el descuido de la salud y del desarrollo personal; consumo de drogas en hermanos, padres o entre amigos; dificultades en el manejo de la realidad; combinación del uso de alcohol, tabaco, marihuana, cocaína y drogas sintéticas (metanfetamina) a la subcultura del adolescente en lugares de reunión y fiestas juveniles; facilidad para conseguir la droga y acceso a distribuidores; problemas escolares, y tendencia a sufrir accidentes o pérdidas económicas, entre otros factores. Además, influye la adolescencia temprana en el inicio a la droga, la inconformidad social y eventos traumáticos de vida durante la niñez o pubertad.

La presente investigación tiene como propósito conocer el índice del consumo de alcohol en los estudiantes universitarios. Se realizan comparaciones por sexo, nivel de estudios y promedio de calificaciones.

## Método

*Participantes.* Se trabajó con mil 800 estudiantes inscritos en la Universidad Autónoma del Estado de México con rango de edad de 15 a 44 años: 806 hombres y 994 mujeres; 487 de nivel medio superior y 1 312 de licenciatura.

*Instrumentos.* Se empleó la encuesta realizada por Medina-Mora (1993), que consta de 19 preguntas. Las primeras 16 miden emociones vinculadas con el consumo y situaciones en las que se consume. Las respuestas posibles son:

- Desde siempre
- Casi siempre
- A veces

- Casi nunca
- Nunca

Las preguntas 17, 18 y 19 hacen referencia a la cantidad y frecuencia con que se ha consumido alcohol en el último mes y la última semana. Las respuestas oscilan entre las siguientes:

- No bebo alcohol
- Nunca
- En el último mes
- Una vez
- De dos a tres copas ¿por mes? (ver)
- Más de tres copas
- Una o dos veces
- De tres a cinco veces
- Más de cinco veces

*Procedimiento.* Se aplicó el instrumento en los salones de clase de manera grupal. El muestreo empleado fue no probabilística intencional.

## Resultados

Con respecto al sexo y la variable consumo de alcohol, se puede observar que considerando a toda la población, las mujeres son las que proporcionalmente lo beben con más frecuencia e intensidad. De igual manera, se registra una menor cantidad de hombres que proporcionalmente manifiestan no consumirlo.

**TABLA 1. FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE HOMBRES Y MUJERES QUE CONSUMEN ALCOHOL**

	Consumen alcohol		No consumen alcohol	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	553	30.7	250	13.8
Mujeres	564	31.3	429	23.8
No contestó	3	.3	1	.1

De acuerdo con la edad y el consumo o no del alcohol, se observa que la población de 15 a 18 años de edad es la que lo consume más (23.1%), seguidos por los de 23 a 44 años (21.7%).

**TABLA 2. FRECUENCIA Y PORCENTAJE POR EDAD DE LOS ESTUDIANTES QUE CONSUMEN Y NO CONSUMEN ALCOHOL**

Grupos de edad	Consumen alcohol		No consumen alcohol	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
15-18	416	23.1	294	16.3
19-22	314	17.4	160	8.9
23-44	390	21.7	224	12.4

La tabla 3 muestra el resultado obtenido de la comparación de consumo de alcohol por nivel de estudios. Destacan diferencias únicamente en el factor de emociones, pues los estudiantes de bachillerato consideran que consumen más alcohol vinculado con esa situación.

**TABLA 3. COMPARACIÓN DE ACTITUDES HACIA EL CONSUMO DE ALCOHOL Y NIVEL DE ESTUDIOS**

Factor	T	A	Bachillerato		Licenciatura	
			$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\Sigma$
Emociones	2.121	.034	3.9814	.881	3.882	.822
Situaciones	1.749	.081	4.722	.502	4.672	.600

La tabla 4 muestra la comparación de las actitudes hacia el consumo de alcohol en hombres y mujeres. Se observa una diferencia estadística significativa en los dos factores del instrumento, pues el grupo de mujeres acusa una media más alta.

**TABLA 4. COMPARACIÓN DE ACTITUDES HACIA EL CONSUMO DE ALCOHOL POR SEXO**

Factor	t	$\alpha$	Masculino		Femenino	
			$\mu$	$\sigma$	$\mu$	$\Sigma$
Emociones	8.304	.000	3.723	.859	4.057	.793
Situaciones	8.439	.000	4.556	.617	4.790	.517

## Discusión

Con base en los resultados obtenidos, se observa que 62.5% de la población consume alcohol, porcentaje que supera los resultados de la *Encuesta Nacional de Adicciones 2002*, que sitúa este indicador en 45%.

El fenómeno ha sido abordado desde diferentes puntos de vista: desde evaluar el abuso como una debilidad para darle una respuesta disciplinaria, hasta concebir el alcohol como un veneno y decretar su prohibición. También se ha calificado el alcoholismo como una enfermedad y la respuesta ha sido el tratamiento; se ha estimado que el problema es la forma como esta sustancia se comercializa y la respuesta ha sido su regulación. Asimismo, al categorizarse esta adicción como un problema de salud pública, se han considerado para su atención aspectos relacionados con el producto mismo, con el individuo con diferente vulnerabilidad y resistencia, y con un medio ambiente que juega un papel preponderante tanto en la forma de consumir como en sus consecuencias, donde el foco de atención es la conducta, lo que ha abierto las posibilidades de aplicación de la psicología (Medina Mora: 1993).

Por otra parte, son preocupantes los datos obtenidos en relación con el consumo de alcohol y el sexo, donde se reporta un porcentaje mayor de participación de las mujeres (31.3%), mientras que en los hombres la cifra es de 30.7%. Estos resultados coinciden con algunos datos e inquietudes expuestos en la *Encuesta Nacional de Adicciones* y en el NIAAA, donde se resalta que el índice de ingesta en el sexo femenino se ha incrementado. Este fenómeno es alarmante, ya que en años anteriores esa incidencia era mucho menor en este sector. Sin embargo, en los últimos años la situación puede estar cambiando, ya que la mujer se involucra cada vez con el alcohol, sobre todo las jóvenes, en especial las que tienen mejor nivel de ingresos y actitudes liberales hacia el consumo.

También se observan cambios en la contribución de los índices de consumo de los hombres y las mujeres, de manera que las prevalencias del consumo del alcohol y tabaco en las mujeres registran valores similares a las de los hombres, e incluso en algunas zonas el consumo de ellas es más elevado.

Asimismo, destacan las diferencias en relación con la edad, pues se evidencia que los estudiantes de entre 15 y 18 años son los que más ingieren alcohol (23.1%). Estos datos son acordes a los reportados en otras investigaciones afines. Villatoro (2003) menciona que el consumo en estudiantes de secundaria y bachillerato es similar; sin embargo, en Rioverde se encuentra que los adolescentes de secundaria (los más jóvenes) registran un nivel de ingesta menor que los de bachillerato y ligeramente mayor que los de licenciatura, lo cual indica que es en los estudiantes de menor edad donde mayor presencia tiene el problema y donde posiblemente está creciendo su incidencia.

Por otra parte, se menciona que el estar trabajando siendo menor de edad incrementa las posibilidades de probar enervantes. Además, el inicio temprano del consumo de tabaco y/o alcohol, principalmente antes de los 13 años, eleva altamente las probabilidades de consumir otras drogas como marihuana, inhalantes o cocaína, entre otros.

Se sabe también que el consumo de drogas no es un factor aislado y que algunos precursores de este fenómeno, lo son también de otras conductas como tener relaciones sin protección, la conducta antisocial o delincuente, o el propio intento suicida.

Al comparar las actitudes hacia el consumo de alcohol por nivel de estudios se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor relacionado con las emociones: los estudian-



tes de bachillerato refieren que lo ingieren cuando quieren desinhibirse, están tristes, se sienten felices o quieren relajarse, además de que les agrada tomarlo y les ayuda a olvidar los problemas o preocupaciones.

Al comparar las actitudes hacia el consumo de alcohol por sexo se descubrieron diferencias significativas en los dos factores que mide el instrumento: las mujeres refieren consumir alcohol ante las emociones y las diferentes situaciones por las que atraviesan. Es decir, porque se divierten más, las desinhibe, les ayuda a ser más libres, se olvidan de sus problemas y preocupaciones, pero por otra parte han discutido con sus padres por su forma de beber, han conducido aunque estén alcoholizadas, o han faltado a clase por haberlo consumido.

## Referencias

- Alonso, C. y del Barrio, V. (1994), "Consumo de drogas legales y factores asociados al ambiente escolar", *Revista de Psicología Educativa*, 2(1), pp. 91-112.
- Castro, M. E. (1994), "Factores de riesgo asociados al consumo de drogas psicoactivas en las adicciones en México", *Manual Moderno*, México.
- Castro, M. E., Mata, M. E. y Amador, C. (1994), "Chimalli: un programa de prevención de los factores de riesgo psicosocial en la adolescencia. Evaluación de resultados en la psicología social en México", Asociación Mexicana de Psicología Social, México.
- Casullo, M. M. (1998), *Adolescentes en riesgo. Identificación y orientación psicológica*, Paidós, Buenos Aires.
- De Garay, S. A. (2004), *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*, Ediciones Pomares, México.
- Encuesta Nacional de Adicciones 2002*, Secretaría de Salud, [www.salud.gob.mx](http://www.salud.gob.mx)
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2003), *Metodología de la investigación*, McGraw-Hill, México.
- Hernández, H., L'Gamiz, A., Maravilla, A., Camarillo, E. y Huitrón, G. (2002), *Factores determinantes del estrés y su asociación a toxicomanías en adolescentes universitarios de la UAEM*, México.
- Medina, Mora M. E. (1993), "Diferencias por género en las prácticas del consumo de alcohol. Resultados de un estudio llevado a cabo en la población de 18 años y más de una entidad urbana y otra rural del estado de Michoacán", tesis para obtener el grado de doctor en psicología social, UNAM, México.
- \_\_\_\_\_. (2003), "Prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios", *Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México, Salud Mental*, vol. 26(a): 1-16, agosto de 2003.
- National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism [NIAAA] (2004), "Alcoholismo: aprenda la realidad", [www.niaaa.nih.gov/publications/Newsletter-index.htm](http://www.niaaa.nih.gov/publications/Newsletter-index.htm), núm. 99-4153-1996.
- O'Malley, P. M., Johnston, L. D. y Bachman, J. G. (1998), "Alcohol use Among Adolescents", *Alcohol Health & Research World*, vol. 22, núm. 2.
- Secades, V. R. (1996), *Alcoholismo juvenil*, Pirámide, Madrid.
- Villatoro, V. J. (2002), "¿Ha cambiado el consumo de drogas en estudiantes? Resultados de la encuesta estudiantil otoño del 2000", *Salud Mental*, vol. 25(1), febrero de 2002, pp. 43-54.



# Personalidad prealcohólica en estudiantes de la Universidad Vasco de Quiroga<sup>1</sup>

Óscar Oliver Gómez<sup>2</sup>

**L**a ingesta de alcohol ha sido desde tiempos inmemoriales una práctica común a los seres humanos; sin embargo, el abuso de su consumo se ha incrementado de manera alarmante en los últimos años.

Hemos advertido que hoy el uso del alcohol es casi imprescindible en los diferentes tipos de convivencia juvenil, muy distantes de las costumbres añejas, en que estaba reservado a los adultos.

Nuestra sociedad contemporánea, regida por criterios consumistas que son explotados por los intereses particulares de los mercados, ha llevado a nuestra juventud a buscar alternativas de satisfacción a través de las adicciones.

Sabemos que una ingesta moderada de alcohol puede ser una forma sana de acompañar un momento agradable, pero cuando esta compañía se convierte en pretexto para el consumo excesivo, consideramos que estamos en presencia de una posible adicción.

La juventud es la población más propensa a desarrollar adicciones. El grupo de edad de los 12 a los 18 años posiblemente se pueda identificar como el de más alto riesgo. Por esa razón esta investigación se orientó a los preparatorianos de los planteles de la Universidad Vasco de Quiroga, así como a los estudiantes de las diferentes licenciaturas, con la intención de conocer su predisposición a desarrollar el alcoholismo a través de un instrumento que mide la personalidad prealcohólica. No nos es posible asegurar, por las limitaciones del instrumento, si una persona es alcohólica o no, pero sí podemos formarnos una idea del nivel de riesgo en que se encuentran estos jóvenes.

---

<sup>1</sup> Título completo: Personalidad prealcohólica en estudiantes de licenciatura y preparatoria de la Universidad Vasco de Quiroga.

<sup>2</sup> Investigador de la Universidad Vasco de Quiroga, Morelia, Mich., México.

Sabemos también que el alcohol introduce a los muchachos al mundo de las adicciones, y por ello el presente estudio adquiere mayor relevancia, dado que con seguridad una parte de quienes están ya inmersos en las prácticas alcohólicas han generado adicciones a otro tipo de sustancias.

Hemos observado en las instituciones educativas la preocupación por la actual situación de los jóvenes, pero también la carencia de programas sistemáticos y formales de prevención contra las adicciones. En este sentido, este estudio pretende crear conciencia en la sociedad del grave riesgo en el que se encuentran nuestra juventud, y con ella, el futuro del país.

## Objetivos

Esta investigación tiene sus objetivos concretos, sin embargo, al margen de éstos, pretendemos acercarnos al problema del alcoholismo y las adicciones de una manera indirecta, pues el conocimiento psicológico nos permite adentrarnos en los rasgos que estructuran en su conjunto la personalidad alcohólica. Así, se nos abre la posibilidad de explorar dichos rasgos y de generar programas de intervención profiláctica o de rehabilitación.

**Objetivo general.** Detectar la personalidad prealcohólica en estudiantes de preparatorias y licenciatura de la Universidad Vasco de Quiroga.

**Objetivos particulares.** Identificar los rasgos de personalidad prealcohólica prevalecientes en la población estudiada, detectables a través del instrumento “Inventario para medir la predisposición al alcoholismo”.

**Población.** Estudiantes de preparatorias y licenciatura de la Universidad Vasco de Quiroga (población total).

**Tipo de estudio.** Esta investigación constituye un estudio de tipo *exploratorio*, pues no hay antecedentes de esta índole; *descriptivo*, en la medida en que nos concretamos a mencionar las características de la población estudiada, y *transversal*, pues se realizó en un momento presente y como trabajo de campo, ya que se llevó a cabo en el lugar donde ocurre el fenómeno.

## Temática: el adolescente y el alcohol

El uso y abuso del alcohol constituyen una fuente de graves problemas para los jóvenes. Precisamente la habitualidad de su consumo, el que se le vea como algo común, es uno de los factores que han determinado una atención y percepción relativamente escasa de los problemas a los que da lugar. Además de esta negación y falta de percepción, puede observarse también una actitud que se ha denominado de *glamourización* o de “encantamiento” ante su consumo, que tiene su origen en el papel socializador admitido para esta sustancia, cuyo uso incluso marca el tránsito de la niñez a la juventud.

Lo cierto es que los datos que se observan lo mismo en países desarrollados que en vías de desarrollo, incluyendo culturas diferentes a la occidental, demuestran que una parte importante de la población adolescente y juvenil presenta problemas relacionados con la bebida, y asimismo, que estos datos deben considerarse como una infraestimación de lo que existe en la realidad, dado que se llega a afirmar que sólo se conoce la mitad de la cantidad de jóvenes que tiene problemas relacionados con el alcohol, situación que obviamente va a interferir y condicionar decisivamente el desarrollo de su persona y de su vida.

Podemos decir sin lugar a dudas que los jóvenes, principalmente los adolescentes, dadas las características mencionadas y la situación social prevaleciente, tienen una fuerte tendencia a desarrollar el alcoholismo.

### Definición de alcoholismo y prealcoholismo

**Alcoholismo.** Es un proceso patológico definido por el conjunto de lesiones orgánicas y trastornos psíquicos originado por el consumo repetido y continuado de bebidas alcohólicas.

Según la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el alcohol es considerado una droga y, como tal, se le clasifica en la categoría de las depresoras del sistema nervioso central. Como es una droga de consumo legal, no resulta tan fácil poder definir el alcoholismo, pero se puede decir que es un trastorno crónico de la conducta caracterizado por la dependencia hacia el alcohol, expresada a través de dos síntomas inseparables:

- La incapacidad de abstenerse de la ingestión de alcohol una vez iniciada.
- La imposibilidad de abstenerse.

**Prealcoholismo.** Es la predisposición psíquica de los sujetos a adquirir la conducta propia del alcohólico, pero que aún no se ha manifestado. Es justamente hacia dicha predisposición a la que se dirige nuestra investigación, basándonos en los 18 rasgos de personalidad que caracterizan a las personalidades alcohólicas.

### Instrumento

Se utilizó el instrumento diseñado por María Gabriela Armendáriz López (1984) en la Universidad Iberoamericana, denominado "Inventario para medir la predisposición al alcoholismo".

Esta prueba tiene como punto de partida los resultados obtenidos de investigaciones que indican que los rasgos de personalidad pueden jugar un papel importante en la etiología del alcoholismo, debido a que se ha visto que existen diferencias en la estructura de personalidad entre los alcohólicos y los sujetos considerados "normales".

Distintos autores identifican una variedad de rasgos que caracterizan la personalidad alcohólica o la predisposición al alcoholismo. Las características más significativas son: personas incapaces de relacionarse adecuadamente con los demás, sexual y emocionalmente inmaduros, tendientes al aislamiento, dependientes, que manejan inadecuadamente las frustraciones, padecen sentimientos de culpa inmoderados, son incapaces de asumir responsabilidades y superar sus dificultades, evasivos,

ansiosos, que se organizan de manera rígida, débiles de carácter, inseguros, con sentimientos de inferioridad, homosexualidad latente, egocentrismo, labilidad emocional, tendencia a la negación de su problemática y recurrentes a la mitomanía.

Cuando hablamos de “rasgos” nos referimos a aquellas características duraderas de un individuo que lo distinguen de las demás personas. Específicamente los rasgos que aborda esta prueba son los siguientes:

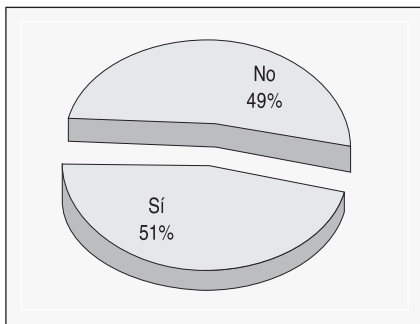
1. *Inmadurez de la personalidad.* Proceso de desarrollo en un individuo que provoca cambios no ordenados de conducta y cuya duración y modalidad son dependientes del ejercicio o la experiencia. Denotan irresponsabilidad, conductas infantiles y tendencia a la búsqueda de protección.
2. *Conducta impulsiva.* Tendencia para actuar sin pensar en las consecuencias de sus actos.
3. *Sentimiento de minusvalía.* Baja autoestima, tendencia a autoculparse, sentimiento de inferioridad.
4. *Poca tolerancia a la frustración.* Necesidad de satisfacción inmediata de sus impulsos, impaciencia.
5. *Dependencia afectiva.* Dependencia en relaciones interpersonales, necesidad infantil de seguridad.
6. *Inseguridad.* Carencia de seguridad por lo que se hace o piensa.
7. *Sentimiento de culpa.* Experiencia en la que se siente culpa; está influenciada directamente en la medida en que el individuo expresa sus sensaciones agresivas incorporándolas en sí mismo como condena moral.
8. *Inadaptación social (incapacidad para integrarse a un grupo).* Dificultad para establecer relaciones interpersonales; propensión a evitar la intimidad.
9. *Esterilidad afectiva.* Reacción exagerada ante las cosas. Las personas con esta característica no se sienten queridas ni se dan a querer, evitan la intimidad.
10. *Labilidad emocional.* Fácil alteración del estado de ánimo, inestabilidad emocional.
11. *Pensamiento compulsivo.* Ideas fijas, hipocondriacas.
12. *Soledad existencial.* Sentimiento de soledad aun estando acompañados; carencia de una percepción interior de la vida.
13. *Problema con la autoridad.* Dificultad con gente que le impone o que le ordena o manda.
14. *Homosexualidad latente.* Sentimientos homosexuales reprimidos, sentimiento de impotencia sexual, búsqueda de afirmación de su problema sexual.
15. *Mitomanía.* Tendencia a decir mentiras, negación de las conductas realizadas.
16. *Depresión.* Sentimiento de profunda tristeza, decaimiento de ánimo o voluntad, descenso de la actividad productiva, desgano y desaliento por la vida.
17. *Tendencia a la fuga.* Evasión de la realidad.
18. *Egocentrismo.* Exagerada exaltación de la propia personalidad, hasta considerarse centro de atención y actividad general. Exhibicionismo, sentimiento de poderío.

## Resultados

Se calcula que en la población mundial más de 15% de los adultos ha desarrollado el problema del alcoholismo. No es de extrañar que en los países subdesarrollados dicho índice se incremente aún más. No contamos con datos completamente confiables, pero se estima que en México puede estar en alrededor de 20%.

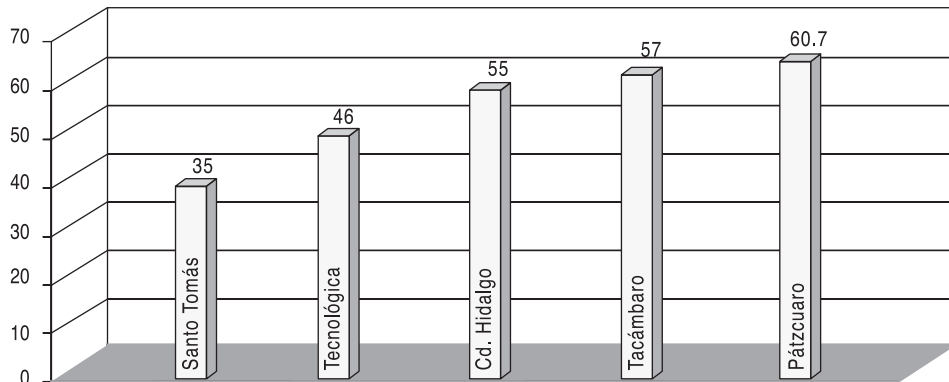
**Preparatorias.** En nuestro estudio de carácter exploratorio descubrimos que 51% de la población preparatoriana de la Universidad Vasco de Quiroga tiene una clara predisposición al alcoholismo, dado que cuenta con una estructura de personalidad que lo favorece y que de hecho lo determina en algunos casos. Es decir, la mitad de los jóvenes tiene personalidad prealcohólica, lo cual no significa que todos lleguen a ser en algún momento de su vida alcohólicos. Si nos acercamos al nivel de riesgo en el que se encuentran estos muchachos (véase gráfica 1), no nos es posible en este momento predecir el porcentaje que desarrollará la adicción en su vida adulta; sin embargo, consideramos que posiblemente sea del orden de 50%, es decir, más de 20% de la población adulta proveniente de las preparatorias particulares de la ciudad de Morelia presentará dependencia al alcohol en los próximos 15 años, en plena edad productiva.

**GRÁFICA 1. PORCENTAJE DE PREPERATORIANOS CON PERSONALIDAD PREALCOHÓLICA**



Encontramos sin embargo que los muchachos preparatorianos de la población de Morelia se encuentran mejor que los del interior del estado, donde los resultados se distribuyen como se ilustra en la gráfica 2.

**GRÁFICA 2. COMPARACIÓN DE PORCENTAJE DE PERSONALIDAD DE PERSONALIDAD PREALCOHÓLICA EN PREPARATORIAS**



Las siguientes puntuaciones nos muestran las escalas que en comparación con las demás se destacan por sus niveles más elevados o más bajos, de un total de 25 puntos posibles. Las escalas que a continuación mencionamos (ver gráfica 3) indican las áreas de mejor desarrollo en relación con la comparación entre las medias aritméticas de cada escala.

(Entre más elevada sea la puntuación es mejor o más sano.)

■ Mitomanía	20.2	■ Inmadurez de la personalidad	19.0
■ Dependencia afectiva	19.0	■ Esterilidad afectiva	19.0

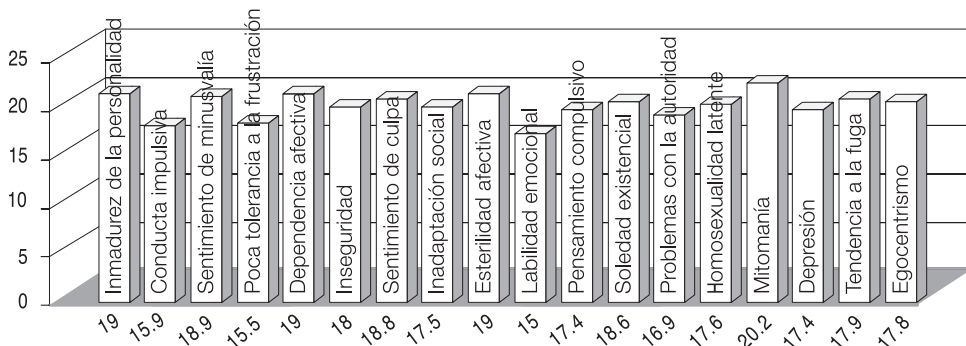
Podemos decir al respecto que los muchachos de preparatoria actualmente tienden a manifestarse con sinceridad; que de acuerdo con su edad podemos considerarlos con un buen nivel de madurez en su personalidad, y que sus vínculos afectivos, sobre todo de amistad, en general son de buena calidad. En relación con el resto de las escalas, parece que cuentan con un grado normal de dependencia afectiva acorde con su edad.

En cuanto a las puntuaciones bajas, concluimos que los preparatorianos no pueden manejar adecuadamente sus cambios afectivos, pues pasan rápidamente de un estado de ánimo a otro, y tampoco pueden manejar su tolerancia a las diferentes frustraciones que la realidad les impone. Su conducta impulsiva es consecuencia de lo anterior y por ello expresan sus impulsos de manera poco controlada.

Al parecer las siguientes tres escalas nos hablan de la dificultad para controlar las emociones, sobre todo en casos de frustración. Estas son las más bajas en relación con el resto y por tanto las más patológicas (ver gráfica 3).

■ Labilidad emocional	15.0	■ Poca tolerancia a la frustración	15.5
■ Conducta impulsiva	15.9		

GRÁFICA 3. RESULTADOS GENERALES EN PREPARATORIAS.  
TABLA COMPARATIVA DE MEDIDAS ENTRE LAS ESCALAS



En relación con las escalas clínica y estadísticamente significativas de acuerdo con puntajes esperados en la prueba aplicada (escalas indicadoras de patología), destacan altos porcentajes que nos traducen dificultades particulares en las áreas correspondientes. Los porcentajes son extraídos de la totalidad de las aplicaciones.

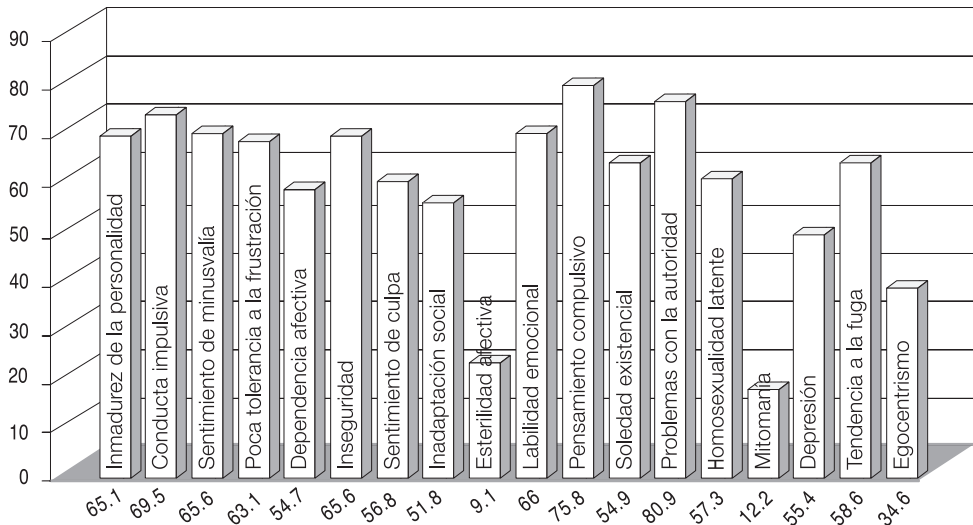
En puntuaciones elevadas encontramos una clara incidencia de conflictos con la autoridad, que podemos considerar normales debido a la condición adolescente; con ideas repetitivas e hipocondriacas que reflejan claros niveles de angustia; sobre la conducta impulsiva y la labilidad emocional, se confirman en relación con lo anteriormente dicho, y la inseguridad se agrega como un factor que traduce dificultades en la autoestima, la asertividad y el concepto de sí mismo (ver gráfica 4).

- Problemas con la autoridad    80.9%    ■ Pensamiento compulsivo    75.8%
- Conducta impulsiva    69.5%    ■ Labilidad emocional    66.0%
- Inseguridad    65.8%

Con puntuaciones bajas encontramos que no tienen dificultad en el establecimiento de amistades y que su necesidad de mentir se ubica en niveles adecuados considerando la edad de los sujetos (ver gráfica 4).

- Esterilidad afectiva    9.1%    ■ Mitomanía    12.2%

GRÁFICA 4. VALORES PORCENTUALES DE ESCALAS INDICADORAS DE PATOLOGÍA

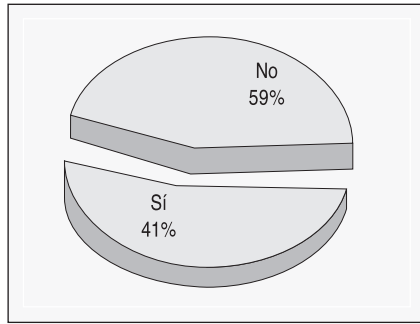


**Licenciaturas.** En este grado académico, 41% de los alumnos cuenta con personalidad prealcohólica, contra 59% que no la tiene; este índice disminuye claramente en relación con los muchachos preparatorianos. Sin embargo, es necesario hacer hincapié en que esto puede deberse al proceso



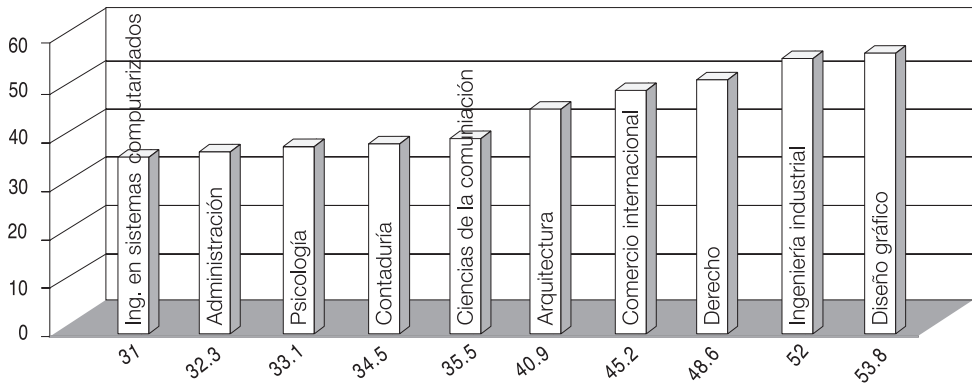
de maduración normal (tres años después) de toda persona, y a que la población de licenciaturas es de la región de Morelia, aunque hay que considerar de 25 a 30% de estudiantes que llegan del interior del estado (ver gráfica 5).

GRÁFICA 5. PORCENTAJE GENERAL DE PERSONALIDAD PREALCOHÓLICA EN LICENCIATURA



Los resultados totales de las diferentes licenciaturas se muestran en la gráfica 6.

GRÁFICA 6. COMPARACIÓN DE PORCENTAJES DE PERSONALIDAD PREALCOHÓLICA EN LICENCIATURA



En relación con los promedios obtenidos en las escalas de los rasgos indicadores de personalidad prealcohólica (ver gráfica 7), destaca lo siguiente:

(Entre más alta es la escala, es más sano o está mejor.)

■ Mitomanía	20.4	■ Esterilidad afectiva	20.1
■ Sentimiento de culpa	19.8	■ Inmadurez de la personalidad	19.8

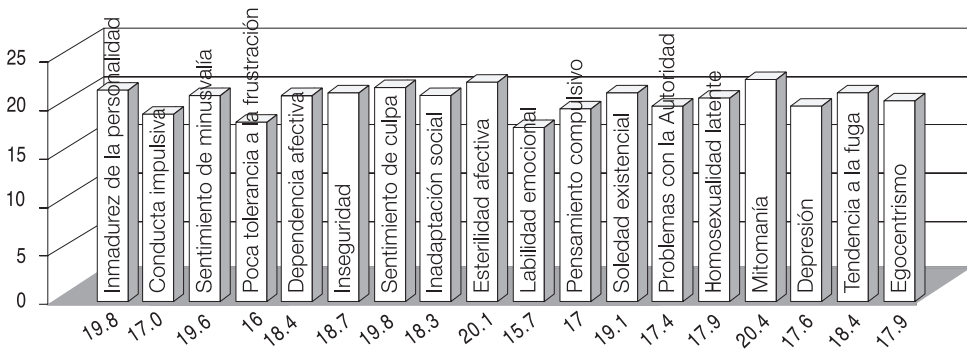
La interpretación de estas puntuaciones es muy similar a la de los muchachos preparatorianos; sin embargo, difiere en el sentimiento de culpa, pues el grupo de licenciatura no padece sensaciones de culpabilidad irracionales y no tiende a agredirse por situaciones que no le corresponden.

Los rasgos bajos en este rubro, y por tanto más patológicos (ver gráfica 7), son:

- Labilidad emocional 15.7
- Poca tolerancia a la frustración 16

Esto nos indica un inadecuado manejo de las emociones, sobre todo en situaciones de frustración, lo que traduce una personalidad todavía inmadura.

GRÁFICA 7. RASGOS DE PERSONALIDAD PREALCOHÓLICA EN LICENCIATURA



Sobre las escalas clínicamente significativas, encontramos que entre mayor es la puntuación, la conducta es más patológica (véase gráfica 8):

- Pensamiento compulsivo 78.5
- Problemas con la autoridad 72.4

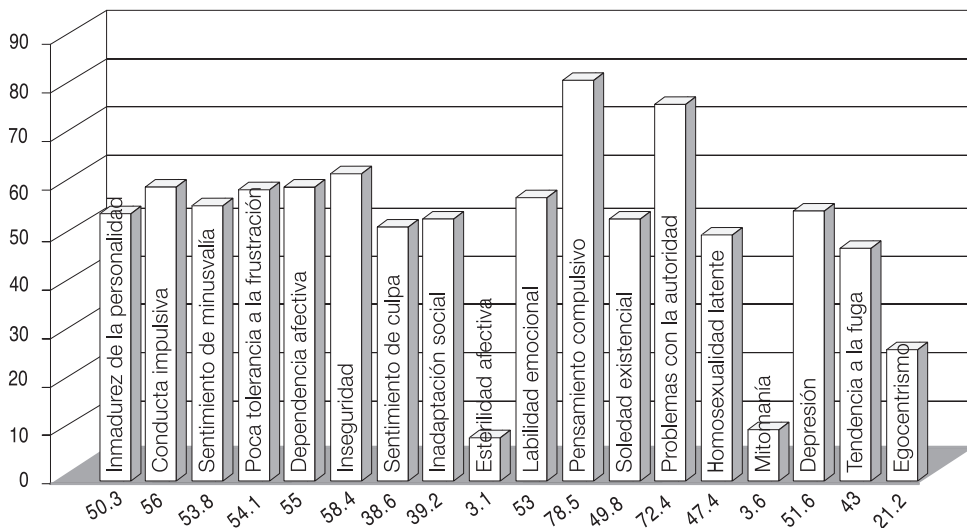
Lo anterior nos indica una necesidad constante de repetir mentalmente las mismas ideas, además de un claro enfrentamiento con las figuras de autoridad, con las que se pueden generar diversos problemas de relación.

Ahora bien, de estas escalas clínicamente significativas e indicadoras de patología (ver gráfica 8), encontramos que se encuentran muy bien en:

- Esterilidad afectiva 3.1
- Mitomanía 3.6

Esto manifiesta capacidad para generar adecuados vínculos afectivos y la no necesidad de mentir.

GRÁFICA 8. ESCALAS CLÍNICAMENTE SIGNIFICATIVAS. LICENCIATURA



## Referencias

Armendáriz López Ma. Gabriela (1984), "Inventario para medir la predisposición al alcoholismo", México D.F.




Parte

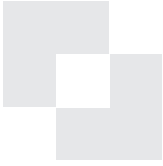
5



Exclusión: niños de la  
calle, niños de orfanato  
y refugiados







# Memoria e identidad social: los jóvenes en situación de calle

Elvia Taracena Ruiz<sup>1</sup>

Los grupos minoritarios se construyen en la diferencia y a menudo en la marginalidad y la exclusión. En los últimos años me ha interesado el tema de la exclusión social tanto desde el punto de vista teórico como el de la investigación e intervención a nivel práctico.

El estudio de la exclusión social permite la reflexión y la elaboración de conceptos teóricos alrededor de la función social de los grupos minoritarios, del papel que juegan como depositarios de la diferencia, del no ser, del no tener. Desde una perspectiva psicológica, podemos plantearnos preguntas tales como: ¿qué lugar ocupa un individuo en la exclusión social?, ¿cómo construye su identidad?, ¿de qué modo interioriza la imagen negativa que la sociedad le proyecta de sí mismo?, ¿qué efectos puede tener esto en su construcción psíquica?, ¿qué posibilidades tiene de construirse de manera diferente a lo que la sociedad ha decidido para él y de qué dependen estas posibilidades?, ¿cuál es la relación de un individuo con el grupo y viceversa? y, finalmente, ¿qué memoria elige la sociedad de los grupos excluidos y cuáles son los olvidos?

En una concepción clínica en psicología social, la investigación está íntimamente ligada a una intervención práctica. En esta concepción, el investigador trabaja en la implicación, tomando en cuenta esta característica como una parte central del proceso. Inserto en esta visión, mi trabajo práctico en los últimos años se ha dirigido a participar en un proceso donde los grupos minoritarios puedan negociar un lugar en la sociedad, más allá de la exclusión, donde la sociedad sea capaz de crear espacios de escucha y pueda resignificar su presencia. La investigación permite crear un cuadro conceptual con fines heurísticos y de comprensión; la intervención posibilita la inserción en un movimiento social que implica una toma de posición ideológica y de acción.

Particularmente, en México me ha preocupado últimamente el aumento en el número de niños que trabajan y viven en la calle, así como su conformación como grupo que tiende a ser estigma-

---

<sup>1</sup> Doctora en Psicología y coordinadora del programa Subjetividad y Objetividad en la FES-Iztacala de la UNAM. e-mail: [etaracena@yahoo.com](mailto:etaracena@yahoo.com)

tizado socialmente. Éste es un fenómeno relativamente reciente comparado con otros países de América Latina. Sin embargo, existe desde hace muchos años en la memoria colectiva de nuestro país y en la literatura. Como una expresión de ésta, encontramos a menudo las imágenes del bole-ro, del voceador, del vendedor de flores o de dulces, aunque eran percibidas generalmente como excepciones que tenían por lugar de socialización y aprendizaje la calle. Este hecho no era siempre registrado como un peligro grave para el niño, sino como una situación difícil que podía reafirmar su carácter y obligarlo a ser más astuto para subsistir. Tampoco eran percibidos como un peligro grave para la sociedad, ya que constituían un pequeño porcentaje de la población infantil.

La situación comenzó a cambiar de manera significativa en la década de los ochenta. Las conti-nuas crisis económicas que han golpeado a nuestro país han puesto a una gran cantidad de familias en dificultades y el trabajo del niño es cada vez más necesario para el sostenimiento de la economía familiar. La migración hacia las zonas urbanas y la modernización, con la consecuente pérdida de referentes, en particular al interior de la familia, son problemas que vienen a agravar la situación de algunos de estos niños. La violencia simbólica, psicológica y física ejercida en la familia está muy asociada con la salida de los niños a las calles. A su vez, la violencia intrafamiliar es multicausal: el desempleo, la pérdida de referencias identitarias y la inequidad en las relaciones de género son algunas de las causas del aumento de la violencia contra los niños. El resultado es un incremento significativo de niños que trabajan y viven en las calles.

La posibilidad de trabajar con jóvenes en situación de calle nos permite plantearnos algunas preguntas de interés central para la psicología: ¿cómo interioriza el individuo la imagen que los demás le proyectan de él mismo?, ¿de qué modo puede construirse el individuo tomando en cuenta esta imagen? Quisiera relacionar estas dos preguntas con la reflexión que han efectuado una serie de autores alrededor de la construcción de la identidad de la persona.

Camilleri y otros (1990) consideran que para explicar la identidad es menester tomar en cuen-ta, en primer lugar, los procesos de identificación y de apego afectivo —debiendo ponerse el acento en la percepción que tiene de sí mismo el sujeto— y, finalmente, se debe considerar el peso del inconsciente sobre los deseos y las elecciones del sujeto.

Este mismo autor cree que las diversas facetas de la identidad no son solamente una repre-sentación de uno mismo si no llegan al conjunto de lo que es el individuo, las modalidades de su existencia, las interpretaciones que hace e incluso las desviaciones de la norma, que se expresan de acuerdo con un conjunto de posibilidades propuestas por la cultura (Camilleri *et al.*, 1990: 13).

Mead es uno de los primeros autores que plantean la conciencia de sí, el self como una entidad en estrecha relación con los procesos sociales donde el sujeto se encuentra inmerso. En su opinión, se prueba a sí mismo, no directamente sino adoptando el punto de vista de los otros o del grupo social al cual pertenece. Esta aproximación lleva a Mead a asegurar que el sí, en tanto que objeto para sí, es esencialmente una estructura social que nace de la experiencia social. Por tanto, el proceso de comunicación social produce el sí y las diversas facetas del sí que reflejan los distintos aspectos de ese proceso.

Festinger (citado en Camilleri *et al.*, 1990) considera que el sujeto se compara con el otro bus-cando las similitudes y las diferencias para situarse y evaluarse con relación al consenso social que lo rodea. Así, ha desarrollado sus categorías teóricas tratando de comprender la dinámica de los grupos mayoritarios y minoritarios.

Por su parte, Tajfel (1972) toma en cuenta la influencia del otro en la elaboración de las percepciones del sujeto. Según él, los dos determinantes principales de la selección y organización social son el consenso y los valores sociales. Los valores se refieren a intereses, placeres, gustos, preferencias, deseos, necesidades, rechazos y atracciones, mientras que el consenso social influye en la actividad cognitiva determinando las modalidades de la percepción social.

Los trabajos de Goffman (1973) reconocen la relatividad de las normas y el dinamismo de las identidades. Basándose en las identidades estigmatizadas o negativas, hace hincapié en la facultad que tiene el individuo (como actor) de verse como si observara una película de su vida, actuando un papel (o una identidad), es decir, señalando la distancia entre el yo y la identidad. Esta aproximación supone cierta distancia entre las identidades del actor social y la esencia de su yo o, si se quiere, la existencia de dos clases de identidades: la identidad existencial y profunda, que representa la continuidad de la persona, y el conjunto de identidades que hace suyas a lo largo de su vida.

Este rápido recorrido por autores que han trabajado con el concepto de identidad nos permite plantear dos aspectos importantes: el primero, la percepción que el sujeto tiene de sí mismo, lo que le otorga un sentimiento de identidad; el segundo, lo que el sujeto es socialmente, lo que representa ante la mirada del otro. Este otro puede ser una persona, un grupo o la sociedad en su conjunto, la cual a través de sus instituciones reconoce o no al sujeto y ciertos aspectos de él.

Respecto a nuestro trabajo con niños y jóvenes que trabajan en la calle y la representación que de ellos tienen los diferentes sectores, me parece que los elementos presentados anteriormente confirman la importancia de la imagen del otro en la construcción psíquica del individuo. Unos autores ponen el acento en las estructuras y en la historia del sujeto; otros, en las experiencias del aquí y el ahora; otros, en la elaboración racional del *individuo de su identidad*; otros más, en los procesos inconscientes; algunos, en el grupo, y otros, en el individuo, pero lo que es innegable es que todos coinciden en la importancia de la imagen que los otros proyectan al individuo de sí mismo.

Sabemos que toda situación productora de angustia genera mecanismos de defensa para poder soportarla. La sola presencia de los niños en las calles en situaciones difíciles tiende a generar mecanismos de toma de distancia. La fabricación de una imagen del niño como futuro delincuente y drogadicto provoca una actitud de rechazo y de hostilidad hacia él, acentuando el proceso, de por sí natural, de toma de distancia y de exterioridad de este fenómeno. Es curioso observar cómo la gente tiende a pensar que los niños que están en la calle vienen de fuera, de la misma manera que la gente de provincia asegura que la delincuencia proviene de personas que llegan del Distrito Federal, evitando así reconocerse en los individuos que se encuentran fuera de la norma.

Uno de los aspectos relacionados con la identidad y con la manera en que la sociedad da cuenta de un grupo de personas, de sus características y de su presencia, es la cuestión de la memoria. Sabemos que la sociedad tiene ciertos mecanismos de transmisión de la memoria. Halbwachs (2001) muestra que las figuras a través de las cuales se transmite la memoria son la familia, la religión, las instituciones y el Estado, el cual escoge una memoria oficial. Todorov (2000) reflexiona sobre los usos y abusos de la memoria en las diferentes civilizaciones y acerca de cómo la historia se construye de acuerdo con los intereses de los grupos en el poder. Pero no existe solamente la historia en mayúsculas, la historia forjada y manipulada por los estados-nación para dar un contenido a las identidades nacionales. También tenemos la historia cotidiana y la memoria colectiva de los pueblos. Es esta memoria la encargada de dar o quitar un lugar a ciertos sectores de la sociedad. La



exclusión, en cierto sentido, es una negación de la memoria de aquellos seres que la sociedad no acepta. Hemos observado que la falta de lugar social, la falta de memoria de los excluidos, tiene un referente subjetivo. En el caso de los jóvenes de la calle, nuestro trabajo nos ha llevado a constatar este fenómeno. Aparentemente, se da un rechazo en ellos a acordarse de su historia, lo cual es muy comprensible pues la única manera de subsistir en un mundo lleno de rupturas, abandonos y violencia es olvidar y tratar de construir el suyo propio, teniendo así la impresión de que son autosuficientes e independientes, construyendo además sus propias reglas en oposición y en una situación de transgresión de las normas existentes. Esto da lugar a una manera de vivir día a día y a la impresión de no apegarse a nada. En contra de lo que se piensa, muchas personas dan a los niños de la calle dinero y ropa, aunque la actitud de éstos es a menudo gastar el dinero muy rápidamente y tirar la ropa cuando está sucia.

La sola denominación utilizada para definirlos como “jóvenes de la calle”, que recientemente ha sido sustituida por “jóvenes en situación de calle” para evitar una mayor estigmatización, revela gran parte del problema; estos jóvenes no son reconocidos por nadie, de ahí que no les quede más que la calle para vivir. Así, el grupo callejero se convierte en el espacio para compartir experiencias con otros pares y sustituir la carencia de sus familias; en él, la creación de sus propias reglas y la invención de sus propios sistemas de interrelación o convivencia personal cobran un especial valor en la conformación de su identidad.

Sabemos que muchos de estos jóvenes no poseen o han extraviado sus papeles y por ese hecho su identidad legal ha quedado confusa y vaga. Tal situación fomenta que prefieran ser llamados con apodos o nombres ficticios, recurso que puede alimentar su fantasía de autocreación y de sentimiento de autosuficiencia.

En otro trabajo hemos analizado la función de los grupos de jóvenes de la calle en los cuales ellos establecen sus reglas de pertenencia, socialización y aceptación de los otros. Estos grupos vienen a sustituir a la familia en su función de sostén, y cada uno tiene formas particulares de subsistencia (Taracena y Tavera, 2000).

Nos gustaría analizar dos casos que han emergido de nuestro trabajo de intervención con grupos de jóvenes en situación de calle, en lo concerniente a la memoria y el rechazo de inscripción dentro de la misma.

El caso de M es interesante para reflexionar acerca de estos aspectos. M no es capaz de establecer una relación franca con la entrevistadora, sus respuestas indican muy poco deseo de reflexión, pasan a menudo por la broma y el doble sentido, en un juego de provocación y de agresión. M es originario de Chiapas, tiene 13 años, dice haber cursado hasta tercer año de primaria, realiza diversos trabajos cuando puede y deja ver que también comete pequeños robos. Además, reconoce abiertamente utilizar drogas, particularmente la inhalación de thiner, y manifiesta su intención de seguir haciéndolo, no acepta hablar mucho de su familia, habla de su madre reflejando un cierto deseo de verla, aunque sin intenciones reales de buscarla. Su familia parece plantearle conflictos que prefiere no enfrentar, de ahí que niegue su existencia. Vive con compañeros de su edad, duerme en general donde lo sorprende la noche y come en puestos callejeros.

Entrevistadora: ¿Cuántos años tienes?

M: Trece.

E: ¿Dónde vives?

- M: No tengo casa, en la calle.  
 E: ¿Cómo se llaman tus padres?  
 M: No me acuerdo.  
 E: ¿No te acuerdas?  
 M: No.  
 E: ¿Tienes hermanos?  
 M: Sí.  
 E: ¿Cuántos?  
 M: Como cinco... no, cuatro.  
 E: ¿No vives con ellos?  
 M: No.  
 E: ¿Por qué?  
 M: Porque no me gusta.  
 E: ¿Vives con algún grupo de niños?  
 M: Sí, con este grupo de pendejos que me está mirando.

A menudo, hemos encontrado en los niños de la calle cierta dificultad para pronunciar su nombre y apellidos. Y como se planteó antes, se presentan siempre con un apodo y prefieren conocer del mismo modo a sus compañeros. Una de las primeras tareas de las instituciones que actualmente se acercan a los niños es tratar de convencerlos para que acepten la utilización de sus nombres. En una ocasión se realizó una dinámica de grupo para favorecer el uso de sus nombres; los niños se sentaron alrededor de una mesa y cada uno repitió el nombre de sus compañeros. Entonces, mostraron una gran dificultad para lograrlo, dejando ver cierto nerviosismo. Una gran parte del grupo se levantó y abandonó la sala; un niño mostró la tensión que le producía el ejercicio y se levantó diciendo: “Yo no quiero saber el nombre de nadie, yo no quiero que sepan el mío”. “Sucedió lo mismo cuando le preguntamos a un niño su apellido: «Yo no sé, Pérez, Sánchez o López, es lo mismo», o bien: “Yo soy nadie”, o también: «Yo soy nada».

Pensamos que este rechazo a guardar una memoria vinculada a sus orígenes, a su pertenencia familiar, a su historia, tiene como equivalente el rechazo social a conservar una memoria de los grupos intermedios como la familia, las instituciones y la sociedad en general, la cual el único lugar que les da a estos jóvenes es un espacio negativo y/o de exclusión. De hecho, para muchos de los transeúntes, esos niños existen sólo como posible peligro, pero son casi transparentes, muchos de ellos no podrían describirlos en sus rasgos personales a pesar de que se encuentran con ellos todos los días en cada alto.

Esta necesidad de hacer transparente su presencia, de negarlos y de hacerlos existir solamente como posibles peligros, tiene que ver con la actitud generalizada de la sociedad de no asumir su responsabilidad ante este problema. Muchos de los programas gubernamentales tienen por objeto casi único hacer desaparecer a los niños de las calles, sin plantearse realmente la posibilidad de resocializarlos. Así, se ha dejado esta tarea en manos de la sociedad civil a través de asociaciones y ONG's que se ocupan de estos jóvenes. Y la sociedad civil ha respondido haciéndose cargo de dignificar sus vidas. Hay una gran diversidad de maneras de ocuparse de estos jóvenes en las organizaciones civiles. Desde las propuestas de orden religioso que intentan, a través del amor incondicional, rescatar al niño de la calle, hasta las que ponen en el centro del problema la ciudadanía y los derechos de los niños. Las organizaciones civiles han retomado los resultados de sus experiencias para mejorar las propuestas de trabajo con los niños en situación de calle y cada vez existen más

redes de organizaciones civiles y más vínculos entre las mismas y los grupos de investigadores de las universidades.

## Conclusiones

La relación entre memoria individual y memoria social nos permite pensar la identidad del individuo desde otra perspectiva. En lo individual, podemos hablar de un sentimiento de identidad íntimamente relacionado con la identidad social. Retomando a Rosset (1999), considero que nuestra personalidad social es una creación del pensamiento de los otros, y desde el punto de vista del yo, esta personalidad social nos permite asegurar una consistencia y una continuidad de ese yo.

Pensamos que la intervención con jóvenes en situación de calle debe tomar en cuenta estos dos registros, el social y el individual, para plantear en su articulación modos de comprensión y acompañamiento con vistas a poner sobre la mesa procesos de socialización que cobren sentido para ellos.

Retomando el contacto con estos grupos y nuestra experiencia en investigación-intervención, quisiéramos esbozar algunos elementos de lo que nos gustaría llamar “una clínica de lo social”.

El trabajo con los grupos excluidos requiere de una intervención que retome elementos del trabajo comunitario, de la educación y de la clínica. Más que pensar en terapias en el sentido clásico del término, se necesita un acompañamiento dirigido a facilitar la construcción de estrategias que permitan la reubicación social, respetando la cultura popular de la cual proceden estas poblaciones. Es menester, en nuestra opinión, un trabajo preventivo con dispositivos grupales que favorezcan la reflexión y las posibilidades de elaboración como preámbulo a un trabajo individual.

Se requiere también un trabajo con los educadores de calle y con los profesionales que se han encargado de estos jóvenes para construir un diagnóstico colectivo de los problemas que les atañen y de los problemas sociales que los originan.

La primera tarea a realizar es orientarlos y acompañarlos para regularizar su situación legal a fin de que cuenten con los documentos que acrediten oficialmente su nacimiento e identidad, para que así logren recuperar su nombre original. Esto les permitirá proyectarse socialmente de otra manera. Esta labor se puede llevar a cabo en el contexto de una propuesta educativa flexible que les permita adquirir conocimientos que resulten relevantes en su vida cotidiana.

## Referencias

- Camilleri, C. *et al.* (1990), *Stratégies identitaires*, Presses Universitaires de France, París.
- Goffman, E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Les Editions de Minuit, París.
- Halbwachs, M. (2001), *Les cadres sociaux de la mémoire*, Albin Michel, París.
- Rosset, C. (1999), *Loin de moi. Étude sur l'identité*, Les Editions de Minuit, París.
- Tajfel, H. (1972), “La catégorisation sociale”, en Moscovici, S. (ed.), *Introduction a la psychologie sociale*, tomo 1, Larousse, París.
- Taracena, E. y Tavera, M. L. (2000), “La función del grupo en los niños de la calle en la Ciudad de México”, en Laje, M. y Rearte, J., *Investigación social sobre la infancia y adolescencia*, UNICEF-Universidad de Córdoba-Universidad de Buenos Aires, Córdoba.
- Todorov, T. (2000), *Los abusos de la memoria*, Paidós, Barcelona.



# Realidad y mundo posible en contextos de exclusión: uso del tiempo libre y aspiraciones de niños de Hermosillo, Sonora<sup>1</sup>

Manuela Guillén Lúgigo<sup>2</sup>  
Blanca Valenzuela<sup>3</sup>

El presente trabajo es producto de un estudio realizado en un barrio periférico de la ciudad de Hermosillo, Sonora (México), con el propósito de conocer la percepción de la realidad y la visión de futuro que tienen los niños que viven en contextos urbanos de exclusión. Se exploraron dos ámbitos de la realidad infantil: por un lado aquellas actividades que los pequeños realizan fuera del horario escolar y, por el otro, sus deseos y aspiraciones en el futuro.

El escenario de la investigación, conocido como colonia *Invasión Combate*, es un asentamiento localizado en la periferia de la ciudad de Hermosillo. Dado que se trata de un lugar producto de una invasión (y aunque recientemente está en proceso de regularización),<sup>4</sup> muchas viviendas carecen de servicios como agua potable y energía eléctrica, y la totalidad no tiene drenaje. La mayoría de las casas se ubica en las faldas de un cerro, el trazado de calles es irregular y ninguna está asfaltada. Asimismo, la mayor parte está construida de materiales de desecho (cartón, lámina de asbesto o galvanizada, mantas, etc.). Las condiciones climáticas de la región y la situación precaria en que vi-

---

<sup>1</sup> Título original: Realidad y mundo posible en contextos de exclusión: utilización del tiempo libre y aspiraciones de niños de la periferia en la ciudad de Hermosillo, Sonora, México.

<sup>2</sup> Profesora titular del Departamento de Trabajo Social, adscrito a la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora (US), México.

<sup>3</sup> Profesora titular del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, adscrito a la División de Ciencias Sociales de la US, México.

<sup>4</sup> El proceso de regularización tiene lugar cuando se les reconoce formalmente a las familias la posesión de los solares. Éstas se organizan y mediante la protesta colectiva demandan a las autoridades municipales el reconocimiento de la posesión. El ayuntamiento compra los solares a sus propietarios originales y los ofrece en venta a los núcleos "invasores" a precios módicos y con planes de pago fraccionados. Las familias han señalado que actualmente pagan al ayuntamiento 300 pesos mensuales (equivalente a 30 dólares). El precio total de los solares es de 30 mil pesos (3 mil dólares).

ven las familias las coloca en permanente situación de riesgo.<sup>5</sup> En cuanto a infraestructura, el barrio cuenta con una escuela primaria y un jardín de niños subvencionados por el gobierno, una iglesia, algunas tiendas de comestibles y pequeños puestos en los que se venden refrescos, productos *chatarra* y golosinas.

Para el estudio, se trabajó con 114 niños de la escuela primaria de la colonia, del 4o. al 6o. grados, de los turnos matutino y vespertino, cuyas edades fluctúan entre los 9 y 13 años.

Previamente al acopio de la información se estableció contacto con las autoridades de la escuela y los profesores encargados de los grupos para explicarles el motivo del estudio y solicitar su colaboración. Los maestros cedieron una hora de aula para aplicar el instrumento y se involucraron en el proceso, facilitando los espacios físicos y el tiempo requerido, así como sensibilizando a los alumnos para que participaran contestando el cuestionario. El levantamiento de la información tuvo lugar en los salones del colegio, en horas hábiles, al término de la jornada escolar.

## Objetivos del estudio

- Conocer la forma en que los niños de la colonia Invasión Combate emplean su tiempo libre (actividades, interacciones, lugares de concurrencia, etcétera).
- Conocer las expectativas de los menores hacia el futuro (deseos y aspiraciones).
- Hacer inferencias preliminares sobre los estilos de vida de las familias de la comunidad.

## Instrumento utilizado

Se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas en el que se consideraron los siguientes temas:

- Actividades que se realizan diariamente fuera de la escuela.
- Actividades que se realizan los fines de semana.
- Expectativas para la edad adulta.
- “El mayor deseo”.

## Sistematización de la información

Para sistematizar la información recabada se utilizaron diversas matrices:

---

<sup>5</sup> El clima de la región es extremo; la temperatura ambiente supera los 40 grados en verano y en invierno oscila entre 2 y 12 grados centígrados. Las condiciones extremas en que viven las familias hacen vulnerables sobre todo a los niños y ancianos, quienes sufren problemas respiratorios, alergias y deshidratación, y son objeto de picaduras de animales ponzoñosos (las familias refieren la existencia de fauna nociva como víboras, alacranes y tarántulas), por lo que se encuentran en peligro continuo, dado que el centro de salud más cercano se localiza a tres kilómetros de distancia.

- Agrupación de las respuestas individuales de cada niño por grado y grupo escolar (un listado por cada grupo). En esta matriz se consignaron las preguntas, las respuestas y el número de veces que cada respuesta fue mencionada.
- Agrupación de las respuestas de los cinco grupos (dos de 4o. año, dos de 5o. y uno de 6o.) en una sola matriz concentradora, en la que también se consignaron las respuestas y se agrupó el número de veces en que fueron mencionadas.
- Definición de códigos genéricos a partir de la naturaleza común de las respuestas, las cuales fueron incluidas en cada uno de ellos. En esta matriz se consideró el código, las respuestas pertenecientes a cada código y el peso específico de cada uno de éstos en función del número de veces en que fueron mencionadas las respuestas incluidas en él.
- Reporte de los resultados del estudio con una reflexión y discusión.

## Resultados del estudio

**Descripción de la información recogida a través del cuestionario.** En este apartado se presenta la información relativa tanto a la forma en que los niños emplean su tiempo libre como a los deseos y aspiraciones expresadas por ellos en función de los códigos genéricos construidos para agrupar la información.

**Empleo del tiempo libre.** Se evaluó a partir de dos dimensiones: fuera del horario escolar durante la semana y los fines de semana.

En relación con la primera de estas dimensiones, se encontró que los niños prefieren dedicar su tiempo libre a la realización de actividades diversas, las cuales se agrupan en seis categorías: *actividades domésticas, actividades religiosas, actividades lúdicas, actividades escolares, actividades de esparcimiento y trabajo remunerado.*

De ellas, tres son las más significativas en función del número de veces que fueron mencionadas por los menores: las actividades escolares, las de tipo lúdico y las de tipo doméstico (véase cuadro 1). De un total de 211 menciones, las actividades señaladas con mayor frecuencia tienen que ver con la realización de tareas escolares y el estudio (62 menciones); con el juego y el deporte (58), y con la realización de tareas domésticas diversas, como limpieza de la casa y cuidado de niños y/o ancianos (55 menciones).

En menor medida se refirieron prácticas asociadas con el esparcimiento, el trabajo remunerado y el culto religioso. Las más significativas son las de esparcimiento, como ver televisión, oír música, pasear y visitar familiares (31 menciones). Sólo cuatro veces se refirió la realización del trabajo remunerado en horario distinto del escolar y una vez las actividades de tipo religioso, como ir a la iglesia o acudir al catecismo. En cuanto al espacio de realización de las diferentes ocupaciones en que se emplea el tiempo libre, todas ocurren en la misma colonia, excepto dos de las incluidas en la categoría de *actividades de esparcimiento* (pasear y visitar a familiares) y las comprendidas en las de *trabajo remunerado* (calles y supermercados de la ciudad; véase cuadro 1).

Por lo que concierne al empleo del tiempo libre los fines de semana, las actividades señaladas corresponden también a las seis categorías genéricas ya referidas (domésticas, religiosas, lúdicas, es-

colares, de esparcimiento y trabajo remunerado), variando su significación en términos del número de veces que fueron referidas las ocupaciones incluidas en ellas en uno y otro caso.

En función de ello adquieren relevancia, en primer lugar, las de esparcimiento (90 menciones), en segundo las escolares (29) y en tercero las lúdicas (26). (Véase cuadro 2.)

Con menor significación que las anteriores figuran las ocupaciones religiosas (24 menciones), las de tipo doméstico (23) y las de trabajo remunerado (10).

Si comparamos la diversidad de opciones para emplear el tiempo libre durante la semana y los fines de semana incluidas en cada una de las categorías de acuerdo con las proposiciones utilizadas por los niños y el número de veces que fueron citadas, pueden apreciarse algunas diferencias significativas.

Es decir, el tiempo libre durante la semana (fuera del horario escolar) se emplea más en tareas de tipo doméstico y lúdico, así como escolares, mientras que durante los fines de semana adquieren mayor relevancia las de esparcimiento, seguidas de las escolares y lúdicas: aunque estas dos últimas en mucho menor proporción que la primera (véase cuadro 3).

Por otro lado, si comparamos las *actividades de esparcimiento* que se realizan durante la semana y los fines de semana, se aprecia una mayor variedad en el segundo caso. Entre semana, los niños refieren sólo cuatro opciones de esparcimiento (ver televisión, oír música, pasear y visitas a familiares). Los fines de semana refieren 13 diferentes además de las cuatro anteriores (véanse cuadros 1 y 2).

Salvo en el caso de las prácticas de esparcimiento, no se observan diferencias sustantivas en ambos grupos de actividades dentro de las demás categorías utilizadas para agrupar la información.

**Deseos y aspiraciones.** Para identificar los deseos y aspiraciones, el instrumento utilizado en el estudio consideró dos preguntas:

- “¿Cuál es mi mayor deseo?”
- “¿Qué me gustaría ser cuando sea mayor?”

A continuación se señalan y describen las respuestas, las cuales también han sido agrupadas en categorías genéricas que incluyen proposiciones afirmativas diversas pero de naturaleza equivalente.

**El mayor deseo.** Por lo que se refiere a los deseos expresados por los niños, las categorías utilizadas para agrupar la información, en atención a la naturaleza genérica de las menciones, son las siguientes; deseos con énfasis en:

- El desempeño de una profesión universitaria
- El desempeño de una profesión no universitaria
- El desempeño de una profesión relacionada con las artes
- El estudio
- La posesión de bienes materiales
- Los afectos
- La familia
- El bienestar social

Las categorías más significativas, de acuerdo con el número de veces en que se hizo alusión a las proposiciones incluidas en ellas son, en primer lugar, las afirmativas, con énfasis en el desempeño de una profesión universitaria (21 menciones) y los deseos con énfasis en el estudio (15).

En segundo lugar (con 14 referencias en cada categoría) se encuentran las proposiciones con énfasis en el desempeño de una profesión no universitaria, en la posesión de bienes materiales y en el bienestar social.

En tercer lugar figuran aquellas con el acento puesto en una profesión relacionada con las artes (6 menciones), la familia (6) y los afectos (3). (Véase cuadro 5.)

Como puede apreciarse, los deseos de los niños giran fundamentalmente en torno al desempeño profesional, el estudio, la posesión de bienes materiales y el bienestar social, en ese orden.

*Las aspiraciones.* Las categorías definidas para agruparlas fueron cinco:

- Profesiones universitarias
- Profesiones no universitarias
- Profesiones relacionadas con las artes
- Profesiones relacionadas con la política y otras aspiraciones.

En el rubro de profesiones relacionadas con la política y otras aspiraciones se incluyen proposiciones positivas de naturaleza diversa (*ser rico, trabajar, ser ama de casa, ir al parque, ser esposa de un pastor y ser alguien importante*) en virtud de que el número de veces que fueron mencionadas es poco significativo (una a dos) como para definir categorías de clasificación a partir de cada una de ellas.

A diferencia de lo encontrado en *los deseos* manifestados por los niños, a partir de cuyas menciones expresas fue posible construir ocho categorías para su clasificación, en el caso de *las aspiraciones* casi el total de las proposiciones afirmativas hicieron referencia a las profesiones (101 menciones). Sólo siete aludieron a aspiraciones tan diversas que fue necesario, como ya se señaló, incluirlas en la categoría de *otras*.

No obstante, y con el propósito de enriquecer la clasificación, se decidió separar las proposiciones referidas a las profesiones de acuerdo con su naturaleza, según la clasificación ya señalada en párrafos anteriores.

Las más recurrentes fueron las profesiones universitarias (63 veces), seguidas de las profesiones no universitarias (32). En segundo lugar encontramos las profesiones relacionadas con las artes (5) y en tercero las relacionadas con la política (1 mención).

Como ya se señaló, en la categoría de *otras aspiraciones* se agruparon las menciones de naturaleza diversa que ya fueron referidas (véase cuadro 4).

## Inferencias preliminares sobre los estilos de vida

Las formas de pensar, de ser y actuar de una colectividad o de un segmento de esa colectividad (grupos específicos) revelan estilos de vida particulares (González Moro, 1988) que son “correlativos a la



pertenencia de una clase social y llegan a simbolizarla” (Barber, 1964, citado por Aierdi, 1994). Es decir, los estilos de vida constituyen “toda manera de pensar, de sentir y de obrar, abordable desde una o varias dimensiones de análisis, características de un individuo o de un colectivo (grupo o sociedad entera), y relacionada con su circunstancia espacial y temporal” (Fernández, 1994: 167).

En el caso específico del presente estudio, la reflexión sobre las actividades que realizan los niños de la colonia Invasión Combate para *emplear su tiempo libre* (forma de actuar) y sobre sus *deseos y aspiraciones* (forma de pensar) constituye una vía de acercamiento al conocimiento de los estilos de vida del grupo social al que pertenecen.

Lo que expresan los menores refleja aspectos de su vida cotidiana, merced al proceso de *sedimentación intersubjetiva*, la cual “se produce cuando varios individuos comparten una biografía común, cuyas experiencias se incorporan a un depósito común de conocimientos” (Berger y Luckmann; 1986: 97).

Esto es así porque a través de los encuentros donde los sujetos comparten con otros su identidad de forma negociada, a través de todo el sistema de comunicación social, emergen áreas de cohesión societal. “Estas áreas societales son el fruto de identidades negociadas, es decir, se trata de la construcción social de la realidad, en la que el sujeto para ser sujeto de su mundo deja parte de sí para adecuarse al comportamiento socialmente esperado de él [...] estas áreas son los estilos de vida que constituyen, por tanto, sistemas de identidades compartidas, gustos y preocupaciones comunes que se comparten gracias a la comunicación y a la existencia del sentido de la acción humana que permite la identificación” (González Moro, 1988: 284). Es decir, el mundo cotidiano deviene en estilos de vida formados por identidades comunes y roles que se negocian (*Ibid.*).

La intención es tener un ángulo de mira, un abordaje, una aproximación (Javeau, 1982) al objeto de estudio, acercándonos a lo infra-acontecimental, a las estructuras de las significaciones (Weber, 1984) en el ámbito de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, *op.cit.*), con el propósito de que la información obtenida nos permita *comprender mejor* la realidad estudiada, más que adquirir una visión objetivizante de aprehensión segura y fiable. Y aun cuando hemos tenido que echar mano de la cuantificación de las expresiones infantiles a fin de organizar la información disponible, nuestra pretensión ha sido, fundamentalmente, obtener de su relato (en una perspectiva cualitativa) el sentido expresivo de la cotidianidad vivida, experimentada e imaginada.

Hechas las anteriores precisiones, se procede al planteamiento de nuestras inferencias en relación con los estilos de vida, que es posible identificar a partir de la manera en que los niños de la colonia Invasión Combate emplean su tiempo libre y de los deseos y aspiraciones por ellos expresados.

**El empleo del tiempo libre.** Asumimos que el empleo del tiempo libre tiene que ver con las prácticas del ocio, es decir, “cómo los ciudadanos [en este caso los niños] estructuran su vida ociosa” (Aierdi, P., 1994: 242), y que las actividades de ocio son portadoras de lo que uno espera llegar a ser (Kaplan, 1960, citado por Aierdi, P., *op. cit.*).

La característica fundamental de las prácticas del ocio que estos infantes realizan tiene que ver con lo que Aierdi Etxeberria (1994: 243) identifica como *ocio activo*. Esta naturaleza activa la encontramos en las tareas domésticas (barrer, lavar ropa, lavar la loza, planchar, etc.), lúdicas (hacer deporte, jugar), escolares (hacer la tarea), de esparcimiento (pasear, visitar familiares) y de trabajo remunerado (empacar en los supermercados, vender en las calles).

Por otro lado, y con menor nivel de significación, aparecen actividades de ocio de naturaleza *pasiva* (*ibid.*), como ver televisión y oír música. De un total de 211 proposiciones afirmativas enunciadas por los niños para referirse al empleo del tiempo libre, aquéllas solamente fueron mencionadas 25 veces.

Otra característica importante de las actividades de ocio es que tienen que ver con el trabajo. Es decir, los menores emplean el tiempo ocioso en tareas de tipo doméstico, escolar (tareas) o remunerado, fundamentalmente durante la semana, en horarios distintos a los de la instrucción formal (asistencia a la escuela).

Si bien durante los fines de semana son mayormente significativas las actividades clasificadas como de *esparcimiento* (las cuales por su variedad abordaremos más adelante por separado), también lo son las que tienen que ver con el trabajo (domésticas, escolares y remuneradas); éstas fueron mencionadas 62 veces (29% del total; véanse cuadros 1 y 2). El espacio en el que tienen lugar las actividades de ocio es el barrio donde viven los niños, aunque los fines de semana se refirieron actividades fuera de este ámbito.

Detengámonos ahora en las *actividades de esparcimiento* que se realizan los fines de semana: el carácter del ocio (igual que en el caso de las actividades de este tipo que se realizan durante la semana) es *activo*. De 90 señaladas, 75 son de *tipo activo* y 18 de *tipo pasivo* (véase cuadro 2). Las más significativas son ver televisión, pasear, visitar familiares, ir a otras colonias de la ciudad y al parque. La mayoría de ellas tiene lugar fuera del ámbito espacial de la colonia donde viven los niños. El radio de desplazamiento es fundamentalmente la ciudad de Hermosillo (centro de la ciudad y colonias populares).

El rango social de sus estilos de vida se relaciona con la situación precaria en que viven. Ocupar el tiempo de ocio ayudando en las tareas domésticas o trabajando constituye a su vez una de las estrategias de supervivencia de las familias. Nos parece importante traer a colación una de las hipótesis que Aierdi Etxeberría (1994: 242) plantea cuando analiza la relación entre estratificación social y estilos de vida, refiriéndose al *E.V. ocioso*:

“No todas las prácticas de ocio se hallan igualmente distribuidas en la estructura social; no todas las prácticas de ocio son igualmente evaluadas socialmente con base en prestigio y distinción, ni tampoco por todos los estratos sociales: cuando el nivel socioeconómico aumenta lo hace a su vez el rango social de los E.V. de ocio y al revés.”

Mientras que muchos niños de clase media y clase alta de Hermosillo emplean su tiempo ocioso jugando Nintendo, chateando en la internet o degustando una hamburguesa de McDonalds, los niños pobres lo hacen realizando tareas de trabajo doméstico o remunerado, como vendedores en la calle o como empacadores en modernos supermercados. Mientras que los primeros emplean el tiempo libre los fines de semana acudiendo a modernas salas de cine o de juegos electrónicos, viajando a las playas o a Estados Unidos, los segundos lo hacen visitando familiares fuera de los límites de la colonia periférica donde viven o, en el mejor de los casos, yendo al parque y viendo televisión.

Es decir, el ocio experimentado y asumido culturalmente se encuentra objetivizado individualmente conforme a “todos los determinismos sociales” (Negre, 1992: 8, *citado* por Aierdi, *op. cit.*: 243).

**Los deseos y aspiraciones.** Expresan valores, y “los grupos de específicas posiciones sociales mantienen E.V. expresivos y diferenciados [...], los diferentes conjuntos de posiciones sociales asumen

unos valores, en su percepción del mundo y en su práctica cotidiana, conforme a sus condiciones objetivas de existencia [...]; estos valores sirven de referencia ubicando (y ubicándose ellas mismas) a las personas en diferentes E.V.” (Aierdi, 1994: 246).

Como ya se señaló en párrafos anteriores, “el mayor deseo” de los niños gravitó entre el estudio, el desempeño profesional, la posesión de bienes materiales y el bienestar social. Las aspiraciones se refirieron fundamentalmente al desempeño de profesiones de naturaleza diversa.

Dichas manifestaciones expresan valores y estilos de vida que, de acuerdo con la tipología de Arnold Mitchell, son propios de los grupos conducidos por la necesidad, quienes viven “en la esquina de la pobreza, envueltos en una economía subterránea [...] su problema es más el de asegurarse su modo de vida y mantenerlo [...], necesitan tener *status* y sentirse pertenecientes a un grupo” (citado por González Moro, 1988: 318).

Por otro lado, puede decirse que se trata de estilos de vida caracterizados por la preocupación en la seguridad y estabilidad (Gans, 1962, citado por Aierdi, 1994: 247), aspecto éste que se enmarca en la perspectiva de los valores materialistas abordada por Inglehart (1991), estilos de vida centrados en un pragmatismo que está orientado por valores determinados por la necesidad (Bourdieu, 1988).

**CUADRO 1. ACTIVIDADES DIARIAS QUE REALIZAN LOS NIÑOS EN HORARIOS DISTINTOS AL ESCOLAR**

NATURALEZA DE LA ACTIVIDAD (número de veces que es mencionada)			ESPACIO DONDE TIENE LUGAR LA ACTIVIDAD
Actividades domésticas	Limpieza (barrer, lavar ropa y/o loza, planchar, etc.)	51	Casa
	Cuidado de niños y/o ancianos	4	
Actividades religiosas	Ir a la iglesia y/o al catecismo	1	Iglesia de la colonia
Actividades lúdicas	Jugar	37	Calle y áreas deportivas dentro de la colonia
	Hacer deporte	21	
Actividades escolares	Hacer la tarea y/o estudiar	62	Casa
Actividades de esparcimiento	Ver televisión	22	
	Oír música	3	
	Pasear	4	
Trabajo remunerado	Visitar familiares	2	Fuera de la colonia
	Empacadores en supermercados, venta ambulante (dulces, periódicos, etc.)	4	Supermercado Calle (Fuera de la colonia)

Fuente: Elaboración propia con base en el estudio realizado con niños de la escuela primaria de la colonia Invasión Combate.

**CUADRO 2. ACTIVIDADES QUE REALIZAN LOS NIÑOS DE LA COLONIA  
INVASIÓN COMBATE DURANTE LOS FINES DE SEMANA**

NATURALEZA DE LA ACTIVIDAD (número de veces que es mencionada)			ESPACIO DONDE TIENE LUGAR LA ACTIVIDAD
Actividades domésticas	Limpieza (barrer, lavar ropa y/o loza, planchar, etc.)	20	Casa
	Cuidado de niños y/o ancianos	3	
Actividades religiosas	Ir a la iglesia y/o al catecismo	23	Iglesia de la colonia
	Salir a predicar	1	En la colonia
Actividades lúdicas	Jugar	25	Calle y áreas deportivas dentro de la colonia
	Hacer deporte	23	
Actividades escolares	Hacer la tarea y/o estudiar	29	Casa
Actividades de esparcimiento	Ver televisión	13	
	Oír música	1	
	Descansar	1	
	Pasear	19	
	Ir al parque	10	
	Ir a fiestas	6	
	Ir al zoológico	1	
	Leer	2	
	Ir al centro de la ciudad	2	
	Ir al repeso	1	
	Visitar familiares	13	
	Ir al pueblo	3	
	Ir de compras	3	
	Ir a restaurantes	3	
	Ir a la playa	1	
	Inventar canciones	1	
	Ir a otras colonias de la ciudad	10	
	Trabajo	Trabajar como empacadores en supermercados, venta ambulante (dulces, periódicos, etc.)	8
Acompañar a los padres al trabajo		2	

Fuente: Elaboración propia con base en el estudio realizado con niños de la escuela primaria de la colonia Invasión Combate

**CUADRO 3. EMPLEO DEL TIEMPO LIBRE**  
(COMPARATIVO ENTRE LAS ACTIVIDADES DIARIAS Y EN FINES DE SEMANA)

NATURALEZA DE LA ACTIVIDAD (categorías genéricas)	DURANTE LA SEMANA (número de veces que es mencionada)	LOS FINES DE SEMANA (número de veces que es mencionada)
Actividades domésticas	55	23
Actividades religiosas	1	24
Actividades lúdicas	58	48
Actividades escolares	62	29
Actividades de esparcimiento	31	90
Trabajo remunerado	4	10

Fuente: Elaboración propia con base en el estudio realizado con niños de la escuela primaria de la colonia Invasión Combate.

## Referencias

- Aierdi, P. (1994), "Estratificación social y estilos de vida", en *Valores y estilos de vida de nuestras sociedades en transformación*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- Bourdieu, P. (1988), *La distinción*, Taurus, Madrid.
- \_\_\_\_\_, (1988), *Cosas dichas*, Gedisa, Buenos Aires.
- Berger, P., Luckmann, T. (1986), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Fernández Santana, J. (1994), "Estilos de vida e investigación sociológica", en *Valores y estilos de vida de nuestras sociedades en transformación, op. cit.*
- González, V. (1988), "La segmentación de la cultura cotidiana, desde la sociología cualitativa a la cuantitativa mediante los estilos de vida", tesis doctoral, Universidad de Deusto, Bilbao.
- Inglehart, (1991), *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*, Siglo XXI, Madrid.
- Javeau, Cl. (1982), "Comptes et mécomptes du temps", en *Communication au Colloque du CEAQ*, núm. 5, 8-9 de junio.
- Kaplan, M. (1960), *Leisure in America: A Social Inquiry*, New York.
- Weber, M. (1984), *Economía y sociedad*, FCE, México.

**CUADRO 4. ASPIRACIONES DE LOS NIÑOS DE LA COLONIA INVASIÓN COMBATE**

TIPO DE INSPIRACIÓN	MENCIÓN ESPECÍFICA (número de veces que es mencionada)		
Profesiones universitarias	Maestro(a)	17	63
	Veterinario(a)	2	
	Médico(a)	17	
	Licenciado en turismo	2	
	Licenciado en derechos humanos	1	
	Abogado(a)	16	
	Ingeniero	4	
	Biólogo marino	1	
	Químico	1	
Profesiones relacionadas con las artes	Músico	2	5
	Cantante	3	
Profesiones no universitarias	Secretaria	7	32
	Chofer	4	
	Mecánico	2	
	Albañil	1	
	Pipero*	1	
	Bombero	5	
	Policía	1	
	Soldado	2	
	Cajero	1	
	Vaquero	1	
	Piloto	1	
Profesiones relacionadas con la política	Estar en el palacio administrativo	1	1
		1	
Otras aspiraciones	Ser rico		7
	Trabajar	2	
	Ser ama de casa	1	
	Ir al parque	1	
	Ser esposa de un pastor	1	
	Ser alguien importante	1	

\* Pipero. Persona que conduce un camión que transporta agua, la cual se vende en las colonias que carecen de la red de agua potable.

Fuente: Elaboración propia con base en el estudio realizado con niños de la escuela primaria de la colonia Invasión Combate.

CUADRO 5. REFERENTES AL EXPRESAR EL MAYOR DESEO

NATURALEZA DEL DESEO EXPRESADO	DESEO ESPECÍFICO (número de veces que es mencionado)		
Con énfasis en el desempeño de una profesión universitaria	Ser médico	7	21
	Ser abogado	7	
	Ser maestro (a)	1	
	Hacer una carrera	6	
Con énfasis en el desempeño de una profesión no universitaria	Ser futbolista	8	14
	Ser secretaria	2	
	Ser mecánico	1	
	Ser soldado	2	
Con énfasis en el desempeño de una profesión relacionada con las artes	Ser cantante	3	6
	Ser bailarina	1	
	Ser músico	1	
	Aprender a tocar un instrumento	1	
Con énfasis en el estudio	Estudiar	11	15
	Tener beca para estudiar secundaria	1	
	Pasar año en la escuela	2	
	Sacar buenas calificaciones	1	
Con énfasis en la posesión de bienes materiales	Tener huaraches para salir	1	14
	Tener una casa	1	
	Tener un carro	5	
	Hacer más grande la casa	1	
	Tener una bicicleta	3	
	Ser rico	3	
Con énfasis en los afectos	Tener muchos amigos	1	3
	Que mis compañeros se lleven bien conmigo	1	
	Que mi hermano me trate bien	1	
Con énfasis en la familia	Estar con mis padres	1	6
	Estar con mi tía	1	
	Que mis padres se junten	1	
	Ver a mi papá	1	
	Conocer a mi papá	1	
	Que no se separen mis papás	1	
Con énfasis en el bienestar social	Que los niños pobres tengan ropa y comida	1	14
	Curar a los enfermos	2	
	Ayudar a los demás	4	
	Salvar a personas atrapadas en incendios	1	
	Que la colonia se haga unida y bonita	1	
	Que no haya drogas	2	
	Que la colonia Combate tenga casas grandes y de material	1	
	Que no haya borrachos ni cholos	1	
Ser una buena persona	1		

\* *Trailerero*: transportista

Fuente: Elaboración propia con base en el estudio realizado con niños de la escuela primaria de la colonia Invasión Combate.



# Fantasías de abandono y rescate en niños de orfanatorio

Laura Cecilia Servín Leyva<sup>1</sup>

**E**n un principio, las fantasías aparecen al servicio de la autoconservación para salvaguardar al niño de las situaciones que le generan angustia tanto interna como externa. Las fantasías dependen de los conflictos, deseos y sentimientos personales y se mantienen alejadas de la conciencia, puesto que son peligrosas para la autoestima y se relacionan en su mayor parte con deseos sexuales o de muerte.

Las fantasías de abandono y rescate en los niños huérfanos se remontan a los primeros días de vida. Unas son alejadas de la conciencia porque se ha aprendido que son peligrosas y las otras mantienen la posibilidad en el niño de ganar el cariño de los padres, es decir, alimentan la esperanza de que si es bueno, los padres también serán buenos con él y lo amarán mucho.

El cuadro de menores desprotegidos como los que se encuentran en los orfanatorios y otras instituciones de carácter asistencial motivó este estudio para conocer el acomodo que le dan a la ira que les causa el haber sido abandonados, así como para ayudarlos a entender sus fantasías respecto de esta situación de desamparo, las cuales son difíciles de verbalizar.

## Justificación

El lazo afectivo del niño hacia su madre es fundamental, pero de ésta a su hijo es relativo. Este hecho da una idea de que las necesidades de ambos son diferentes. La forma en que el menor logra integrar esta realidad influye en sus vínculos iniciales, primarios, simbióticos, y en las relaciones que establecerá en su posterior desarrollo. En los infantes abandonados se pueden presentar secuelas debido a que no hallan respuesta a sus preguntas, y pueden sufrir confusión al no encontrar una

---

<sup>1</sup> Maestra de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. e-mail: [lauraservin7@hotmail.com](mailto:lauraservin7@hotmail.com)



retroalimentación que confirme su existencia porque no cuentan con alguien cercano que satisfaga sus necesidades esenciales.

Si son niños que no tienen una familia, queda la interrogante acerca de la capacidad que tendrán para formar la propia, de la que serán responsables cuando sean adultos. Por ello es importante el estudio de este fenómeno, ya que aporta el análisis de las causas, desarrollo y consecuencias de la orfandad y ayuda a prevenir que el niño que sufre esta condición perpetúe un círculo interminable de sentimientos negativos.

**La fantasía.** Desde el punto de vista epistemológico, la palabra “fantasía” se deriva del griego *phantasia*, que significa “facultad mental para imaginarse cosas inexistentes”. Así, designa el proceso mediante el cual se reproducen con imágenes los objetos del entorno. Este vocablo se refiere a la visualización de una “imagen mental irreal”, provocada por una sensación y/o afecto (Villareal, 1998).

Por otra parte, fantasía, *phantasie* en alemán, designa la imaginación más que la “facultad de imaginar”: el mundo imaginario y sus contenidos, las “imaginaciones” o “fantasías” (Laplanche y Pontalis, 1987).

**Fantasías de abandono y rescate.** Las fantasías pueden reflejar deseos inaceptables para la conciencia, así como deseos benéficos, y pueden funcionar como protección para la autodestrucción o la destrucción de otros. Asimismo, ayudan a formar el carácter e influyen en la forma de pensar, actuar y constituir la motivación oculta de deseos de amor y odio.

**Funciones de los padres.** Cuando el niño nace, la primera persona con la que tiene contacto es la madre, de la cual va a recibir prácticamente todo en sus primeros meses de vida. Su olor, sabor, textura y temperatura son los primeros estímulos con los que el niño establece comunicación y a los que responderá con un alto grado de sensibilidad. Éste será capaz de recibir, percibir e introducir los estados emocionales más sutiles de su madre. Ella es la primera que tiene influencia en la motivación individual del infante. El padre constituye el segundo objeto.

Al nacer, la conducta del pequeño se caracteriza por la no diferenciación, porque no es capaz de distinguir entre sí mismo y la madre; es decir, tiene una incapacidad para distinguir objetos y conocer sus límites funcionales.

Si bien es cierto que la madre otorga la seguridad durante los primeros meses de vida, también es cierto que la sensación de protección la proporciona el padre. Éste es capaz de resguardar al hijo de todos sus temores y las fantasías terroríficas que lo aquejan. Dar protección no es sólo una función económica, sino también emocional. Con ello, el padre se ofrece como un objeto que se internaliza y protege desde dentro. Recibir protección permite al hijo sentirse querido y apreciado por el padre, con lo cual desarrolla autoestima. Al proporcionarle la sensación de que no es un ser malo ni monstruoso, el padre ayuda al control de impulsos de su hijo. Desde el punto de vista social, éste pone límites, y desde afuera impone reglas y exige su cumplimiento. Las normas son como el toque final del control de impulsos y el establecimiento de la capacidad de demora (González, 1996).

El niño necesita cariño y tranquilidad para su sano desarrollo. De lo contrario, sin seguridad ni calor, las actividades corporales, emocionales e intelectuales se ven interferidas. Es por eso que el amor de los padres es un apoyo primordial, y su carencia produce ansiedad, temor y duda. En suma, el menor necesita ese cariño y respaldo para desarrollar seguridad en las relaciones interpersonales en general.

Por otra parte, uno de los deseos más profundos que poseen los infantes es el de ser únicos. Ya desde los primeros años de vida se exige el amor exclusivo de la madre y posteriormente el del padre. El niño tiene necesidad del amor de los padres, de ser aceptado por otros niños, y de ser comprendido y respetado por los maestros.

**Funciones de los hermanos.** La relación fraterna es interpersonal. A través de las relaciones interpersonales entre hermanos se aprende a compartir y se adquiere un sentimiento de igualdad. Los hermanos se imitan, se identifican entre sí. Cumplen la función de acompañarse: su relación, cuando es positiva, estimula la competencia y la autovaloración. Este vínculo también permite la diferenciación entre el propio individuo y el hermano, lo cual favorece la prueba de realidad y situaciones de complicidad. Además, el hermano es blanco de sentimientos amorosos y agresivos, por lo que propicia una relación ambivalente que permite posteriormente lograr una síntesis de amor y odio. Por tanto, éste funciona como objeto de ambivalencia, de tal manera que el niño pueda tener hacia él un deseo de muerte y al mismo tiempo un deseo de salvación. La relación entre hermanos es una preparación para establecer nuevos vínculos, entre ellas el de amigos, pareja y compañeros de trabajo.

Los celos pueden ser dirigidos con mayor frecuencia hacia un hermano menor y los sentimientos de rivalidad hacia un hermano mayor. Por otro lado, las manifestaciones de compañerismo y solidaridad son funciones socialmente valoradas y derivan de la rivalidad fraterna.

El niño que tiene conciencia de sus propias necesidades corporales, sexuales, emocionales y sociales reconoce que puede ser diferente a otros. Las relaciones establecidas en la primera infancia, donde desempeñan una función de gran importancia los hermanos, permiten experimentar una amplia diversidad de afectos tanto positivos como negativos (González, 1996).

El pequeño no necesariamente ama a sus hermanos; puede odiarlos como a sus rivales, y con frecuencia esa actitud subsiste por largos años. Dentro de la pulsión agresiva, el hermano también es blanco de proyecciones de aspectos disfuncionales del niño para descargar en él la agresión que puede estar dirigida hacia los padres.

La agresividad tiene su fuente en el sentimiento de pérdida de la figura materna. La pulsión agresiva y sexual se dirige con mayor intensidad hacia las personas más importantes para el niño como son sus padres o hermanos, o hacia sí mismo.

Las peleas entre hermanos son totalmente normales mientras no se pierda el juicio ni sobrevengan consecuencias graves, mientras exista un padre real o simbólico que establezca límites. La solución de estos conflictos favorece la cercanía y el establecimiento de confianza, es decir, da principio de realidad.

La relación entre hermanos también sustenta los mecanismos de identificación y una función psíquica que refuerza las estructuras adaptativas del niño; además fomenta un espacio para ampliar los procesos socializadores y la autoestima.

**El huérfano y el orfanatorio.** El huérfano es una persona de menor edad a quien se le han muerto el padre y la madre o uno de los dos; este concepto se relaciona con el individuo que está falto de algo, especialmente de amparo (Brodzinsky, Schechter, Henig, 2002).

Los niños institucionalizados son aquellos que por diversas causas viven separados de sus padres o tutores en instituciones como orfanatorios, casas-hogar o internados, donde son criados o educados. Estos menores pueden presentar el síndrome de depresión infantil por la separación de sus seres queridos. Al estar alejados de sus padres sufren carencias afectivas importantes que impiden su sano desarrollo físico, intelectual, emocional y social (Del Barrio, 1997).

La falta de cariño es tan peligrosa como la inconsistencia. Si un niño recibe de manera regular alimentos, calor, arrullo, aseo, tranquilidad, protección y diálogo, irá construyendo un mundo interno seguro, estable y con valor; por el contrario, si empieza a ser alimentado y luego desatendido, golpeado o vuelto a atender de manera imprescindible e impredecible, entonces irá formándose una idea desorganizada del mundo con caos e incertidumbre. Lo que menos podrá obtener es la seguridad de que es querido y merecedor de afecto y ternura. Se dirá a sí mismo: “no valgo”, “soy despreciable”, sintiéndose culpable de la situación en la que vive (Alveano, 1998).

Los infantes huérfanos y vulnerables carecen de la protección más inmediata con que debe contar un niño: sus progenitores. La separación de sus padres y su familia resulta por lo general perjudicial para su bienestar y desarrollo. Corren un mayor riesgo de padecer violencia, explotación, maltrato, discriminación y otros abusos, así como desnutrición, enfermedad, traumas físicos y psicosociales, además de limitaciones en su desarrollo cognitivo y emocional.

Los infantes abandonados son dejados al azar desde el embarazo; no sólo no son deseados, sino rechazados en mayor o menor medida. El huérfano, desde su inicio, se ve sometido a crueles situaciones de frío, ruido e inclemencias; en nadie despierta ternura e interés adecuados. Se le cuida mecánicamente sin atender realmente sus necesidades; a veces come en exceso, otras pasa grandes periodos sin alimento. Esto hace que busque una madre todopoderosa que adivine su más mínimo pensamiento.

El niño abandonado se muestra incapaz de dar cariño a otros. Siempre voraz y demandante, espera con desesperación recibir el calor que nunca recibió. La desconfianza adquirida a temprana edad le impide establecer relaciones emocionales profundas y duraderas. La mayoría de estos pequeños ha perdido los lazos afectivos con sus padres o éstos llegan a ser muy débiles. Un niño necesita mantener vínculos cercanos, predecibles y constantes con sus figuras parentales, que le brinden seguridad para que se pueda sentir valioso y querido.

Por otro lado, los orfanatorios se esfuerzan por brindar a los niños necesitados, huérfanos o abandonados, un hogar permanente, así como alimento, vestido, atención y educación en un ambiente familiar, para ayudarlos a romper el círculo de pobreza en el que han vivido antes de llegar a la casa-hogar.

Estas instituciones brindan ayuda integral para preparar a los niños a fin de que, más tarde, sean adultos autosuficientes y productivos, útiles a la sociedad y a su propia familia. Son aquí recibidos niños provenientes de familias de escasos recursos económicos, huérfanos de padre y madre, abandonados, que sean enviados o soliciten el ingreso por sí mismos.

Los niños institucionalizados presentan patrones inadecuados en la relación social con tendencia al aislamiento y a la apatía que, apareciendo en forma temprana, determinan en la adolescencia

y en la edad adulta conductas agresivas y destructivas, así como incapacidad para establecer adecuadas relaciones interpersonales. Pero por otra parte, también existen instituciones que rara vez les brindan la posibilidad de adquirir una familia o la oportunidad de ser parte integral de la misma para un adecuado desarrollo de su personalidad.

## La red semántica

La red semántica es la técnica de recolección de datos utilizada para este trabajo. Se emplea para obtener información de los sujetos y sirve como alternativa de evaluación del significado, para explicar la forma en la que se organiza la información en torno de la memoria semántica (Valdés, 2002).

Los fundamentos de esta técnica se encuentran en la teoría de la memoria semántica. Mediante las redes semánticas se puede conocer la representación, organización y significado del conocimiento en la memoria a partir de la generación de palabras definidoras, ya que el significado psicológico es en sí mismo una unidad natural de estimulación en la producción de conductas, sean éstas individuales o sociales (Valdés, 2002).

Es así como el significado psicológico constituye un código de información relativo a un objeto en particular, ante el cual se presenta un comportamiento bastante específico y que también depende en gran medida de la base social que se tenga (Balcázar, González, Gurrola, 2002). La presente investigación es de corte cualitativo. La investigación cualitativa tiene como objetivo interiorizar en los grupos para describir las características, ideas, experiencias, actitudes y percepciones de los actores, así como las interacciones que se generan en el colectivo. Este tipo de investigación se realiza en escenarios naturales.

## Procedimiento

En primera instancia, se realizó un estudio exploratorio como un primer acercamiento hacia los niños huérfanos para empezar a tener conocimiento de ellos. Se recabaron los datos significativos obtenidos en las observaciones de cada visita y se registraron 34 palabras-estímulo para construir la red semántica. La información de los datos generales fue obtenida por medio de una entrevista y se llenó la ficha de identificación para cada uno de los 18 niños bajo estudio, con la finalidad de obtener nombre, edad, sexo, lugar y fecha de nacimiento, grado escolar, escuela, fecha de llegada a la casa-hogar y su descripción física. Los participantes fueron seleccionados con base en criterios de inclusión.

Se obtuvieron 10 palabras definidoras para cada una de las palabras-estímulo. Una vez realizada la aplicación, se procedió a vaciar la información en un libro de códigos para proceder a la obtención de los valores principales de la red semántica.

Posteriormente se elaboraron tablas con las 15 palabras del conjunto SAM, así como gráficos que representaran el conjunto de palabras definidoras.

## Conclusiones

Los sentimientos negativos que experimenta el niño huérfano, como la decepción, el engaño y la tristeza, los relaciona con el abandono. Este tipo de infantes es capaz de apegarse a diferentes figuras como la niñera, el abuelo, la abuela, los hermanos, pero estos apegos no suelen formarse con la misma intensidad ni sirven al mismo propósito como hubiera sido de haber tenido unos padres cercanos.

El niño huérfano de esta investigación percibe muchos hermanos, quienes son figuras muy importantes para él, ya que han compartido experiencias y se pueden comprender mutuamente, aunque también, por carecer de lo mismo, puede haber riñas entre ellos. La falta de satisfacción de sus necesidades le hacen pensar que es “malo”, y va por el mundo con un deseo insatisfecho que pugna por la satisfacción con un sentido de culpa y un aprendizaje de rechazo. Por tanto, busca una y otra vez ser castigado por aquella falta imaginaria que se construyó para explicar la ausencia de afecto.

Para los niños huérfanos de esta investigación, un hogar es el sitio donde pueden cubrir sus necesidades elementales: duermen, les dan comida, los respetan, ayudan y protegen. Por otra parte, lloran por lo que han perdido: sus orígenes y su continuidad genealógica, la cual se rehúsan a perder, esperando ser rescatados por sus padres.

El niño huérfano se describe a sí mismo con poca ropa, y con temor a ser abandonado en la calle. Se siente confundido y engañado por los padres. Se siente solo, lo cual hace que viva aterrado y frágil; constantemente se muestra a la defensiva y procura no salir lastimado aunque sus herramientas para hacerlo frecuentemente no son suficientes. Tiene miedo a los golpes, le da tristeza pensar en ser robado y llevado lejos. Le asustan los cuchillos y los fantasmas. Teme al abandono y a estar solo. Quiere correr, pero teme caerse y morir. Se siente culpable cuando no cuida lo que le encargan, cuando dice mentiras, cuando hace travesuras o cuando pelea.

Las fantasías de abandono del niño huérfano están influidas por todo lo relacionado con la separación de sus seres queridos y con una sensación de asfixia, de ser robado o arrojado a las vías del tren o ser ahogado, es decir, ser aniquilado.

Le causa dolor, llanto y enojo cuando las personas queridas mueren, cuando ya no están con él. Le da mucho miedo que los papás fallezcan. Por otro lado, los niños huérfanos pueden atacarse constantemente entre ellos, principalmente cuando sienten que les roban o pueden perder el amor de las personas que le son significativas.

Las fantasías de rescate de estos menores se alimentan con ideas de amor, cariño y comprensión, para lo cual deben portarse bien y merecer jugar, tener ropa, comida, unos padres y una familia. Del mismo modo, esperan que sus problemas sean resueltos cuando alguien llegue, los adopte y los quiera mucho, y anhelan que los llenen de cariño.

El niño huérfano también espera que sus conflictos sean aliviados o eliminados por un ambiente favorecedor. Pareciera que la dependencia original con la madre como aliviadora de tensiones nunca ha sido abandonada. Desde el punto de vista psicoanalítico, los conceptos de asfixia y muerte se relacionan con el aniquilamiento que sintió el niño ante la ausencia de la madre, dado que no tuvo el sostén que le proporcionara el ser cuidado, amado y alimentado por ella. Por tanto, vive con el anhelo de tener quien lo rescate de la dolorosa situación en que se encuentra.

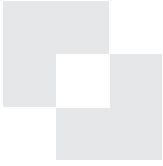
En el planteamiento de sus etapas del desarrollo, la madre permite al infante aliviar la angustia. Cuando es abandonado, se interpreta que con la proyección aniquila la figura de la madre, convirtiéndolo en matricida. Previo a esto, cabría decir que la respuesta corresponde a una forma de anticiparse al sentimiento filicida: “antes de que me maten, la elimino”, ya que el abandono físico le representa eso, una forma de morir.

Desde la teoría de Mahler (1977), la aniquilación del objeto corresponde a la etapa autista, donde se interpreta la incapacidad del niño para tener conciencia sobre la existencia de la madre. Por tanto, ante el abandono de ésta, el niño no tendrá quién detenga sus regresiones negativas, no presentará entonces signos de desarrollo progresivo. Desde el punto de vista de Winnicott (1998), el vínculo emocional no existió y no se sentarán las bases para el desarrollo saludable de las capacidades innatas del menor.

## Referencias

- Alveano, J. (2002), *Familia, comunidad y desarrollo psicológico. Teorías y experiencias desde la marginación*, Plaza y Valdés, México.
- Balcázar, P., González, N. I., Gurrola, G. M. et al. (2002), *Antología de investigación cualitativa*, UAEM, México.
- Balint, M. (1993), *La falta básica*, Paidós, España.
- Benedek, T. (1983), *Parentalidad*, Amorrortu, Argentina.
- Bettelheim, B. (1988), *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Grijalbo, México.
- Bleichmar, N. (2001), *El psicoanálisis después de Freud. Teoría y clínica*, Paidós, México.
- Bloch, D. (2000), *Para que la bruja no me coma. Fantasía y miedo de los niños al infanticidio*, Siglo XXI, México.
- Bonilla, M. P. y García, G. (2002), *La perspectiva cualitativa en el quehacer social*, Cadec, México.
- Bonilla, P. y Willcox, M. R. (2002), *Guía para la elaboración de investigación social*, UVAQ, México.
- Brodzinsky, D., Schechter, M., Henig, R. M. (2002), *Soy adoptado*, Grijalbo, España.
- Bowlby, J. (1989), *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*, Paidós, Argentina.
- Cameron, N. (2005), *Desarrollo de la personalidad y psicopatología. Un enfoque dinámico*, Trillas, México.
- Dallal, E. (1999), *Caminos del desarrollo psicológico*, vol. II, “De las primeras relaciones a la identidad psicosexual”, Plaza y Valdés, México.
- De Ajurriaguerra, J. (1991), *Manual de psiquiatría infantil*, Masson, España.
- Del Barrio, V. (1997), *Depresión infantil*, Ariel, España.
- Erikson, E. (1980), *Infancia y sociedad*, Hormé, Argentina.
- Freeman, L. (1992), *El poder de la fantasía*, Pax, México.
- Freud, A. (1991), *Normalidad y patología en la niñez*, Paidós, Argentina.
- \_\_\_\_\_, (2003), *El yo y los mecanismos de defensa*, Paidós, México.
- González, J. J. (1996), *La imagen paterna y salud mental en el mexicano*, IIPCS, México.

- \_\_\_\_\_, (2004), *Relaciones interpersonales*, El Manual Moderno, México.
- Laplanche, J., Pontalis, J. (1987), *Diccionario de psicoanálisis*, Labor, España.
- Lartigue, T., Vives, J. (1994), *Guía para la observación del vínculo materno infantil durante el primer año de vida*, Manuales de práctica profesional, UIA, México.
- Lebovici, S. (1990), *Tratado de psiquiatría del niño y del adolescente*, Biblioteca Nueva, España.
- \_\_\_\_\_, (1992), *El conocimiento del niño a través del psicoanálisis*, FCE, México.
- \_\_\_\_\_, (1995), *La psicopatología del bebé*, Siglo XXI, España.
- Mahler, M. (1977), *El nacimiento psicológico del infante humano*, Marymar, Argentina.
- Sandler, J. (1996), *Conversaciones con Anna Freud*, Gedisa, España.
- Segal, H. (1992), *Introducción a la obra de Melanie Klein*, Paidós, México.
- Spitz, R. (1992), *El primer año de vida del niño*, FCE, México.
- Valdés, J. L. (2002), *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*, UAEM, México.
- Villareal, L. O. (1998), "Fantasía de abandono y precocidad sexual en la transición de la latencia a la preadolescencia", tesis de maestría, IIPCS, México.
- Winnicott, D. W. (1997), *Realidad y juego*, Gedisa, España.
- \_\_\_\_\_, (1998), *Los bebés y sus madres*, Paidós, España.



# Dificultades emancipatorias de los refugiados en Europa

Juan Cristóbal Aldana Alfaro

Tras el fenómeno de los movimientos de refugiados políticos producidos en el periodo de las dos guerras mundiales y posteriormente de los decenios de 1950 a 1970, las migraciones han cambiado respecto de las últimas dos décadas. Los cambios en países de la Europa del Este, la crisis del Golfo, el conflicto nacionalista-étnico en los Balcanes y las presiones socioeconómicas de África han incrementado la presencia de inmigrantes y refugiados en la Unión Europea.

Para entender este cambio en Europa (occidental), observamos que a partir de 1973, tras el inicio de la crisis económica, la inmigración cambia de rumbo y pasa a ser restrictiva para inmigrantes económicos y refugiados. De este modo, una parte de los trabajadores temporales se convierte en estable, se potencia una política de reunificación familiar que favorece el asentamiento de esta población. Hacia finales de los años setenta la población inmigrante (económica y refugiada) en Europa era de 15 millones. Francia, Alemania y Gran Bretaña concentraban el mayor número de esta población.

No hay que olvidar que el incremento de la inmigración económica se relaciona con la dualidad económica, el hundimiento del mundo industrial, la fragmentación del mercado laboral y los cambios hacia un modelo productivo menos intenso en los países del norte y sur. Respecto de los países de la Unión Europea, los inmigrantes y refugiados se convierten en “*la clase obrera*”, que a la vez se divide entre una clase social que se integra en las capas medias (la mayoría) y otra que pasa a formar un grupo social excluido y parado.

Un nuevo fenómeno social cambiaría radicalmente la situación de estos colectivos asentados. La aparición del paro en los inmigrantes, que conformaban hasta entonces la clase obrera, los convierte en un colectivo demandante de prestaciones sociales; en este momento su presencia empieza a ser cuestionada por la sociedad de acogida.

Los ochenta se inician como una década de control y restricción para los inmigrantes y refugiados procedentes de los países del tercer mundo y de Europa del Este. Se alza una frontera externa configurada por la soberanía de cada Estado dentro de sus propios límites fronterizos, y su derecho para admitir o rechazar a quienes querían acceder a ese territorio o radicarse en él da lugar a una situación paradójica en materia de derechos humanos.



Respecto de los refugiados, las restricciones se dan a partir de los acuerdos de Shengen<sup>1</sup> de 1990 y su aplicación en el de Dublín<sup>2</sup> en 1995 (acuerdos en materia de migraciones para establecer fronteras externas y espacios comunes de 11 países de la Unión Europea). Estos acuerdos exigen visado a toda persona refugiada que sólo pueda ser procesada desde un solo país, y la tramitación de la petición de asilo sin tener en cuenta las recomendaciones del propio ACNUR. En el proceso de la tramitación del asilo político, los refugiados tienen que esperar aproximadamente de uno a dos meses para que su solicitud sea admitida a trámite. [Una vez revisada la solicitud de asilo] Luego, el gobierno le concederá o denegará la misma, periodo que requiere cerca de nueve meses, lo cual significa que tienen que pasar dos controles y demostrar documentalmente (pruebas escritas) que los temores por su vida son verdaderos. Si no es admitida a trámite o es rechazada su petición de asilo, no puede solicitarla en ningún otro país de la Unión Europea.

Esto ha provocado el descenso considerable de la tasa de los refugiados, que durante el periodo 1983-1995 fue de 3 millones 400 mil. En el cuadro 1 se puede observar este descenso de las solicitudes de asilo durante el lapso 1991-95:

CUADRO 1. REFUGIADOS EN EUROPA 1991-1995

Europa	1991	1992	1993	1994	1995
Alemania	27.300	16.200	4.336	—	—
Austria	13.000	17.754	26.883	14.340	11.409
Bélgica	4.600	13.884	14.351	6.651	5.112
Dinamarca	8.100	11.700	12.615	10.330	4.429
España	2.100	3.634	2.023	849	849
Finlandia	46.500	28.872	26.662	26.044	19.085
Francia	256.000	438.141	322.599	127.20	129.517
Hungría					5.912
Italia	31.700	2.588	1.571	1.834	1.732
Noruega	21.600	20.346	35.399	52.516	29.258
Países Bajos	4.600	5.238	12.876	3.379	1.460
Polonia					842
Portugal	255	686	2.090	767	457
Reino Unido	73.400	32.300	28.000	42.200	43.965
Suecia	27.300	84.018	37.581	18.640	9.046
Suiza	41.600	17.960	24.739	16.134	17.021
Total	560.000	692.685	549.655	32.007	272.833

Fuente: Revista MUGAK (1997).

La Convención de Ginebra, que consagra el derecho de asilo, no resulta válida para enfrentarse a las exigencias del nuevo orden mundial. Como mencionábamos, el derecho al asilo fue redactado

<sup>1</sup> Unión Europea (1998), "Tratados sobre visados e inmigración extracomunitaria", en MUGAK, 1997, núm. 1; *Políticas de llegada sobre refugiados*, Ed. Kutxa, Guipúzcoa.

<sup>2</sup> *Idem*.

en una época en que los viajes de un país a otro eran limitados y la *guerra fría* garantizaba una organización bastante estable del mundo.

Los solicitantes de asilo eran pocos y respondían a los criterios clásicos del refugiado político que los medios de comunicación estereotipaban con el siguiente perfil: persona de sexo masculino, disidente intelectual o artista, con cicatrices de torturas bien visibles por todo el cuerpo, que huía de las tierras ensangrentadas por “*el comunismo*”.

En la nueva era, con el incremento de los conflictos y las tensiones sociales, se crea el documento CK4-27ASIM-170 el 1 julio de 1998 como estrategia sobre la política de la UE en materia de migraciones; en éste se propone modificar, completar o remplazar la Convención de Ginebra y plantea las siguientes cuestiones:

1. Estudiar la posibilidad de volver a sus comienzos donde el derecho de asilo sea una oferta política de los Estados y no un derecho individual.
2. Condicionar la ayuda económica y el desarrollo a la satisfacción de los objetivos europeos en materia de inmigración.
3. Fortalecer los acuerdos de Shengen 1995, en particular lo referente a visados, control de fronteras y políticas de repatriación.
4. Los países de tránsito extracomunitario deben reforzar su control en materia de inmigración clandestina, principalmente la ex Unión Soviética, Turquía y África del Norte, y con relación a Cercano Oriente, China y África Subsahariana, que deben eliminar los factores de emigración<sup>3</sup>.

### Rasgos específicos del refugiado

El estudio psicológico de los refugiados empezó a ser abordado desde el modelo médico-psiquiátrico durante las dos primeras guerras mundiales del pasado siglo. Las personas desplazadas que habían sufrido la experiencia de guerra y habían sido prisioneras en campos de concentración, presentaban graves alteraciones psíquicas derivadas de estas experiencias, similares también a las que presentaban los soldados que combatían. En consecuencia los estudios pioneros surgen desde la psiquiatría que se vinculó con el trabajo social.

Al final de la Segunda Guerra Mundial se desarrollaron los primeros métodos de asistencia desde la psicología a víctimas de las guerras y, se trabajaron técnicas breves de asistencia en el Instituto de Psicoanálisis de Chicago<sup>4</sup>. Estos trabajos arrojaron una poderosa luz sobre el camino a seguir con aquellas personas que eran víctimas de catástrofes a través de métodos breves de intervención psicoterapeuta, y constituyen la base desde la cual hoy muchos psicólogos abordan el trabajo con refugiados.

Con el desarrollo de las terapias breves se abre el espacio donde la psicología aborda el problema de víctimas de catástrofes asistiendo a los individuos que se refugiaron durante el periodo final de la Segunda Guerra Mundial en Estados Unidos, Canadá y Australia, en su mayoría alemanes. Los

<sup>3</sup> Unión Europea (1998), Comisión de Seguridad en materia de migraciones CK-27ASIM-170 del 1 de julio de 1998.

<sup>4</sup> Págs. 6-34 Núm. 1. En MUGAK 1997 Núm. 1: Políticas de llegada sobre refugiados. Ed. Kutxa, Guipúzcoa. Alexander y French (1946), Terapia psicoanalítica, Biblioteca del hombre contemporáneo, Paidós, Buenos Aires.

epidemiólogos Farish y Dunhan<sup>5</sup> en 1939, en la ciudad de Chicago, descubrieron tasas elevadas de desórdenes esquizofrénicos en los grupos de inmigrantes. En 1919 Freud<sup>6</sup> señaló la posibilidad de que las clases sociales más desfavorecidas tuvieran acceso al tratamiento psicoanalítico y que era la comunidad la que tenía que prever este tipo de asistencia.

Se observa pues que es en la Segunda Guerra Mundial y por vez primera en la historia cuando surge la necesidad de atender a población víctima de los conflictos armados. En ese momento la comunidad psicoterapeuta presentaba ya un nivel de desarrollo en los conocimientos suficientes para hacer posible cierta clase de reacción positiva: la psicoterapia breve (derivada del psicoanálisis) que se constituye como el único tratamiento nuevo capaz de responder a las exigencias de la guerra. En 1944, Lidemann y Klein<sup>7</sup> observaron que las reacciones ante las experiencias traumáticas adquirieron gran importancia en la práctica de la asistencia mental, tanto cuando derivaban en neurosis claras como cuando no existían.

Factores como el desamparo o la interrupción súbita de la interacción social son de especial atención, pues a menudo constituyen desencadenantes de desórdenes psicósomáticos. “La situación de la guerra prolongada provoca el incremento de las reacciones de angustia y con el tiempo éstas se pueden transformar en una pauta normal de aflicción que conduzca a la degradación del individuo.”<sup>8</sup> Con estas experiencias se establecieron hipótesis preventivas centradas en la convicción de que los servicios de clínica general que promovían la prevención y la asistencia podían extenderse progresivamente a toda la población. “El despliegue más efectivo de recursos será el que se desarrolle sobre subgrupos que en determinados momentos de la vida les produzcan cambios específicos que previsiblemente puedan provocar tensiones.”<sup>9</sup> La intervención preventiva va más allá de la estructura y dinámica psicológica, y extiende su soporte hacia los roles y las relaciones sociales donde el centro de atención se desplaza hacia el individuo atrapado en una red social.

Finalmente, en 1964 la American Psychiatric Association<sup>10</sup> llama la atención sobre las consecuencias de las situaciones de desastre y su potencial para producir perturbaciones emocionales extremas, en las que se hacen necesarios los servicios terapéuticos rápidos, efectivos y de gran escala. A partir de este punto comenzarán a desarrollarse metodologías de intervención desde la psicología que consolidarán el desarrollo teórico de las llamadas “Técnicas de intervención en crisis y emergencia”.<sup>11</sup>

Hasta finales de los años sesenta se asociaba al refugiado con las poblaciones que habían experimentado directamente una guerra, y en consecuencia se le percibía como víctima de una catástrofe (asunción que sigue manteniéndose), y las características que presentaba, como grupo de población o de forma individual, han sido ampliamente estudiadas en los últimos 20 años. El planteamiento del fenómeno de los refugiados desde las ciencias sociales, en las dos últimas décadas y a partir del desarrollo de múltiples teorías, aportaron la madurez necesaria para abordar estos

5 Farsi y Dunhan.

6 Freud, S. (1919), Turnings in the way of Psycho-Analytic Therapy, Collected paper, vol. ii, Hogarth, 1948.

7 Lidemann y Klein (1994), “Symptomatology and management of acute grief”, Amer J. Psychiat 101, pp. 141-148.

8 *Idem.*

9 *Idem.*

10 Samal, 1978.

11 *Idem.*

dos factores. Buena parte de las investigaciones se han centrado en el análisis de las patologías psicológicas, sociales y económicas, como por ejemplo: desarraigo, desintegración sociocultural, disolución de la estructura familiar, marginación social, etcétera.

**Perfil del refugiado.** El estudio y análisis de la realidad del refugiado debe contemplarse desde una visión múltiple, de modo que integre todas las variables que estructuran el problema y que están estrechamente relacionadas y no separadas. Existe una realidad interna (la asimilación de la experiencia vivida) y una externa (los factores sociales que coaccionan la experiencia), lo que implica el análisis del refugiado centrado en su identidad individual y social.

Recordemos que las experiencias sufridas por refugiados generalmente han estado enmarcadas dentro de la persecución por ideas, creencias, ideologías, o por la pertenencia a determinado grupo étnico, dentro de un contexto social ausente de libertades y falta de democracia. Aquí es preciso diferenciar dos tipos de refugiados: primero, los grupos o personas que de alguna forma luchan por derechos (políticos, religiosos, económicos, etc.), y segundo, los que son víctimas de una violencia directa o indirecta, que nunca han estado involucrados en ninguna actividad reivindicativa y por el hecho de pertenecer a determinados grupos étnicos, religiosos o clase social son arrastrados a convertirse en refugiados.

Las diferencias entre ambos son importantes; el primer grupo ha sido identificado como personas que mantienen oposición política reivindicando derechos fundamentales: trabajo, cultura, educación, y derecho a una vivienda y a tener una vida digna libre de hambre y enfermedades, adyacentes a un estado de democracia.

Este grupo ha sufrido represión, persecución, tortura selectiva basada en la eliminación de protección y seguridad. Un ejemplo de ello fueron las dictaduras militares de los países del sur de América, donde se implantaron las *doctrinas de seguridad nacional* con la finalidad de combatir el comunismo, cuando sindicalistas, líderes estudiantiles, políticos, profesores e intelectuales fueron víctimas de la represión, tortura y desaparición que provocó una ola de terror, incertidumbre y muerte en toda aquella persona que se manifestaba en oposición. A este grupo se le puede denominar como *exiliados* y se ven obligados a refugiarse durante épocas prolongadas en terceros países, hasta que se implanten las condiciones de una verdadera democracia que les permita el retorno.

**Aproximación al trabajo psicosocial con refugiados.** A finales de los setenta se impulsó desde Bélgica la formación del Colectivo de Latinoamericanos en el Exilio (COLAT),<sup>12</sup> de gran importancia histórica en el tratamiento con refugiados. Conviene que señalemos algunos de los trabajos más importantes que se desarrollaron en investigaciones y modelos de intervención desde la perspectiva comunitaria. Con la represión y tortura, los trabajos más destacados fueron: “*El mundo del exiliado político latinoamericano, la psicopatología de la tortura y el exilio*”, en 1982; “*El dolor invisible de la tortura, una perspectiva de las experiencias con ex prisioneros políticos y familias*”, en 1984<sup>13</sup> (proceso de integración en el país que los acoge); “*El valor terapéutico de la solidaridad en el torturado*”, en 1979, y “*La*

<sup>12</sup> Colat, “La organización de exiliados latinoamericanos para dar respuestas a sus necesidades de integración como grupo exiliado”, De Medical Center for Political Refugees and Victims of torture, Bruselas, Bélgica, 1979.

<sup>13</sup> *Idem*.

*organización de exiliados latinoamericanos para dar respuestas a sus necesidades de integración como grupo exiliado*, en 1989<sup>14</sup>. Más recientemente se publicó *“Un programa de salud mental como política de atención de refugiados*, en 1994.<sup>15</sup>

Desde el colectivo COLAT se ha desarrollado el trabajo interdisciplinario para identificar el perfil más aproximado del exiliado, proponiendo tres dimensiones que lo identifican y que permiten su intervención:

I. La experiencia que va desde la persecución, tortura, huida forzosa y amenaza de muerte motivadas por las crisis políticas. Este tipo de violencia perturba la necesidad de protección y de este modo da paso a una profunda ansiedad.

El modelo de intervención en crisis,<sup>16</sup> describe esta experiencia como una crisis circunstancial que desencadena una serie de trastornos psicológicos caracterizados por el pánico exógeno, siendo la violencia su principal responsable. Las experiencias de violaciones de derechos humanos provocan situaciones estresantes y cuando los mecanismos de adaptación o confrontación fallan, la persona que sufre esta situación desarrolla un cuadro caracterizado por los siguientes síntomas: vulnerabilidad, inestabilidad, irritabilidad, inseguridad y confusión. En consecuencia, se encuentra sensiblemente débil para afrontar las situaciones nuevas de adaptación e integración en el país de refugio y puede desembocar desde una ruptura con la realidad hasta el suicidio.

Esta crisis circunstancial se manifiesta en que las personas, colectivos y familias afectadas por las más diversas formas de violencia, ven rotas todas sus fuentes de apoyo (redes naturales), sus proyectos de vida se frustran y sufren la desintegración de sus estructuras socioafectivas a través de la desaparición, muerte o tortura de alguno de los miembros de la familia, compañeros de estudio, trabajo, etcétera.

II. Las implicaciones de los exiliados en lugares donde la realidad es distinta conllevan problemas en la reorganización de la vida individual y familiar a la hora de restablecer las redes naturales y formales. La llegada a un país desconocido pasa por una etapa de posicionamiento en el país, seguida por un cierto acomodo y la supervivencia en muchos casos.

En esta etapa se genera una problemática muy fuerte que en la mayoría de los casos se manifiesta con la desintegración familiar, a la vez que los niños crecen en un ambiente extraño que puede incidir en un problema de identidad, que se agrava más por factores de desarraigo, desempleo y racismo por parte de la sociedad de acogida (factores que se verán más adelante).

También es importante conocer cuáles son los trabajos desarrollados en España en torno de los trastornos y el proceso de integración de exiliados. Destacan los trabajos de Brik,<sup>17</sup> en 1985, que desarrolló el análisis de las características generales de los refugiados latinoamericanos. Aspectos como la marginación, el exilio y la psicopatología fueron planteados desde una óptica multidisciplinaria.

<sup>14</sup> *Idem.*

<sup>15</sup> *Idem.*

<sup>16</sup> Bellek y Small (1983), *Psicoterapia breve y de emergencia*, Ed. Pax, México.

<sup>17</sup> Brik, E. (1985), “Asistencia psicológica y psiquiátrica de los refugiados latinoamericanos en España, en *Estudios de CESAD*, núm. 3, pp. 39-44, Ed. CESAD, Madrid.

ciplinaría donde el eje es la intervención psicoterapeuta y los servicios sociales específicos para este colectivo. En la misma línea, en 1994 Martínez<sup>18</sup> desarrolló su investigación de los trastornos psiquiátricos en refugiados políticos.

III. El retorno del exiliado es la etapa que se da a partir de la mejora de factores sociales, económicos y democráticos. En el retorno, el exiliado revive las experiencias de persecución, tortura y cautiverio. En esta etapa se desarrolla la superación de la experiencia a través de la identificación y castigo de los culpables (nivel social y político) y permite la elaboración de la irrupción de la experiencia traumática (revivir la experiencia y resolverla a nivel familiar e individual). Walker (1986) planteó su investigación desde las implicaciones psicológicas para ancianos chilenos refugiados en España<sup>19</sup> que retornaban, y subraya que el retorno debe abordarse desde la óptica multidisciplinaria siendo el factor subjetivo (la implicación intrapsíquica que son las experiencias sufridas por el exilio), el que configure la base de un programa de intervención que debe tomar en cuenta estas premisas.

Cualquier ámbito de intervención debe implicar el trabajo multidisciplinario con el fin de realizar las actividades necesarias para el asentamiento, planificación de la asistencia social y el trabajo de apoyo en la restructuración de fuentes de apoyo emocional. La superación emocional del retorno provoca un síndrome de conductas que se caracteriza por los dos siguientes aspectos: *a*) recuerdos (torturas, persecución y muerte de familiares o compañeros) que provocan una desestabilización de su identidad personal, y *b*) desarraigo y marginación (por los fracasos de integración en la sociedad de acogida). Estos factores pueden superar su capacidad de resolución de la experiencia de haber sido refugiado y dificultar la integración en su país.

El segundo grupo de refugiados lo constituyen las personas que han sido víctimas de conflictos armados, de la persecución por pertenecer a un grupo étnico o religioso, sin estar vinculados directamente en la confrontación. En la actualidad, lo conforman la mayoría de los refugiados del mundo y según los últimos datos de Naciones Unidas, en 1998 eran aproximadamente 40 millones. El 14.11% está ubicado en los países del llamado "*primer mundo*" (Estados Unidos, Canadá, Australia, Japón, Noruega, Suiza y la Unión Europea) de los cuales, 62% se encuentra en Canadá y EU; los países de Europa como Francia, Suecia y Alemania son los que más refugiados acogen, y España el que cuenta con menor número de personas refugiadas.

Con estos datos hemos querido ofrecer una aproximación sobre la realidad de los refugiados, que en su mayoría forma parte de población civil que por determinadas circunstancias se ve arrastrada a convertirse en desplazada y es ubicada en campamentos fronterizos con su país de origen.

Desde la perspectiva comunitaria, se pueden observar los siguientes problemas:

1. Dentro de un marco social se desarrollan problemas de asistencia social en el país receptor, que se manifiesta en la falta de una red de apoyo operativa y cualificada para que los refugiados

<sup>18</sup> Martínez, J. (1994), "Trastornos psiquiátricos en refugiados políticos", tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid.

<sup>19</sup> Goldberg (1989), "Estrategia de intervención terapéutica con refugiados y retornados", en Consecuencias psicosociales de migraciones y exilio, Jornadas internacionales, unam, México.

puedan reorganizar su vida a nivel personal, familiar y cultural, que les facilite una adaptación (transitoria) con derecho a trabajar, a vivienda y una regularización que los equipare a otros inmigrantes en la sociedad de acogida.

2. Los grupos de población con más alto riesgo psicológico y social son: niños, adolescentes, mujeres y ancianos, ya que presentan menos recursos para resolver este tipo de crisis.
3. Los trastornos psicológicos, que pueden ser desde alteraciones psicósomáticas, depresiones, pérdida del principio de realidad, suicidios, comportamientos autodestructivos o poco asertivos, como abuso de drogas (alcoholismo), delincuencia y prostitución.
4. Como hemos señalado, un entorno diferente requiere de un gasto energía física y psicológica bastante elevado. El refugiado en esos instantes se encuentra en unos niveles bastante bajos (física y psíquicamente) debido a la experiencia que ha sobrepasado el control de su vida. Su capacidad de resolución de conflictos, que puede ser óptima en situación normal, está mermada, se siente sobrecargado e incapaz de solucionar los problemas de la vida diaria.

Dentro de los dos grupos de refugiados existen también similitudes psicológicas y sociales, individuales, familiares y de grupo. Las más significativas son:

*Control existencial.* La experiencia del refugiado constituye una grave pérdida del control de la propia vida unida a la vivencia desbordante del miedo, terror y sufrimiento de tener que huir ante la amenaza de la existencia como persona, familia y grupo.

La persona, la familia o el grupo de refugiados pueden tener el control de su destino y reunirse con todo su grupo de apoyo, pero experimentan una pérdida del control de la experiencia pasada. Y al haber obtenido un mínimo de seguridad, se ven desbordados ante su incapacidad para reorganizar y estructurar su vida como persona, familia o grupo. A este fracaso se le puede denominar “síndrome de pasividad”, caracterizado por una actitud de víctima y demandante, llena de trastornos psicósomáticos.

La experiencia vivida por el conflicto armado puede desembocar en trastornos emocionales y mentales como: insomnio, alucinaciones auditivas o visuales (oír voces o ver la experiencia de la muerte de familiares o amigos), anorexias o depresiones con posibilidad de suicidio. Con estas características, la aplicación de programas asistenciales se ve frecuentemente saboteada por las demandas irreales de los refugiados, así como por su poca participación en actividades que ayuden a superar su problema.

*La actividad.* El agotamiento por los desplazamientos forzosos de los refugiados, una vez resguardados del peligro, provoca que la persona se encuentre demasiado extenuada como para poder reunir las fuerzas necesarias para el asentamiento o adaptación. Por último, otro rasgo en común es la falta de trabajo o el encontrar una actividad productiva, situación que se imposibilita si se encuentra en un espacio cerrado, como los campamentos de refugiados o los centros de acogida, donde se refuerzan los comportamientos descritos y una dependencia (de las instituciones u organizaciones) con marcados sentimientos fatalistas. Esto provoca comportamientos autodestructivos y formas no asertivas para resolver problemas de supervivencia.

**Efectos psicosociales en la familia refugiada.** El desarraigo abrupto y la pérdida violenta de los marcos de referencia en la familia refugiada la hacen enfrentarse a una crisis de identidad, y a un ansia hacia la búsqueda de un nuevo equilibrio en sus relaciones.

La estructura social de la familia refugiada y exiliada representa un nuevo tipo de grupo social en una realidad sometida a constantes cambios, y como tal debe ser analizada dentro de un contexto adecuado. La familia desarraigada por el desplazamiento forzado presenta conflictos graves en sus estructuras y relaciones internas, y desarrolla una serie de trastornos que rompen con su equilibrio y sus redes de apoyo.

Se siente sobrepasada ante los acontecimientos provocados por represión, tortura, persecución y muerte entre sus miembros y la necesidad de encajar una reorganización forzada en situaciones extremas. Este brusco impacto traumático daña al grupo familiar: no sólo conduce a relaciones conflictivas, sino también de vínculos de apoyo, alejando en muchos casos a cada miembro de la familia entre sí y a toda ella del ámbito socialmente compartido.

Se puede observar que las familias de refugiados y exiliados reproducen nuevas estructuras familiares; entre las más significativas están las siguientes:

- Integradas sin vínculos de parentesco.
- Separadas por uno o más miembros que se reencuentran en el lugar de refugio.
- Con uno o los dos padres muertos.
- Con hijos desaparecidos o muertos.
- Con integrantes torturados y/o perseguidos.
- Integradas por otros familiares (primos, tíos; vínculos de segundo o tercer orden).
- Forma una nueva familia en el país o ciudad de refugio.
- Los hijos mayores asumen el rol de padres.
- Los vecinos integran a menores huérfanos por la muerte de los dos padres y hermanos con mayor responsabilidad.

En síntesis, el desafío del nuevo entorno para las personas, familias y grupos de población refugiada requiere un espacio dónde poder reorganizar nuevas redes de apoyo social para poder enfrentar el proceso de *superación experiencia-adaptación* al nuevo entorno, o la *decisión de retornar o adaptar el país de acogida como el suyo*.

Significa que la nueva experiencia pasa por la superación de frustraciones dentro de sus relaciones y por buscar el apoyo necesario para soportarlo, teniendo en cuenta que cada miembro de la familia o grupo de iguales se ve sometido a la misma frustración, necesidad de calma, seguridad y afecto.







Parte

6



Psicología comunitaria,  
cultura, emoción y  
conocimiento







# De la sociedad del conocimiento a la sociedad del afecto en la perspectiva de la teoría de la praxis

Marco Eduardo Murueta Reyes<sup>1</sup>

“Hacia la construcción de un mundo posible” fue el lema adoptado por el comité organizador del IV Congreso latinoamericano de *Alternativas en psicología* realizado en Morelia en marzo de 2007. Existe en él una obvia referencia al “otro mundo es posible” postulado por los altermundistas, conocidos inicialmente como *globalifóbicos*, con la diferencia de que en el caso del Congreso de *alternativas en Psicología* se incluye expresamente el compromiso con la construcción de ese otro mundo posible.

Antes del desvanecimiento del proyecto de la Unión Soviética y de los países socialistas de la Europa oriental entre 1989 y 1990, ese otro mundo posible era conocido precisamente por el nombre de socialismo. Pero las desilusiones y el desprestigio en el que cayeron los gobiernos y los partidos que tomaban esa palabra como símbolo dieron lugar, entre otras, a las siguientes tendencias.

Se consolidó la idea de algunos acerca de que los proyectos socialistas son absurdos, equivocados y contrarios al bienestar y a la libertad de los seres humanos, por lo que para ellos sólo quedó vigente un único modelo de vida humana, el capitalismo, cuya expresión extrema se conoce actualmente como neoliberalismo. Dado este modelo mundial, se ha enarbolado el concepto de globalización tomando como referencia la idea de “aldea global” que McLuhan (1996) postulara cuando advirtió el poder de captación y de influencia de los medios masivos de comunicación, especialmente de la televisión. Con la evolución de las computadoras, los teléfonos celulares e internet, Castells (1999) pensó que se estaba entrando en una nueva etapa humana, la “era de la información”, y Peter Drucker (1999) concibió su evolución hacia la “sociedad del conocimiento”. Este es el enfoque predominante en los organismos internacionales, los gobiernos, las universidades y las academias.

---

<sup>1</sup> Licenciado en Psicología, doctor en Filosofía y Psicología por la UNAM, profesor de tiempo completo en la FES-Iztacala, UNAM.

Por otra parte, cobró auge el movimiento intelectual de la posmodernidad, crítico del cientifismo, el racionalismo y el instrumentalismo característicos de la modernidad, cuyos antecedentes pueden remontarse a los críticos del pensamiento kantiano: Fichte, Schelling, Schopenhauer, Nietzsche, Max Weber y Heidegger. La corriente posmoderna toma forma durante la segunda mitad y finales del siglo xx, con autores como Foucault, Habermas, Lyotard y Castoriadis, entre otros, quienes no plantean con claridad un proyecto social alternativo a la modernidad, pues eso sería tanto como caer en lo que critican al proponer un nuevo modelo con pretendida validez universal. Así, implícita o explícitamente, valoran y promueven la diversidad, la autonomía y la dispersión, es decir, el individualismo que, no obstante, encaja muy bien en la ideología *moderna* de la globalización capitalista y la democracia. Cada quien su mundo, cada quien sus intereses y sus propios valores; que sean los votos o la oferta y la demanda los que decidan lo que quiere la *ciudadanía impersonal*, sin diálogo, sin consensos; como si el poder de influencia de los dueños de los medios masivos de difusión no fuera un factor determinante.

Finalmente, también se desarrolló y consolidó la propuesta epistemológica de la “complejidad”, de la relación entre orden y desorden, de la racionalidad y la irracionalidad, sostenida por autores como Edgar Morin y Niklás Luhman. La propuesta fundamental de este enfoque es la contraposición a la idea epistemológica cartesiana de que la ciencia, el conocimiento, consiste esencialmente en reducir lo complejo a sus partes más simples a través del análisis. En lugar de ello, los autores de la complejidad se proponen reivindicar la síntesis para comprender los fenómenos integralmente, en su complejidad, integrando conceptos “borrosos” (Morin, 2001).

Así, en relación con la vida social contemporánea, una conclusión general a la cual llegan Morin, Ciurana y Motta es la siguiente:

En este siglo xxi [...] es esencial para la creación de condiciones de posibilidad de la emergencia de una civilización planetaria [...] Repensar el concepto de desarrollo [...] debe concebirse de forma antropológica [...] El verdadero desarrollo es el desarrollo humano [...] (y no sólo “economicista”).

La noción de desarrollo es multidimensional [...] El desarrollo supone la ampliación de las autonomías individuales a la vez que el crecimiento de las participaciones comunitarias [...] Más libertad y más comunidad, más ego y menos egoísmo [...] Es preciso [...] tomar conciencia de un fenómeno clave de la era planetaria: el subdesarrollo de los desarrollados crece precisamente con el desarrollo tecnoeconómico [...] El subdesarrollo de los desarrollados es un subdesarrollo moral, psíquico e intelectual [...] Es preciso ver la miseria mental de las sociedades ricas, la carencia de amor de las sociedades ahitas, la maldad y la agresividad miserable de los intelectuales y universitarios, la proliferación de ideas generales vacías y de visiones mutiladas, la pérdida de la globalidad, de lo fundamental y de la responsabilidad. Hay una miseria que no disminuye con el decrecimiento de la miseria fisiológica y material, sino que se acrecienta con la abundancia y el ocio. Hay un desarrollo específico del subdesarrollo mental bajo la primacía de la racionalización, de la especialización, de la cuantificación, de la abstracción, de la irresponsabilidad, y todo eso suscita el desarrollo del subdesarrollo ético (2003: 127-129).

Paradójicamente, dichos autores creen ingenuamente que la salida a esa “miseria moral, psíquica e intelectual” que prevalece y crece en el mundo actual depende de un voluntario cambio de enfoque en los países con mayor poder tecnoeconómico, algo que se logra mediante una simple toma de conciencia, de ahí que se mantengan en el enfoque racionalista que han criticado. Señalan que “mientras se continúe siendo mentalmente subdesarrollado, se acrecentará el subdesarrollo de los subdesarrollados. La disminución de la miseria mental de los desarrollados permitiría rápidamente,

en nuestra era científica, resolver el problema de la miseria material de los subdesarrollados. Pero es justamente ese desarrollo mental el que no logramos superar porque no tenemos conciencia de él” (Morin, Ciurana y Motta, 2003: 131).

Como puede observarse, se trata de la tesis clásica psicoanalítica y psicoterapéutica de que hacer consciente lo inconsciente es la base de la superación personal y colectiva. La toma de conciencia, el darse cuenta, el conocimiento, la razón, nuevamente como ejes de la vida personal y colectiva. Lo mismo que se critica a la modernidad y a la sociedad occidental se asume implícitamente. Así, la posmodernidad y el enfoque de la complejidad son perfectamente compatibles con la perspectiva de la sociedad del conocimiento propuesta desde un enfoque modernista.

Por ello, ante la falta de conceptos realmente alternativos para construir un ideario congruente, los altermundistas no han logrado definir todavía cómo puede ser ese otro mundo posible del que hablan, ni de qué manera es posible transitar hacia él. Existen una confusión y una mezcla de conceptos poco articulados, una gran diversidad de opiniones y tendencias que no han podido amalgamarse de manera coherente; sólo queda claro el rechazo a la forma actual de vida que prevalece en el planeta. Poseen algunos conceptos que unifican las expectativas, pero carecen de un ideario compartido que pudiera convocar y orientar a grandes movimientos sociales capaces de abrir una nueva era. El consenso ideológico alternativo puede concentrarse en los siguientes puntos:

- Equidad económica mediante la redistribución de la riqueza (superación de la pobreza).
- Equidad entre géneros.
- Paz social (no a las guerras).
- Desarrollo educativo y cultural de todos.
- Cuidado de los recursos naturales y de la vida en el planeta.
- Respeto e integración de minorías.

Hasta ahora, estos seis puntos han constituido una especie de carta de buenos deseos. Por eso los llamados *globalifóbicos* muestran su desesperación en las famosas protestas que realizan frente a cada reunión de los presidentes de los países tecnopoderosos, cuyo momento culminante fue el impactante suicidio del presidente de la Liga Campesina Coreana, Kyunghai Lee, durante la cumbre de la Organización Mundial de Comercio realizada en Cancún en septiembre de 2003. Ni siquiera eso ha propiciado la sensibilización, el cambio de mentalidad o la toma de conciencia social de los presidentes y políticos neoliberales. De ahí también la importancia de los foros sociales mundiales realizados cada año desde 2001:

En 1998 el movimiento norteamericano Public Citizens y el periódico francés *Le Monde Diplomatique* divulgaron la propuesta del Acuerdo Multilateral de Inversiones (AMI) que se estaba negociando secretamente en el marco de la OCDE. Este acuerdo concebía la libertad total de movimiento de capitales a nivel mundial sin ningún tipo de restricción política, social o medioambiental. Era la creación de una verdadera “Constitución” del capital al margen de la sociedad. Consiguieron sensibilizar a la opinión pública y finalmente Francia abandonó las negociaciones y el tratado no se firmó.

Desde entonces, donde los poderosos del planeta se reunían a hablar de finanzas, comercio, pobreza, medioambiente [...] comenzaron a surgir movilizaciones sociales y foros paralelos que protestaban por su cinismo e inoperancia frente a los problemas de la humanidad. La consecuencia inmediata fue que se forjó la conciencia sobre la importancia de una sociedad civil mundial articulada que luchase por globalizar la solidaridad y la justicia.

Pero el movimiento por una globalización alternativa necesitaba pasar de ser un grupo de descontentos a tener una dinámica más propositiva y encontrar otras respuestas a la situación actual y al neoliberalismo. Eso llevó a plantear la realización en 2001 de un foro de encuentro alternativo y con dinámica propia al Foro Económico que se venía realizando en la ciudad de Davós (Suiza) [...] El Foro Mundial no nació con la intención de ser un ámbito deliberativo, representativo, o un poder alternativo; sino más bien como punto de toma de contacto, conocimiento, intercambio de experiencias y de creación de redes entre los distintos movimientos sociales que están trabajando en los distintos rincones del planeta, buscando democratizar la economía, devolver el protagonismo a lo humano, y hacerlo desde el ámbito local de sus pueblos o ciudades (*Somos mundo*, 2002).

Sin embargo, los resultados alcanzados en esos importantes foros se reseñan en la siguiente autocrítica:

También se le critica (al Foro organizado) la falta de desarrollo de alternativas concretas. Se teme que siga siendo sólo foro de descontentos. La grandísima variedad de grupos y la estructura actual horizontal pueden favorecer la inconcreción y dispersión. Pero lo que sí es cierto es que este foro ha generado un reforzamiento del movimiento solidario mundial. Iniciativas como ésta se están empezando a dar a niveles más regionales y locales. La necesidad real continúa: hace falta un cambio, este sistema es insostenible y está lleno de agujeros [...] y (no) lo pueden ocultar. Es más: interesa ese cambio (*Somos mundo*, 2002).

En efecto, es necesaria la elaboración de conceptos y proyecciones que permitan hilvanar alternativas realistas, concretas y eficaces. En la medida en que esos conceptos y proyecciones estén ausentes, los movimientos sociales tenderán a ser brotes de inconformidad relativamente pasajeros. Cuando los críticos del neoliberalismo llegan al Poder Ejecutivo o Legislativo por la vía electoral, fácilmente caen en prácticas similares a las anteriores, con algunos matices de sensibilidad social que, en esencia, mantienen un enfoque conceptual muy parecido al que critican. Al menos eso es lo que ha sucedido hasta ahora con los gobiernos *socialistas* o *izquierdistas* en cada país. El paternalismo gubernamental y la falta de una sociedad organizada y participativa se mantienen en casi todos los casos; no hay cambio social esencial, aunque se den algunas medidas paliativas de la pobreza y la inequidad.

Lo que sí puede resultar una gran novedad en esta primera parte del siglo XXI es la posibilidad cada vez más cercana de la unificación de América Latina, cuyo impacto mundial puede ser de grandes dimensiones en todos los ámbitos, constituyendo así un punto de referencia fundamental. Por eso urge construir los marcos conceptuales de referencia que contribuyan a dar cauces alternativos al desarrollo social y ayuden al alumbramiento de esa nueva etapa.

El primer paso es romper la inercia del colonialismo intelectual, especialmente en el ámbito científico. En el caso de la psicología, ésa es la razón de ser de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología (ULAPSI): dialogar con los psicólogos y científicos de todo el mundo, especialmente con los latinoamericanos; intercambiar puntos de vista, atrevernos a proponer alternativas teóricas, prácticas, metodológicas, así como polemizar con franqueza y apertura; eliminar la sumisión a autores, conceptos y técnicas para tomarlos como materia prima con vistas a producir conceptos nuevos.

En este trabajo, frente al proyecto de la sociedad del conocimiento planteada por Drucker, concebida como la sociedad poscapitalista, con base en los avances tecnológicos de la cibernética, y la llamada era de la información postulada por Castells, queremos proponer el proyecto alternativo de la "sociedad del afecto", para poner énfasis precisamente en el aspecto más descuidado por la vida moderna y, en general, por las sociedades occidentales, el cual, sin embargo, parece tener su mayor reserva precisamente en América Latina.

## Era de la información y sociedad del conocimiento

En *La sociedad red* (1999), como parte de *La era de la información*, Castells compara el posible cambio social efecto de la tecnología informática con el impacto que tuvo en su momento la revolución industrial.

Drucker (1999) distinguió la información del conocimiento haciendo hincapié en la capacidad de interpretar y usar la información de modo pertinente, por lo que consideró a la sociedad del conocimiento como una aspiración a partir de la era de la información. La sociedad del conocimiento propuesta por este autor implica la posibilidad de que todos, o al menos la gran mayoría de los seres humanos, tengamos igualdad de oportunidades educativas para procesar la información disponible “con espíritu crítico”.

Castells considera que la era de la información se caracteriza por estar centrada en las tecnologías digitales de información y comunicación vinculadas a una estructura social en red en los diferentes aspectos de la vida humana a nivel planetario, abriendo cauce al fenómeno de la globalización. El propio Castells señala que este es un proceso de transformación multidimensional a la vez incluyente y excluyente en función de los valores e intereses dominantes en cada organización social. Sin embargo, considera que la “sociedad red” conlleva grandes potencialidades de emancipación y relativa “independencia” dentro del proceso de la globalización, en la medida en que la información y la comunicación pueden tener diversos cauces, sin que sean monopolizadas o controladas por un grupo o clase social. En su opinión, los “modos de desarrollo tecnológico” son dispositivos a través de los cuales el trabajo actúa sobre la materia para generar producto. Cada modo de desarrollo se define por el elemento que es fundamental para fomentar la productividad en el proceso de producción:

- *En el modo de desarrollo agrario*, la fuente del aumento del excedente es resultado del incremento cuantitativo de mano de obra y recursos naturales (sobre todo tierra cultivable) en el proceso de producción.
- *En el modo de producción industrial*, la principal fuente de productividad es la introducción de nuevas formas de energía y la capacidad de descentralizar su uso durante la producción y los procesos de circulación.
- *En el nuevo modo de desarrollo informacional*, la fuente de la productividad es la tecnología para la generación de conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos.

El autor aclara que el conocimiento y la información son elementos decisivos en todos los modos de desarrollo, pero lo que es esencial en el informacional es la acción del conocimiento sobre sí mismo como fuente de productividad prioritaria. Cada modo de desarrollo posee, asimismo, un principio de actuación estructuralmente determinado alrededor del cual se organizan los procesos tecnológicos: el industrialismo se orienta hacia el crecimiento económico; el informacionalismo hacia el desarrollo tecnológico, es decir hacia la acumulación de conocimiento y hacia grados de complejidad más elevados en el procesamiento de la información. Si bien grados más elevados de conocimiento suelen dar como resultado grados más elevados de producto por unidad de insumo,



la búsqueda del conocimiento y la información es lo que caracteriza a la función de la producción tecnológica en el informacionalismo.

En *La sociedad red* (1999), Castells analiza el proceso de globalización que amenaza con hacer prescindibles a los pueblos y países excluidos de las redes de la información. Señala cómo en las “economías avanzadas” la producción se concentra en un sector de la población educado y relativamente joven. Además, cree que la estructura social tenderá a fragmentarse extremadamente como consecuencia de la flexibilización y la individualización del trabajo.

La sociedad de la información y la sociedad del conocimiento consideran que la ciencia y la tecnología, utilizadas racionalmente, irán solucionando los principales problemas de la humanidad. A quienes critican algunos usos de la tecnología se les considera como la resistencia oscurantista al cambio social.

Un nuevo tipo de capital, el de la información o el conocimiento, implicaría supuestamente la superación de la sociedad capitalista o industrial, con lo cual se entraría a una nueva era de organización social sin los sobresaltos y las rupturas revolucionarias que acompañaron el inicio de la era industrial.

Quienes se adhieren a la idea de la sociedad del conocimiento convocan a la educación y la actualización permanentes ante la vorágine de la evolución tecnológica, y suelen recordar que en el mundo se produce una gran cantidad de artículos científicos cada segundo, señalando la gravedad del neanalfabetismo de aquellos que no se monten plenamente en ese oleaje continuo de información novedosa.

Como parte de esa tendencia *conocimientista*, todo se evalúa a la vez que se gestan estándares internacionales para medir el subdesarrollo y la marginación; todo es competitividad, productividad, tecnología avanzada o de punta, calidad, calidad total, modernización, y ello basado en la idea de que existen países muy desarrollados y otros subdesarrollados. En teoría, los desarrollados son el modelo a seguir, por lo cual imponen palabras, conceptos, estándares de evaluación, estilos y patrones de comportamiento.

La gran aspiración de todavía muchas personas en América Latina (y en otros países en situaciones similares) es tratar de que su país se asemeje a Estados Unidos, a Japón, a Alemania o a España. Los tratados de libre comercio entre países pobres y ricos pretenden anular fronteras para las mercancías y el capital, favorecer su globalización: que la competencia sea libre, que se anulen los subsidios de los Estados nacionales. Pero, paradójicamente, se proponen levantar más barreras para el libre tránsito de las personas.

Los países supuestamente desarrollados son autores de guerras injustificadas y crueles, violan soberanías nacionales y derechos humanos, cometen fraudes de todo tipo, poseen los índices de violencia interna más altos y se caracterizan por graves problemas de salud corporal y psicológica. Por ejemplo, Estados Unidos es considerado un país desarrollado y México uno subdesarrollado, pero a pesar de que la población estadounidense es casi el triple de la mexicana, el número de suicidios es 15 veces mayor entre la primera; el número de asaltos en México es la décima parte que en Estados Unidos, donde se roban casi siete automóviles por cada uno de los que se hurtan en México. Los delitos contra la salud relacionados con la compraventa de drogas, según el propio gobierno de Washington, tienen una proporción de 22 a 1 respecto de México, mientras que, en el mismo sentido, en los homicidios con arma de fuego la proporción es de 2 a 1. Las cifras de viola-

ciones sexuales en el país del norte son prácticamente siete veces superiores a las que se registran en su vecino del sur. Las muertes de mujeres por cáncer de seno, así como las causadas por infarto en ambos géneros, son nueve veces mayores en el país más rico del planeta. El 17% de la población estadounidense padece depresión primaria, más del doble del 8.4% que reportan los estudios realizados en México (véase cuadro).

	Estados Unidos	México
Población total	300 836 000 <sup>2</sup>	107 000 000
Suicidios	30 484 <sup>3</sup>	1 955 <sup>4</sup>
Asaltos	2 238 480	255 179
Robos de auto	1 147 300	158 801
Delitos contra la salud (drogas prohibidas)	560.1 por cada 100 000	24.7 por cada 100 000
Homicidios con arma de fuego	8 259	3 589
Violaciones	89 110	13 061 <sup>5</sup>
Muerte por cancer de seno en mujeres	Más de 40 000 por año	4 500 por año <sup>6</sup>
Diabetes	6.3% <sup>7</sup> a 7% <sup>8</sup>	10.9% <sup>9</sup>
Obesidad	30% <sup>10</sup>	27.7% de mujeres 1999 <sup>11</sup>
Muerte por infarto	>325 000 por año <sup>12</sup>	35 000 <sup>13</sup>
Depresión primaria	17% <sup>14</sup>	8.4% <sup>15</sup>

<sup>2</sup> List of US states by population [En línea] en [wikipedia.org/wiki](http://wikipedia.org/wiki), octubre 2006.

<sup>3</sup> American Cancer Society [En línea] [www.cancer.org](http://www.cancer.org), octubre 2006.

<sup>4</sup> Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [En línea] [www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx), octubre 2006.

<sup>5</sup> United Nations Office on Drugs and Crime, Centre for International Crime, *Seventh United Nations Survey of Crime Trends and Operations of Criminal Justice: period 1998-2000*, cia World Factbook, diciembre de 2003.

Ríos, C. *El cáncer de glándula mamaria en México*. [En línea] [www.geocities.com/HotSprings/Villa/1315/brca-mex.htm](http://www.geocities.com/HotSprings/Villa/1315/brca-mex.htm), octubre 2006.

<sup>6</sup> National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion. *Diabetes public health resource*. [En línea] [www.cdc.gov/diabetes/faq/research.htm#1](http://www.cdc.gov/diabetes/faq/research.htm#1), octubre 2006.

<sup>7</sup> National Institute of Diabetes and Digestive and Kidney Diseases. *National diabetes information clearinghouse*. [En línea] [diabetes.niddk.nih.gov/dm/pubs/statistics/index.htm#7](http://diabetes.niddk.nih.gov/dm/pubs/statistics/index.htm#7), octubre 2006

<sup>8</sup> El informador. *Diabetes, la epidemia silenciosa*. [En línea] [www.informador.com.mx/informador/modules/xfsection/article.php?articleid=1995](http://www.informador.com.mx/informador/modules/xfsection/article.php?articleid=1995), octubre 2006.

<sup>8</sup> Center for Disease Control and Prevention. *Overweight and Obesity: Home*. [En línea] [www.cdc.gov/hccdp/hp/dnpa/obesity/index.htm](http://www.cdc.gov/hccdp/hp/dnpa/obesity/index.htm), octubre 2006.

<sup>10</sup> Obesidad.net. *La obesidad: una amenaza para la humanidad*. [En línea] [www.obesidad.net/spanish2002/default.htm](http://www.obesidad.net/spanish2002/default.htm), octubre 2006.

<sup>11</sup> Heart Rhythm Foundation. Sudden cardiac arrest statistics. [En línea] <http://www.heartrhythmfoundation.org/facts/sca.asp>, octubre de 2006. State-Specific Mortality From Sudden Cardiac Death. Estados Unidos, 1999. [En línea] [www.medscape.com](http://www.medscape.com); Sutter Health. *Heart attack*. [www.sutterhealth.org/about/clinicalini/ci\\_heart.html](http://www.sutterhealth.org/about/clinicalini/ci_heart.html), octubre 2006.

<sup>12</sup> Chávez, D. R., Ramírez, H. J. A. y Casanova, G. J. M., "La cardiopatía coronaria en México y su importancia clínica, epidemiológica y preventiva", en *Arch Cardiol Mex*, 73(2): 105-114, 2003. [En línea] [www.medigraphic.com/espanol/e-htms/e-archi/e-ac2003/e-ac03-2/em-ac032c.htm](http://www.medigraphic.com/espanol/e-htms/e-archi/e-ac2003/e-ac03-2/em-ac032c.htm).

<sup>13</sup> Oquendo, M. A. et al., "Ethnic and Sex Differences in Suicide Rates Relative to Major Depression in the United States", en *American Journal of Psychiatry* 158:1652-1658, octubre 2001.

<sup>15</sup> Benjet, C. et al., "La depresión con inicio temprano: prevalencia, curso natural y latencia para buscar tratamiento", en *Salud Pública Mexicana*, 46:417-424, 2004.

Lejos de ser abanderados del desarrollo humano, Estados Unidos y otros países poderosos representan la decadencia de la vida, por lo cual es menester evitar seguir sus modelos socioeconómicos. Algo está mal en los conceptos que guían la vida de los países ricos, y desde su interior parece difícil que lo puedan comprender cabalmente. En lugar de aspirar a ese tipo de pseudopoder tecnológico es necesario generar otras formas de poder *auténtico* que lo rebasen y que conduzcan a la elevación de la satisfacción de vida de los seres humanos. El mestizaje de América Latina, sus profundas raíces culturales, su enorme cantidad de recursos naturales y sus grandes necesidades sociales pueden ser el caldo de cultivo desde donde se generen nuevas posibilidades sociales.

El propio Castells, en *El poder de la identidad* (1999), argumenta sobre la importancia de la identidad cultural, religiosa y nacional como fuente de significado para los individuos, así como acerca de su relevancia en los movimientos sociales. Ante el poder de la información en la globalización tecnológica, surge otro que aprovecha las redes de comunicación para potenciar su impacto: la identidad cultural. Por ello analiza el significado de las movilizaciones populares contra la globalización, la gestación de proyectos alternativos de organización social como los que representan el movimiento ecologista y el feminista, y considera que el Foro Social Mundial originado en Porto Alegre emerge como una de las formas más novedosas de organización activista global en red (Castells, 2005).

En efecto, las redes y las nuevas tecnologías constituyen también una nueva posibilidad de contacto, comprensión y afecto entre los seres humanos. Por las redes circulan publicidad, propaganda y ofensas, pero también es notoria la expresión de muestras de afecto y solidaridad, felicitaciones de cumpleaños y mensajes fraternos o amorosos, además de que permiten compartir ideas, proyectos y desarrollar organizaciones independientes y alternativas.

## ¿Saber es poder?

Con el concepto de sociedad del conocimiento se promociona una idea falaz que surgió con el capitalismo, la que hace referencia a que la persona que estudie y se informe tendrá mejores oportunidades económico-sociales. Con la volatilidad informativa, se puede esgrimir siempre la excusa de que alguien no ha tenido esas oportunidades anheladas por falta de actualización en determinado tema. Se nos empuja a perseguir más y más *conocimiento* como si fuera una zanahoria inalcanzable. Es esperable que quien acepte e incorpore esencialmente los conceptos de Castells y Drucker tenga una vida progresivamente desgastada, con estrés e irritabilidad crecientes y con la disminución progresiva de espacios para la recreación, la charla y la convivencia. La desolación progresiva y generalizada y diversas formas de neurosis son el efecto directo de la ideología del conocimiento y la información. Aumento de la violencia social e intrafamiliar, drogadicción, narcotráfico, depresión y suicidios son efectos lógicos que se incorporan para crear un clima cada vez más decadente.

En medio de la sociedad de la información y la posible sociedad del conocimiento crece el rechazo a la escuela y al saber. Se busca cada vez más la apariencia por parte de docentes socialmente devaluados y laboralmente desgastados, presionados por las evaluaciones y la competitividad a que se ven sometidos, lidiando con escolares con graves lagunas formativas que se han acostumbrado a obtener calificaciones sin que la mayoría le encuentre sentido vivo a los

supuestos aprendizajes escolares. Los docentes se quejan cada vez más de la desmotivación que encuentran en sus alumnos.

“Saber es poder”, es la frase que repiten una y otra vez quienes se adhieren a la perspectiva de la sociedad del conocimiento. Esa frase lleva implícita la idea de que es necesario *saber* para evitar quedarse atrasado y marginado. Según este punto de vista, la pobreza y la marginación son producto de la ignorancia. Al mismo tiempo, se propaga la idea de que saber y poder mantienen una relación directamente proporcional, por lo que es menester competir por saber más que los demás y, por tanto, cuidarse de que otros tengan el mismo acceso al conocimiento: hay que ocultar la información para evitar ser rebasado.

Se promueve una competencia por el saber y por el poder como algo natural e inherente a la vida. Sin embargo, los poseedores de los más avanzados desarrollos tecnológicos sólo son aparentemente poderosos, pues no pueden consigo mismos. La violencia, la guerra, el sometimiento de los otros, los cuales suelen tomarse como indicadores de poder, bien analizados resultan esencialmente lo contrario: no-poder. Así como el docente autoritario es el que no logra despertar el interés de sus alumnos y tiene que recurrir a amenazas y sanciones para mantener la *disciplina*, la guerra y toda expresión de violencia física constituyen la confesión manifiesta de la incapacidad para convencer: no-poder.

En los *Fundamentos de la metafísica de las costumbres* y en la *Crítica de la razón* práctica, Kant reflexionó acerca de la posibilidad de que los seres humanos llegaran a la “paz perpetua” si eran capaces de usar la razón para desarrollar una vida ética aplicando el imperativo categórico: “Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal” (Kant, 1980a: 39). A su entender, sólo se puede ser ético actuando en función de la propia razón o de lo que llama el “deber”, superando las inclinaciones. Lo que Kant no pudo vislumbrar es que si una persona prefiere actuar por deber y no por un deseo específico, con ello también muestra una inclinación, es decir, un fuerte deseo de actuar racionalmente y hacer lo debido. Un juego de fuerzas emocionales determina que una persona haga una u otra cosa, y no el conocimiento formal, que en el fondo y por lo mismo es un conocimiento parcial.

Si una persona cambia su modo de actuar en algún aspecto debido a una explicación, ello se debe a que ha logrado producir en su dinámica semiótica un sentimiento nuevo de mayor fuerza que otros sentimientos contrapuestos o inerciales. Una explicación racional puede contribuir a ello cuando ya existen las condiciones emocionales que permitan el efecto emocional positivo del concepto explicado, pero es erróneo suponer que las personas actuarán generalmente de diferente manera al recibir una explicación lógico-semántica. Un alcohólico no dejará su adicción sólo por entender los daños que esa práctica le causa. Quienes logran superar una adicción lo hacen por uno o dos motivos: un fuerte sentimiento de miedo y/o la experiencia de una gran alegría y serenidad mayor que la lograda al utilizar la sustancia tóxica. Sin embargo, el temor tiene efectos colaterales indeseables: inseguridad, inmovilidad, estrés, etc., por lo que para elevar al mismo tiempo la salud corporal y la motivación positiva de una persona se requiere que pruebe las satisfacciones de haber alcanzado metas individuales y/o colectivas cuyo valor comparte con otros seres humanos emocionalmente importantes.

Lo mismo sucede con los grupos, las organizaciones y toda la sociedad. No cambiarán por simples explicaciones si éstas no se vinculan con procesos vivenciales distintos que impliquen la ampliación de la vida afectiva y la superación continua de retos individuales y colectivos.

Kant, Rousseau y Hegel coincidieron en considerar que la voluntad colectiva se sintetiza en el Estado democrático con sus leyes y sus tres poderes, por lo cual éste constituiría el camino para alcanzar el mayor bienestar social. Marx cuestionó ese concepto al hacer ver que el Estado y las leyes son un instrumento de poder de unos sobre otros, una dictadura, por lo cual propuso el concepto de lucha de clases como motor de la historia. Concibió que la lucha de los desposeídos contra los poseedores, el sometimiento de los poseedores o “dictadura del proletariado” (socialismo), era el camino para llegar a la sociedad sin clases en la que el espontáneo interés individual no resultara contrapuesto con el interés de la colectividad, sino más bien donde el punto de vista colectivo y el individual tendieran a fusionarse.

El *socialismo real* del siglo xx interpretó esa idea marxista como si se tratara de suprimir la individualidad para someterla a los intereses de la colectividad. Hasta la fecha, para muchos resulta muy difícil entender la posibilidad de que una persona se sienta absolutamente libre y espontánea coincidiendo con los intereses colectivos. Estamos demasiado acostumbrados a lo contrario. El deber se percibe como opresión o autocontención, de manera que son pocos quienes hacen casi todo lo que se les antoja sin afectar los intereses de otros, porque lo que les nace espontáneamente es algo también bueno para los demás. ¿De qué depende esta posibilidad? ¿Del conocimiento?

## Lo afectivo es lo efectivo

Contrariamente a lo que pensaba Kant, Nietzsche, en *Más allá del bien y del mal*, cuestionó la preeminencia de la razón en la vida humana, proponiendo la “voluntad de poder” como eje alternativo de la vida. En dicha obra critica la mediocridad, la decadencia y el nihilismo de la humanidad y avizora la emergencia de una nueva especie: el superhombre. Contra el sometimiento al deber con base en la razón postulado por Kant, Nietzsche concibe al superhombre como aquel que no se somete sino a sus pasiones y deseos, superando la hipocresía y la mediocridad de los *rebaños* humanos. Por ello, se opone totalmente a la democracia y al cristianismo y convoca a quienes sean capaces de entenderlo a una nueva forma de conocimiento no-racionalista, a un intercambio vital de experiencias, deseos, aspiraciones, imaginaciones, etcétera.

Nietzsche concibió una voluntad de poder tanto en los seres vivos como en la materia inorgánica, pues todo es producto del juego de fuerzas o voluntades en la que una tiende a prevalecer sobre las otras. El hombre y el superhombre, así, son obras de la voluntad de poder y no lo contrario. La categoría de superhombre radica en la posibilidad de dar un mejor cauce a dicha voluntad, pero acceder a ese nivel no depende de la elección o la decisión consciente de una persona; como se dice en *Humano, demasiado humano*, la nueva especie se forjará en el proceso de transmutación de los valores, gestando otros nuevos para hacerlos prevalecer.

En la Teoría de la praxis se retoma parte del pensamiento nietzscheano y su convocatoria implícita a la grandeza y a la superación de la mediocridad y la decadencia humana. Sin embargo, el hueco de la filosofía de Nietzsche radica en un punto que, paradójicamente, comparte con el cristianismo: una visión individualista que no capta con suficiente claridad la manera en que un individuo —como dice el propio Nietzsche— es *dividuum*, es decir, que cada persona es solamente la síntesis de afluentes históricos, que en su individualidad integra a los demás a la vez que ella misma se inserta en la historia de esos otros.

Los hombres y mujeres nuevos sólo pueden surgir de la integración emocional con la historia, con la colectividad, del “sentir como propio lo que les sucede a otros” y de ser conscientes de que se insertan emocionalmente en la vida de los demás (Murueta, 1996; Murueta, 1999). Este es el sentimiento de trascendencia que despierta en cada individuo cuando sus acciones rebasan la búsqueda de beneficios unipersonales. La trascendencia emocional es un factor motivacional de gran fuerza que no ha sido considerado en las teorías de la motivación porque los teóricos sólo han concebido motivaciones individualistas: biologicistas (Freud, Skinner, Watson, Pavlov, Hull), esquemáticas (Maslow) o conscientes (Rogers, Frankl, Fromm).

El camino hacia un mundo mejor que el actual pasa por la intensificación de la vida afectiva en las parejas, entre los padres y los hijos; por el desarrollo de amistades profundas y estables; por la integración emocional de los equipos de trabajo; por el vínculo emocional dentro de las instituciones, en cada comunidad o región, por afinidades diversas, país por país, entre países afines y disímbolos, en la humanidad toda. Los vínculos afectivos son el único antídoto real contra el abuso y la corrupción, pues conforme se intensifica la vida afectiva se genera confianza, seguridad, serenidad y entusiasmo para impulsar y compartir proyectos. Las organizaciones políticas que pretendan contribuir al cambio social efectivo para lograr un mundo fraterno deberían situar en primer plano de su actividad la construcción de organizaciones propositivas y realizadoras de posibilidades. En lugar de luchar contra los adversarios, es necesario rebasarlos, tomar la iniciativa a fin de que los conservadores —en su caso— sean los opositores a la gestación de la nueva sociedad que surge paulatinamente aquí, allá, en todas partes.

Las relaciones afectivas constituyen el verdadero poder y el eje de los procesos económicos. La sociedad occidental, el capitalismo y el modelo actual de globalización menosprecian y combaten el vínculo emocional por considerarlo un peligro. Para que el sistema capitalista funcione se requieren menores índices de cohesión, más impersonalidad, concebir a los demás como medios para extraerles determinados beneficios. Pero existen muchas demostraciones de que un equipo, un grupo, un país cohesionado, integrado emocionalmente, logra niveles de productividad mucho mayores que aquellos en los cuales cada uno dedica tiempo y esfuerzo a cuidarse de los demás.

El reto es combinar organización y afectividad, porque hasta ahora han sido aspectos aparentemente incompatibles. Quienes desarrollan mayor sensibilidad afectiva pueden caer en la sobreprotección de los otros, en la sobrerresponsabilidad o en la recíproca dependencia emocional, porque la sociedad actual prácticamente no tiene educación emotiva, es decir, organización emotiva. Prácticamente no se sabe cómo dar cauce a los procesos emocionales, los cuales se dejan a la deriva, siendo presas fáciles de interesados cazadores publicitarios y propagandísticos.

Las teorías de las emociones y de la afectividad se muestran limitadas en su comprensión de los fenómenos humanos actuales y, especialmente, dicen poco sobre cómo pueden generarse vínculos emocionales estables, amistad o la profundización en los amores filiales y de pareja.

Como germen de la nueva sociedad, se necesita crear y desarrollar una *tecnología afectiva* que propicie enlaces progresivos entre quienes buscan la justicia, para así elevar su poder de con-vocar a muchos más. El verdadero poder no lo da un cargo público ni el dinero. El poder en esencia significa poder hacer. El poder efectivo de una persona o de un grupo debe medirse por su capacidad de convocatoria y de organizar los variados intereses y esfuerzos de los convocados. Cuántos esfuerzos se desgastan actualmente por falta de integración afectiva entre los seres humanos: hay

que “vigilar y castigar” (Foucault, 1996) porque los otros constituyen amenazas latentes o *chivos expiatorios*. Cuántas horas de esfuerzos y vidas humanas se dilapidan en fabricar y usar armas, así como en sistemas de vigilancia, represión y reclusión. Cuántos problemas de salud y cuántas muertes son causadas por el estrés en las ciudades; cuántas parejas se rompen por la rutina y las presiones; cuántos niños y adolescentes crecen sin el respaldo afectivo suficiente; cuántas venganzas, reproches e insultos; cuánta monotonía; cuántas muertes prematuras.

Corresponde a los artistas de todos los géneros y a los científicos de todas las áreas, especialmente a los psicólogos, producir los símbolos y técnicas necesarios para contribuir a la expansión y profundidad de los afectos (Gramsci, 1975), despertar en muchos el poder para construir un sueño colectivo posible: la sociedad del afecto.

## Referencias

- American Cancer Society. *Cancer Deaths for Selected Cancer Sites by State, US*. [En línea] <[www.cancer.org](http://www.cancer.org)> [Consultado en octubre de 2006].
- Benjet, C. et al. (2004): “La depresión con inicio temprano: prevalencia, curso natural y latencia para buscar tratamiento”, en *Salud Pública Mexicana*, núm. 46, pp. 417-424.
- Castells, M. (2005): “Información, libertad y poder en la era de la información”, en Foro Social Mundial en Porto Alegre, enero 2005. [En línea] <[www.educalibre.cl/node/81](http://www.educalibre.cl/node/81)>
- \_\_\_\_\_, (1999): *La era de la información (La sociedad red, El poder de la identidad, Fin de milenio)*, tomos I, II, III, México, Siglo XXI.
- Center for Disease Control and Prevention. *Overweight and Obesity: Home*. [En línea] <[www.cdc.gov/nccdphp/dnpa/obesity/index.htm](http://www.cdc.gov/nccdphp/dnpa/obesity/index.htm)> [Consultado en octubre de 2006].
- Chávez, D. R., Ramírez, H. J. A. y Casanova, G. J. M. (2003): “La cardiopatía coronaria en México y su importancia clínica, epidemiológica y preventiva”, en *Arch Cardiol Mex*, núm. 73, vol. 2, pp. 105-114. [En línea] <[www.medigraphic.com/espanol/e-htms/e-archi/e-ac2003/e-ac03-2/em-ac032c.htm](http://www.medigraphic.com/espanol/e-htms/e-archi/e-ac2003/e-ac03-2/em-ac032c.htm)>
- Drucker, P. (1999): *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- El informador. *Diabetes, la epidemia silenciosa*. [En línea] <[www.informador.com.mx/informador/modules/xfsection/article.php?articleid=19951](http://www.informador.com.mx/informador/modules/xfsection/article.php?articleid=19951)> [Consultado en octubre de 2006].
- Foucault, M. (1996): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Madrid, Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1975): *Los intelectuales y la organización de la cultura*, México, Juan Pablos Editor.
- Heart Rhythm Foundation. *Sudden cardiac arrest statistics*. [En línea] <[www.heartrhythmfoundation.org/facts/scd.asp](http://www.heartrhythmfoundation.org/facts/scd.asp)> [Consultado en octubre de 2006].
- Hegel, G. W. F. (1988): *Principios de la filosofía del derecho o derecho natural y ciencia política*, Barcelona, Edhasa.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. [En línea] <[www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx)> [Consultada en octubre de 2006].
- Kant, I. (1980a): *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, México, Porrúa.
- \_\_\_\_\_, (1980b): *Crítica de la razón práctica*, México, Porrúa.

- McLuhan, M. (1996): *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humanom* Barcelona, Paidós.
- Marx, K. (1962): *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel*, México, Grijalbo, col. 70, núm. 27.
- Marx, K. y Engels, F. (1973): *Manifiesto del Partido Comunista*, Pekín, Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Morin, E. (2001): *El método. La naturaleza de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
- Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2003): *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa.
- Murueta, M. E. (1999): "Tecnología del amor", en *La Jornada*. México, 27 de diciembre de 1999, suplemento "La Ciencia". [En línea] <[www.amapsi.org](http://www.amapsi.org)>
- \_\_\_\_\_, (1996): "El amor en la Teoría de la praxis", en *Alternativas en psicología*, núm. 1, México, Amapsi. [En línea] <[www.amapsi.org](http://www.amapsi.org)>
- National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion. *Diabetes public health resource*. [En línea] <[www.cdc.gov/diabetes/faq/research.htm#1](http://www.cdc.gov/diabetes/faq/research.htm#1)> [Consultado en octubre de 2006].
- National Institute of Diabetes and Digestive and Kidney Diseases. *National diabetes information clearinghouse*. [En línea] <[diabetes.niddk.nih.gov/dm/pubs/statistics/index.htm#7](http://diabetes.niddk.nih.gov/dm/pubs/statistics/index.htm#7)> [Consultado en octubre de 2006].
- Nietzsche, F. (2002): *El anticristo. Cómo se filosofa a martillazos*, Madrid, Edaf.
- \_\_\_\_\_, (1999): *Más allá del bien y del mal*, México, Porrúa.
- \_\_\_\_\_, (1996): *Humano, demasiado humano*. Madrid, Edaf.
- \_\_\_\_\_, (1975): *Genealogía de la moral*, Madrid, Alianza.
- Obesidad.net. *La obesidad: una amenaza para la humanidad*. [En línea] <[www.obesidad.net/spanish2002/default.htm](http://www.obesidad.net/spanish2002/default.htm)> [Consultado en octubre de 2006].
- Oquendo, M. A. et al. (2001): "Ethnic and Sex Differences in Suicide Rates Relative to Major Depression in the United States", en *American Journal of Psychiatry*, núm. 158, pp. 1652-1658.
- Ríos, C. *El cáncer de glándula mamaria en México*. [En línea] <[www.geocities.com/HotSprings/Villa/1315/brcamex.htm](http://www.geocities.com/HotSprings/Villa/1315/brcamex.htm)> [Consultado en octubre de 2006].
- Rousseau, J. J. (1984): *El contrato social*, México, UNAM.
- Somos mundo (2002): *Hoja No. 38*. [En línea] <[www.eurosur.org/somosmundo](http://www.eurosur.org/somosmundo)>
- State-Specific Mortality from Sudden Cardiac Death. [En línea] [www.medscape.com](http://www.medscape.com), Estados Unidos, 1999.
- Sutter Health. *Heart attack*. [En línea] <[www.sutterhealth.org/about/clinicalinit/ci\\_heart.html](http://www.sutterhealth.org/about/clinicalinit/ci_heart.html)> [Consultado en octubre de 2006].
- United Nations Office on Drugs and Crime, Centre for International Crime (2003): *Seventh United Nations Survey of Crime Trends and Operations of Criminal Justice: period 1998-2000*, CIA World Factbook.
- Wikipedia, *List of US states by population*. [En línea] <[en.wikipedia.org/wiki/](http://en.wikipedia.org/wiki/)> [Consultado en octubre de 2006].





# Indicadores sociocognitivos de indefensión aprendida en padres de familia de una comunidad rural

Víctor Gerardo Cárdenas González<sup>1</sup>  
E. Berenice Cortés Velázquez

La socialización familiar tiene una importancia crucial en el desarrollo psicológico: la seguridad básica (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978), la autoestima (Lila y Marchetti, 1995) y las bases de la identidad personal (Bosma y Kunnen, 2001), así como habilidades básicas de interacción social (Baumrind, 1989) son desarrolladas en el seno familiar. Estos factores influyen, a su vez, en diferentes aspectos del logro y el ajuste social, por ejemplo, en el rendimiento escolar (Deslandes, Royer, Turcotte y Bertrand 1997).

Sin embargo, existe evidencia empírica abundante que señala que, por ejemplo, las adicciones (Steinglass, 1989), la conducta agresiva (Finzy *et al*, 2001), la deserción o el bajo rendimiento escolar se relacionan con ambientes familiares donde predominan la violencia, el descuido, la falta de consistencia y otras características de lo que podríamos denominar *socialización familiar inadecuada*.

Independientemente de la problemática psicológica involucrada en este tipo de socialización, es importante señalar que existen condiciones sociales que la favorecen. En este sentido, Díaz-Aguado (2004) propone que los padres requieren disponer de recursos que les aseguren cierto nivel en su calidad de vida para estar en las mejores condiciones de ejercer una paternidad adecuada. Destaca que la experiencia de control es un factor de la calidad de vida de las personas fundamental para formar experiencias conducentes a la autonomía y el sentido de responsabilidad. El factor necesidad de control (Marriage y Cummins, 2004) tiene al menos dos dimensiones: una psicológica y una social. Esta última se refiere a las condiciones sociales mínimas que permiten a las personas tomar decisiones sobre su entorno y enfrentar los problemas económicos, sociales, políticos o de cualquier otro tipo de acuerdo con sus necesidades y creencias. Por ello puede hablarse de familias

---

<sup>1</sup> Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. e-mail: [vgcg@xanum.uam.mx](mailto:vgcg@xanum.uam.mx)

vulnerables o en situación de riesgo: son aquellas que por carecer de los recursos mínimos indispensables para asegurar cierta calidad de vida están indefensas ante las demandas del entorno.

La exposición continuada a situaciones de falta de control puede dar lugar a lo que Seligman denominó *indefensión aprendida*. Este concepto se refiere a un estado psicológico resultado de la exposición continua a situaciones caracterizadas por la falta de control sobre las contingencias medioambientales que afectan amplios o muy importantes aspectos de la vida de las personas.

La inevitabilidad e impredecibilidad de acontecimientos conducentes al fracaso, al dolor o a consecuencias no deseadas son componentes necesarios para el surgimiento de ese estado psicológico. Aunque la teoría fue desarrollada por Seligman trabajando experimentalmente con animales, pronto se generalizó mediante el enfoque atribucional como modelo teórico para explicar un estado psicológico en los seres humanos.

A nivel social existen condiciones que pueden favorecer el surgimiento de este estado: destaca la pobreza, la falta de oportunidades y factores asociados con ellos; escaso o nulo acceso a bienes culturales y servicios de salud, fractura en los vínculos familiares por necesidades económicas, principalmente migración y enfermedad. En un nivel de análisis diferente, destacan la falta de control sobre los aspectos más importantes de la vida cotidiana y el escaso margen de decisión sobre cuestiones personales básicas.

La relación entre falta de control y consecuencias psicológicas como la depresión ha sido bien establecida desde los trabajos de Seligman (1981) y Garber y Seligman (1980). Otros autores han mostrado las consecuencias a nivel motivacional: presencia de comportamientos adaptativos, conformistas o derrotistas; a nivel cognitivo: expectativas negativas, alteraciones en los procesos de atención y toma de decisiones (Firmin, Hwang, Copella & Clark, 2004); a nivel fisiológico: depresión y ansiedad.

En la reformulación de la teoría desarrollada por Seligman, las anteriores consecuencias resultan moderadas por el estilo atribucional. Los estilos atribucionales han sido estudiados desde tres dimensiones: *internalidad*, para referirse al lugar al que se atribuye la causa; *estabilidad*, para estudiar si las causas son constantes a lo largo del tiempo, y *globalidad*, para analizar si las causas son percibidas como globales o específicas a la situación. Estas tres dimensiones interactúan de maneras complejas, dando lugar a diversas combinaciones. Por ejemplo, si las causas son percibidas como algo interno, global y estable, las consecuencias serán más duraderas.

Una dimensión adicional cubre una línea que va de lo personal a lo universal. La primera se refiere a los casos en que las personas creen que las causas no son contingentes respecto de su propio comportamiento o capacidades sino respecto de otros relevantes. En el polo universal las personas creen que las causas no son contingentes personalmente ni para los otros relevantes. En todas estas dimensiones las expectativas de no contingencia son el aspecto crucial de los síntomas de indefensión aprendida (Valas, 2001).

## Objetivos

Los objetivos de este estudio son describir las expectativas que tienen las madres de familia participantes respecto del futuro de su hijo(a); describir su percepción sobre el control y sobre la posi-

bilidad de ayudar a su hijo(a); describir las creencias sobre el *locus* del problema y su estabilidad; analizar cómo estos elementos sociocognitivos se asocian al contexto socioeconómico y cultural del lugar en que viven los participantes.

## Método

**Sujetos.** Participaron en el estudio 10 madres de familia de alumnos de una escuela secundaria pública del pueblo de San Lorenzo Nenamicoyan, municipio de Jilotepec, Estado de México, seleccionadas porque su hijo(a) presenta en el ciclo escolar (2005-2006) problemas de rendimiento escolar y otros personales o de conducta, según el informe de las psicólogas que trabajan como orientadoras en el plantel.

**Instrumento.** Se trabajó con una guía de entrevista diseñada *ad-hoc* para explorar las siguientes tres dimensiones: condiciones socioeconómicas, expectativas y creencias sobre origen y estabilidad del problema.

**Procedimiento.** Se realizaron entrevistas individuales semi-estructuradas en las instalaciones de la escuela. Al inicio de la entrevista se preguntaron cuestiones sobre la composición de la familia, ocupación y escolaridad de los padres, situación económica, actividades cotidianas, existencia o no de problemáticas especialmente relevantes para la familia o para alguno de sus miembros sobre el comportamiento del alumno en casa y su relación afectiva. En la segunda parte se exploraron las expectativas de futuro, percepción del control que tienen sobre el comportamiento de su hijo (a) y percepción de su posibilidad personal de brindarle ayuda. En la tercera se investigaron las creencias sobre el origen del problema y sobre su estabilidad a lo largo del tiempo.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Se realizó en primer lugar un análisis de contenido para extraer la frecuencia y diversidad de respuestas a cada una de las cuestiones. Posteriormente se realizó un análisis cualitativo de contenido proponiendo categorías analíticas y algunas relaciones entre ellas.

## Resultados

Los criterios empleados para el análisis fueron: cubrir toda la diversidad de respuestas, reportar las más frecuentes e ilustrar con extractos de las entrevistas los elementos claves del análisis.

Respecto del contexto social, familiar y económico de la familia, se encontró que todas las entrevistadas reportan vivir en condiciones de subsistencia. Las madres se dedican al hogar (10 casos) y a ocupaciones ocasionales de escasa remuneración, como trabajo doméstico (2), participar en actividades de un partido político (2) o apoyar actividades del campo. Los padres de familia son campesinos u obreros (9 casos; un padre es finado). El cuanto a los obreros, todos deben irse a trabajar fuera toda la semana. Las madres de familia tienen una escolaridad inferior a la de los padres: 4 no tienen escolaridad y las 6 restantes, la primaria incompleta. Sólo 2 padres de familia

tienen preparatoria incompleta. Además, las familias viven en casas muy alejadas entre sí, en el campo. Una de las madres entrevistadas reporta que le tomó media hora caminar para llegar a la entrevista.

Respecto de las condiciones socioculturales, hay que destacar la inexistencia de situaciones social o cognitivamente estimulantes. Los únicos libros que hay en casa son los de la escuela; los hijos se dedican a sus tareas, ayudar al trabajo doméstico o del campo y a escuchar radio o ver televisión. Sólo se reúnen en la escuela y en ocasionales en “bailes”. Existen dificultades cotidianas de tipo práctico: desplazarse a lugares lejanos para abastecerse, carencia de teléfonos o de servicio de agua potable y la consecuente necesidad de acarrearla.

La interacción social cotidiana es poco gratificante. Los padres dedican todo el día a sus deberes normales y dicen “confiar” en que sus hijos están estudiando. Ninguna madre de familia reportó que existiera alguna persona que pudiera ayudar a su hijo en sus tareas escolares. Las únicas actividades conjuntas son ver televisión y salir los fines de semana a lugares cercanos.

El control disciplinario se expresa en dos modalidades bien diferenciadas: existen los padres (padre y madre) que sólo interactúan con los hijos para exigirles obediencia o demandarles cosas (3 casos) y los padres de familia que son bastante tolerantes y que dicen confiar abiertamente en sus hijos. A continuación se ilustra, con extractos de las entrevistas, los indicadores del estilo atribucional dominante.

**Expectativas de futuro.** En general, tienen la expectativa de que los hijos sigan estudiando, aunque es común que expresen dudas al respecto: se reporta el caso de un grupo de jóvenes que murieron en la carretera y los problemas económicos que implica el que los muchachos se desplacen una hora hasta el municipio de Jilotepec o que emigren a la ciudad; en otro caso se reportan dudas porque ya han sacado al hijo de la escuela y lo han puesto a trabajar en el campo, y en otro más se insinúa que si la hija “no sale bien”, va a tener que trabajar en “casa” (trabajo doméstico).

**Percepción de control.** Hay indicadores de falta de control. Por ejemplo; “cuando está su papá, no me hace caso”, “ya le he dicho, pero no entiende”; “yo no sé qué pasa con ella, las amigas la van a descomponer”, “como yo no tengo estudios...”, “pues como yo no sé leer”, “si yo decido, como le dijera (...) pues entonces yo tengo la responsabilidad; mejor cuando venga su papá...”, “yo me desespero, no me puedo estar quieta, a veces le doy sus nalgadas”.

Se reportan también problemas psicológicos o de salud que escapan a su control: es el caso de una niña “demasiado” tímida y pasiva, que no tiene amigas y que se altera constantemente por el comportamiento de sus hermanos; una que presenta cansancio y dolor en el rostro, otra que sufrió intentos repetidos de violación por parte de un familiar y que se presenta “demasiado aislada e insegura”, así como muchachos varones que riñen constantemente entre sí, sin que al parecer la madre pueda controlarlo.

En este caso, el control del comportamiento se consideró indicativo de la capacidad de control en general sobre los problemas del hijo(a).

**Posibilidad de brindar ayuda.** Todas las madres reportan ayudar a sus hijos(as) hablando con ellos o comprándoles lo que necesitan. Predominan, sin embargo, las dificultades originadas en la baja

escolaridad y en la necesidad de dedicar su tiempo al trabajo. Por ejemplo: “yo les apoyo en algo, me hacen unas preguntas, hay unas que las *inoro* completamente, *pa' qué* voy a decir que si las sé, y hay algunas que sí le ayudo, pues esto... y ya más o menos una idea les doy...”

**Creencias sobre el origen y estabilidad del problema.** Los problemas de rendimiento y conducta son atribuidos a una combinación de dos factores: los internos a los adolescentes (externos y estables para las madres de familia), los problemas del contexto (externos y estables) y sólo en un caso las causas internas a las madres de familia. Por ejemplo, son explicados aludiendo a “flojera” (“pues si es *conchudo* mi hijo, no le echa ganas”; “pues yo creo que es por eso que le pasó”), a que no hay quien los apoye, a problemas psicológicos y a la falta de recursos. En el caso de la atribución interna-estable, por ejemplo, la madre señala: “pues no le encuentro, a lo mejor, yo como..., nosotros como padres a lo mejor le hemos fallado un poco, o no sé (...), o ella por flojera que no quiera hacerlo. O no sé, a lo mejor tengo un error...; como padres a lo mejor tenemos un error, yo lo reconozco porque le digo que a veces hay descuido...”

## Discusión

Se encontraron indicadores sociocognitivos de indefensión, principalmente respecto de la percepción de falta de control, posibilidad de ayuda y estabilidad y globalidad del origen del problema. Ya sea que el *locus* del problema se atribuya a causas internas a los adolescentes (problemas psicológicos o características de personalidad) o externas (las relacionadas con la pobreza); éstas son percibidas como estables e incontrolables.

Sin embargo, las expectativas de futuro no son del todo negativas. Todas las participantes dicen esperar que su hija(o) termine la secundaria y siga estudiando, aunque dominan la incertidumbre y los temores originados por la lejanía del lugar, los peligros que implica el alejarse y las dificultades económicas. Existen alternativas en caso de que no se cumplan esas expectativas: trabajar en el campo, ayudarle al papá y, en el caso de las mujeres, hacer trabajo doméstico. Respecto de las causas de los problemas, en general son externas (a las madres de familia), en el caso de una adolescente que sufrió intentos de violación, y en los que se atribuye a “flojera”, a debilidad o al carácter del hijo. Estas causas son globales y estables. También hay atribución de las causas a algo interno y estable (su preparación escolar y pobreza). Respecto de la línea personal-universal, en general se cree que las causas no son contingentes a su propio comportamiento, sino que son depositadas en los propios adolescentes o en situaciones estructurales.

Los indicadores sociocognitivos descritos resultan favorecidos por el contexto socioeconómico y cultural en que viven los participantes; éstos se constituyen en determinantes de cierto estilo atribucional. A nivel social, puede argumentarse que la línea que va de las condiciones de vida al estilo atribucional y la generación de un estado de indefensión contribuye a la perpetuación de la desigualdad social, pues genera estilos de comportamiento adaptativo. Las condiciones descritas pueden interpretarse como limitantes extremos de ciertas capacidades humanas básicas, entre las que destacan las posibilidades de control y decisión sobre los aspectos más elementales del bienestar de las personas.

Cabe destacar también que, como han señalado Garber y Seligman (1980), existen razones para establecer la hipótesis de que las mujeres adultas son más vulnerables a la indefensión que los hombres, hecho favorecido por los roles estereotipados que asignan un papel dependiente o subordinado a la mujer. Ésta tiende, por ejemplo, a permitir que las decisiones más importantes sean tomadas por el padre o por los hermanos mayores que trabajan. Así, una madre de familia reporta que cuando está el padre, a ella “no le hacen caso”; además, otras madres dependen del ingreso económico del padre.

## Referencias

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters & S. Wall (1978), *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Baumrind, D. (1989), “Rearing competent children”, en W. Damon (ed.), *Child Development Today and Tomorrow*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 349-378.
- Bosma, H. A. y Kunnen, E. S. (2001), “Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis”, en *Developmental Review*, núm. 21, pp. 39-66.
- Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D. & Bertrand, R. (1997), “School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling”, *McGill Journal of Education*, 32 (3), pp. 191-207.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004), *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Intervención a través de la familia*, Instituto de la Juventud, Madrid, disponible en <http://www.injuve.mtas.es/contenidos>
- Firmin, M., Hwang, C., Copella M. & Clark, S. (2004), “Learned Helplessness: the effect of failure on test-taking”, *Education*, 124(4), pp. 688-693.
- Finzi, R., Ram, A., Har-Even, D., Shnit, D. y Weizman, A. (2001), “Attachment styles and aggression in physically abused and neglected children”, *Journal of Youth and Adolescence*, 30(6), pp. 769-786.
- Garber, J. & Seligman, M. E. P. (eds.) (1980), *Human Helplessness: Theory and applications*, Academic Press, Nueva York.
- Henry, P. C. (2005), “Life stresses, explanatory style, hopelessness and occupational class”, *International Journal of Stress Management*, 12(3), pp. 241-256.
- Lila, M. S. y Marchetti, B. (1995), “Socialización familiar. Valores y autoconcepto”, *Información Psicológica*, 59, pp. 11-17.
- Marriage, K. y Cummins, R. (2004), “Subjective quality of life and self-esteem in children: The role of primary and secondary control in coping with everyday stress”, *Social Indicators Research*, 66, 1(2), pp. 107-122.
- Peterson, C., Maier, S. F. y Seligman, M. E. P., *Learned Helplessness: A theory for the age of personal control*, Oxford University Press, Nueva York, 1993.
- Seligman, M. E. P. (1981), *Indefensión en la depresión, el desarrollo y la muerte*, Debate, Madrid.
- Steinglass, P. (1989), *La familia alcohólica*, Gedisa, Barcelona.
- Valas, H. (2001), “Learned helplessness and psychological adjustment: effects of age, gender and academic achievement”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, núm. 45(1), pp. 71-90.



# (Re)pensar a sobredotação. A necessária excelência no funcionamento?<sup>1</sup>

Sara Ibérico Nogueira

O deslumbramento pela novidade, pela imaginação, pela criatividade das obras, tem tantos anos quanto a condição humana. O elogio das qualidades excepcionais do caçador ou lutador essenciais à preservação da espécie, rapidamente se concretizou em algumas das mais admiráveis obras de arte: a pintura rupestre. A heterogeneidade humana confronta-nos com a excepcionalidade, no sentido majorante ou minorante do termo, embora em termos legais, a preocupação se tenha vindo a centrar nas medidas de atendimento àqueles que parecem não ter atingido a considerada normalidade. Contudo, a busca de uma explicação sobre aquilo que nos parece superar é intemporal e a sinalização, muitas vezes precoce desses sujeitos, é transversal, temporal e culturalmente falando.

Se hoje a designação de “head hunters” nos é familiar, o conceito por detrás dela, há alguns milhares de anos que tem sido assumido como ponto de partida para se investir na procura e formação dos sujeitos mais promissores. Assim, compreendemos a valorização que na China, em 2200 *aC.*, se fazia das qualidades de raciocínio, memória e habilidade literária, através de exames altamente competitivos, por forma a seleccionar aqueles que deveriam ter tratamento especial. De igual forma, na Grécia Antiga, assistimos à selecção dos mais aptos à liderança ou os mais artisticamente capazes, sendo conduzidos através de um percurso que se deveria adivinhar brilhante na concretização de algo superior.

Se a genialidade tem raízes divinas ou demoníacas, se assenta ou não em processos psicóticos degenerativos, de acordo com uma extensa leitura histórica, pouco importa, conquanto todos posamos admirar e fascinar-nos com o que de mais criativo parece emergir. Se houve um Rembrandt reconhecido apenas 100 anos após a sua morte, ou se o protótipo da máquina a vapor na Alexandria apenas se materializou na Revolução industrial, em nada diminui a clara e persistente tentação

---

<sup>1</sup> Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. e-mail: [saraiberico@hotmail.com](mailto:saraiberico@hotmail.com)

de admirarmos o que de mais inédito emana. Pelo contrário, é o nosso fascínio, inevitavelmente direccionado para certas áreas do saber que explica a luz preferencial que se faz sobre determinados produtos. Seja a produção artística ao mais alto nível, pelo incentivo da família Médicis, seja a proliferação literária no séc. XIX em França, seja o desenvolvimento da matemática no séc. XVII, seja a emanação de engenhos essenciais a uma qualquer guerra mundial, estamos sempre perante uma coincidência feliz entre o sujeito, com todas as suas aptidões e personalidade e o *zeitgeist* que está disposto a aceitá-lo.

Nesse mesmo sentido, Simonton (1983, 1988) obriga-nos a uma leitura mais atenta sobre o teor do *zeitgeist*, porquanto a marginalidade cultural e profissional a que certos sujeitos se submetem, por inerência da sua vida migrante ou profissional difusa em que confluem várias áreas do saber, se poder repercutir em benefícios do tipo criativo. Cannon (1940, *cit.* por Simonton, 1988) ilustra essa ideia de coincidência, melhor dizendo, de coincidência feliz, no conceito que importa do escritor inglês do séc. XVIII directamente para o domínio da criatividade: a serendipidade.

Se num determinado *bic e nunc* muitas produções criativas ficam por valorizar, outras terão certamente o caminho aberto à divulgação, qual selecção neuronal que com menos de um ano de idade, o nosso cérebro se encarrega inevitavelmente de fazer, fruto das nossas actividades e interesses. Se a ramificação e poda neuronais se nos afiguram inevitáveis, o seu percurso é inexoravelmente delineado pela interacção precoce entre o sujeito e o seu meio. Da mesma forma, compreendemos que não existe dicotomia entre a participação do sujeito e o contexto da manifestação criativa, pois a serendipidade exige um sujeito duplamente activo, quer pela via da descoberta quer pela via da persistência e sentido crítico para ver o acaso como feliz (Simonton, 1988).

Tudo indica que a tolerância à ambiguidade, a resiliência face à adversidade, a motivação intrínseca e a capacidade de assunção de riscos, se tornam essenciais à emergência de produtos criativos (Sternberg, 1988). É-nos claramente mais fácil pensar nas qualidades elevadas de um Leonardo DaVinci ou de um Einstein, esquecendo todo o contexto sócio-cultural que lhes permitiu esse evidenciamento. Contudo, segundo Csikszentmihalyi (1998), a questão de sabermos O que é a criatividade, talvez deva ser substituída por outra, mais actual, Onde está a criatividade, pois não mais se trata de um fenómeno intrapsíquico, individual e insondável, mas sim de uma expressão criativa apenas ilusoriamente universal, pois os valores de um certo contexto cultural e histórico delimitam a própria definição do que deve ser considerado criativo (Montuori & Purser, 1995). A sua abordagem sistémica parte da ideia de que é impossível definir a criatividade independentemente de um critério balizado culturalmente e de que essa mesma criatividade emerge não por ser um atributo dos sujeitos, mas sim dos sistemas sociais que os ajuízam.

A este propósito são bem elucidativas as teorias da confluência de Amabile (1983), Gardner (1988), Sternberg & Lubart (1996), ou Csikszentmihalyi (1988).

De facto, para Csikszentmihalyi (*ibidem*), a criatividade nunca é o resultado de uma simples acção individual, mas sim o produto de três subsistemas: o *indivíduo*, o *domínio* e o *campo*. Para além do indivíduo, excepcional, porventura, o domínio constitui a sua arena de actuação, onde o grupo de pares destrinça a originalidade da bizzarria e o campo (todos aqueles que transmitem a informação simbólica à geração seguinte, desde os historiadores até aos críticos de arte, por exemplo) peneira as produções criativas, permitindo que apenas algumas sejam preservadas. Digamos que, de alguma forma, existe uma mão invisível, nem sempre ao alcance do criativo, que deixa cair no



esquecimento ou, pelo contrário, impele ao reconhecimento das obras então produzidas. Atendamos ao alerta do autor, para não acreditarmos numa visão ptolomaica da criatividade, que coloca o sujeito dito criativo no centro de tudo, e adoptarmos a visão copernicana que apela a múltiplas influências, em que o sujeito isolado perde toda a primazia.

A teoria da confluência de Sternberg & Lubart (1991) partilha o mesmo quadro de referência teórico e assim se torna compreensível a imprescindibilidade de termos em conta o conhecimento (o nível de conhecimento necessário a uma nova perspectivação dos problemas); as capacidades intelectuais (onde se incluem as formas de pensamento divergente e a forma persuasiva de convencer os outros da validade e valor das nossas ideias); os estilos de pensamento (judicial, legislativo ou executivo); a personalidade (associada ao sentido de auto-eficácia, auto-estima, assunção de riscos e tolerância à ambiguidade); a motivação intrínseca e os estados de fluência, sem que as recompensas extrínsecas constituam o propulsor da actividade; e claramente a presença de uma ambiente sócio-cultural que saiba reconhecer, apoiar e valorizar o produto apresentado.

Assim, torna-se inevitável que os modelos mais actuais de sobredotação e de criatividade exijam, na maioria das vezes, capacidades intelectuais bastante acima da média, aliadas a todo um outro conjunto de características cognitivas, motivacionais, afectivas e contextuais na emergência dos produtos mais criativos, mas a incidência sobre o sujeito, em todas as suas dimensões, é provavelmente uma das mais fascinantes.

Bafejados por um dom divino, detentores de um cérebro maior ou diferente, ou apenas dotados de uma persistência e resiliência notáveis, alguns exemplares da nossa espécie parecem subir o mais alto degrau da condição e desenvolvimento humanos. Se a ascensão a esse degrau supremo se faz por uma minoria de sujeitos, e se nesse sentido podemos afirmar que a distribuição de produtos é altamente elitista (Simonton, 1988), haverá certamente patamares intermédios ao alcance de um maior número de sujeitos, maior do que poderíamos supor. O patamar supremo é aquele onde uma *Gioconda*, uma *9ª Sinfonia* ou uma *teoria da relatividade* se situam. Estaremos a referir-nos a alguns dos maiores génios e, portanto, criativos, de todos os tempos. Essas obras, que assumem um significado quase universal, seriam o reflexo de um nível mais extremado de sobredotação a que a criatividade, em todo o seu esplendor, se encontra indissociavelmente ligada (Renzulli, 1998; Gardner, 1995; Alencar, 1986).

Se a genialidade parece estar indiscutivelmente associada à criatividade, constituirá essa excelência a única face de um fenómeno revelador de alguma supremacia? E a excelência que tantas vezes parece adivinhar-se e que não chega a concretizar-se? E a excelência menos criativa? E a excelência menos motivadora na sua origem?

Quem são afinal estes mais capazes e que patamares parecem agora estar a adivinhar-se? Sejamos mais claros: o conceito de sobredotação apela a uma ideia de superioridade, mas essa superioridade continua por definir, para além de ainda não sabermos se pode coexistir com alguma forma de debilidade.

Winner (1996) defende a existência da precocidade, da autonomia e da motivação intrínseca, basilares na definição da sobredotação.

A defesa da precocidade não é unânime, já que alguns estudos teriam evidenciado a ausência de sinais precoces no desenvolvimento de uma larga amostra de adultos proeminentes (Goertzel, 1978, *cit.* por Freeman & Guenther, 2000), para além dos casos de Einstein, Churchill, Tolstoi, Kafka

e Proust serem apontados, inclusivamente, como detentores de algumas dificuldades (Csikszentmihalyi, 1998). Contudo, Winner (1996) alerta-nos para o facto de nem sempre ser possível os sujeitos distinguirem-se desde cedo em certas áreas com as quais irremediavelmente apenas entram em contacto em períodos mais tardios da sua vida, tais como a medicina ou o direito. De facto, exceptuando certos domínios altamente estruturados, como o xadrez e a música, torna-se difícil prever, antes dos cinco anos de idade, as áreas em que os sujeitos se irão destacar (Feldman & Goldsmith, 1991). Por outro lado, devemos ter presente que outras características podem ser reveladoras de alguma excepcionalidade. Csikszentmihalyi (1998) aponta a curiosidade e o interesse numa idade muito precoce como características acentuadas de 100 grandes criativos por si estudados. De forma semelhante, Walberg (1988) aponta os elevados níveis de motivação, de perseverança, de versatilidade, de aptidões sociais e de comunicação de cerca de 200 sujeitos eminentes, no período da sua infância.

A autonomia revela-se na capacidade para proceder a aprendizagens sem o sustentáculo contínuo e estruturado que uma escola normalmente providencia. Assim, por exemplo, uma criança que aprende a ler, num mês, aos 3 anos de idade, porque os pais foram respondendo às suas perguntas que visavam a identificação das letras e de algumas palavras, em nada se pode comparar com a aquisição da leitura que leva alguns meses quando as crianças de 6 anos ingressam no primeiro ano de escolaridade com um sistema de ensino altamente estruturado e contínuo.

A motivação é claramente uma motivação intrínseca envolvendo a capacidade de persistir nos esforços para explorar uma determinada área do conhecimento. Essa capacidade de trabalho e de resistência à adversidade, pela procura de uma gratificação que se afigura ainda longínqua, são impossíveis de ser induzidas pela simples insistência de terceiros. Ainda, a assunção de riscos intelectuais face aos problemas mais complexos e ambíguos, os estados de fluência, representativos de um estado de alheamento face ao exterior, de perda de auto-consciência, permitem que os sujeitos cheguem mais alto e mais cedo a certos patamares no percurso do seu desenvolvimento (Csikszentmihalyi, 1998). A teoria do fluxo de Csikszentmihalyi (1997) é bem elucidativa ao revelar os estados de prazer retirados do envolvimento dos sujeitos nas suas diversas actividades, tais como o xadrez, a dança, a composição, a arte, a ciência ou o atletismo, independentemente do dinheiro ou da fama. Este prazer é uma sensação única denominada de *fluir*. É o *fluir* de uma novidade, de uma descoberta, num percurso sem esforço, com metas traçadas, num equilíbrio de forças entre as dificuldades e as capacidades, onde a distração não tem lugar, mas apenas o sentimento de se fazer algo a 100%, sem medo do fracasso, com obnubilação da consciência, do próprio Eu ou do tempo exterior, tornando-se a actividade claramente autotélica.

Renzulli (1998, 1999), no seu modelo dos 3 anéis, sobrepõe-se parcialmente às ideias anteriormente apresentadas. Na sua definição de sobredotação deveremos exigir, simultaneamente, uma elevada aptidão, uma elevada motivação e uma elevada criatividade. Entenda-se aptidão, como aptidão geral ou específica, situada muito acima da média e impossível de modificar pela acção do meio. Elevada motivação, ou motivação intrínseca a que já fizemos alusão. Elevada criatividade, pelo menos enquanto qualidade de pensamento divergente. Atenda-se ao facto do autor considerar passíveis de manipulação e desenvolvimento, quer a motivação, quer a criatividade, pela acção de um meio que se apresente como propiciador de experiências de contacto com as mais diversas áreas do saber e enquanto estimulante e significativo para os sujeitos considerados.

Contudo, a aposta na excelência enquanto confluência de um conjunto de características cristalizadas num qualquer modelo conceptual, esconde uma outra matiz diferenciada e diferenciadora de sujeitos que fogem a esta malha apertada e supostamente segura de alguma definição mais consensual. Nada mais erróneo que encararmos a sobredotação como uma realidade una. De facto, a heterogeneidade na população de sobredotados é muito mais a regra do que a excepção, chegando ao ponto de não conseguirmos fazer uma leitura adequada dessa mesma realidade pelos contornos difusos que vai assumindo. Essa difusão de contornos prende-se, por exemplo, com as margens de intersecção com outras realidades, tais como a perturbação de aprendizagem, a perturbação de hiperactividade com défice de atenção ou mesmo a perturbação de asperger. Sem nos alongarmos nestas problemáticas gostaríamos apenas de aqui referir algumas cautelas.

Sabemos que a sobredotação passa muitas vezes despercebida sob a capa da perturbação da aprendizagem, da perturbação de hiperactividade com défice de atenção ou, pior ainda, se confunde com a perturbação de asperger.

Intuitivamente, diríamos, parece-nos paradoxal a coexistência da sobredotação com a perturbação da aprendizagem, com os défices de atenção ou a hiperactividade, como também ficamos erroneamente fascinados pelos casos de perturbação de asperger em que o desenvolvimento mais acentuado numa qualquer área parece sugerir alguma forma de sobredotação, pese embora os défices acentuados em tantas outras facetas do desenvolvimento.

Coloca-se, desta forma, a grande questão do diagnóstico diferencial.

O menino Luís apresenta dificuldades na leitura e na escrita. O ritmo de leitura é inferior ao esperado para a sua idade e na escrita encontramos a substituição de fonemas com dupla grafia (c/s; o/u) e a substituição de fonemas com grafia simétrica (p/q; b/d). O Luís é enviado para uma consulta de psicologia para que a sua dislexia possa ser confirmada e atestada. Apesar desse tipo de dificuldade, o Luís evidencia características de sobredotação intelectual, pelos resultados obtidos na WISC-III, nas matrizes progressivas de Raven, pelos sinais de precocidade revelados pelos pais, entre muitas outras características. Sabe-se que alguns sujeitos dotados de excelente raciocínio lógico-matemático, capazes dos mais diversos exercícios de generalização, de relacionamento entre conceitos, de resolução de problemas complexos, de memória a longo prazo e grande criatividade, podem simultaneamente apresentar dificuldades na leitura ou na escrita, nos processos de percepção e memória visual ou de integração viso-motora (VanTassel-Baska, 1998).

Esta coexistência de características leva a que os sujeitos possam meramente ser identificados pelos seus défices (se estes se sobrepuerem às qualidades), pelas suas capacidades (que podem escamotear as dificuldades existentes) ou que sejam considerados medianos, sem que se tente remediar os seus défices ou tente dar respostas às suas necessidades intelectuais. Em qualquer um dos casos, é intrigante para o sujeito perceber que é capaz de raciocínios tão avançados, comparativamente aos seus colegas, ao mesmo tempo que se sente incapaz de responder atempadamente a tarefas tão facilmente resolvidas pelos outros. Esta incompreensão pode originar comportamentos evitantes relativamente às tarefas escolares, desinteresse, dores de barriga e de cabeça, elevados níveis de agressividade, a que se aliam críticas, por parte dos educadores, relativamente àquilo que parece ser apenas uma falta de esforço e empenho necessários a um bom rendimento escolar (Baum, 1990). Todo este processo acaba por acarretar níveis mais baixos de auto-estima com conseqüentes expectativas negativas de desempenho futuro (Conner, 1996).

O menino António não acaba as suas tarefas; a sua letra é má, fala com os outros e interrompe-os; anda pela sala e mete-se com os colegas; mexe nos cadernos e lápis dos outros, parece que está sempre nas nuvens e sempre distraído. É enviado pelo professor para a consulta de psicologia a fim de atestar a sua hiperactividade que tanto perturba a aula. Curiosamente, o António não preenche os critérios de perturbação de hiperactividade e de défice de atenção, tal como são definidos pelo DSM-IV-TR. Os seus interesses acentuados e aprofundados em certas áreas do saber, a sua capacidade de concentração, nos assuntos que em si despertam interesse, a complexidade de trabalhos que é capaz de levar a cabo e o desinteresse de que se revestem os conteúdos curriculares parecem indicar características de sobredotação, às quais a escola não parece conseguir dar resposta atempada. O seu comportamento problemático não se aplica à maioria das situações, mas apenas se evidencia com um ou outro professor, em que a desmotivação perante tarefas pouco estimulantes parece originar comportamentos disruptivos (Webb & Latimer, 1993).

O menino Tiago torna-se extremamente cansativo, está sempre a argumentar, discute com os adultos e com os colegas, tem que ter sempre a última palavra, questiona as regras, desafia as ordens e recusa-se a cumprir alguns dos pedidos. Podemos mesmo afirmar que é teimoso! suspeita-se de perturbação de oposição, razão pela qual é enviado para a consulta de psicologia. A avaliação e diagnóstico psicológicos revelam uma sobredotação intelectual, em que a capacidade de argumentação, a reflexão, o raciocínio lógico, são bem evidentes. Torna-se mais difícil impor unilateralmente, por parte dos pais ou educadores, regras sem previamente serem analisadas e discutidas. De facto, os sujeitos com características de sobredotação podem ter dificuldade em aderir às regras, pois a sua habilidade em analisá-las, questioná-las e não aceitá-las passivamente, coloca muitas vezes em xeque as ordens de pais e professores (Barkley, 1990, *cit.* por Webb & Latimer, 1993).

O menino João preocupava-se bastante com algumas das questões que fazem parte do mundo adulto: a guerra, a fome, o aborto... Era frequente encontrá-lo a chorar à noite no seu quarto. O seu sentimento de impotência era enorme! Tantas preocupações sociais, mas nem por isso as suas interacções com os pares se mostravam gratificantes. Pelo contrário, era raro ser visto a brincar com alguém, pois preferia a leitura solitária na biblioteca. Para além disso, o menino João estava permanentemente constipado, com otites, de causa alérgica pela certa, apesar dos testes de alergias não serem conclusivos! Deita-se muito tarde e acorda cedo... não dorme o suficiente. O menino João não tomava os antibióticos. A introdução dos alimentos foi difícil e hoje em dia come bem, mas recusa-se a comer o que não gosta! Quando vai a casa dos amigos é capaz de adivinhar o que foi o jantar de há 3 dias... só pelo cheiro! Os pais, com receio de algum tipo de depressão e de reacção à mudança de escola que se avizinha, decidem consultar um psicólogo.

Os resultados revelaram características de sobredotação intelectual.

Como refere Csikszentmihalyi (1997), a maioria dos sujeitos com características de sobredotação está cerca de cinco vezes mais tempo sozinha do que os outros, pois para além da falta de afinidades com os pares, torna-se imperioso estar só para poder desenvolver algo que é do seu mais absoluto interesse. O nível de desenvolvimento moral e consequentes preocupações de ordem existencial são mais elevados. A esta sensibilidade emocional acresce, muitas vezes uma sensibilidade táctil, olfactiva, auditiva ou até mesmo gustativa. A necessidade de dormir menos horas parece igualmente um facto adquirido (Winner, 1996). As alergias estão também mais presentes a nível das crianças com características de sobredotação, pois de acordo com o modelo de Geschwind e

Galaburda (1987), os elevados níveis de testosterona, na vigésima semana de gestação, provocam, entre outros, um efeito debilitador a nível do timo, com consequentes fragilidades no sistema imunológico.

O menino Henrique é muito especial. O que ele sabe sobre os animais marinhos e os planetas, a leitura ávida de enciclopédias e livros especializados, fazem dele uma criança diferente, sobredotada, pela certa. As suas relações interpessoais não são as melhores, pois tem dificuldade em fazer amigos, o que se justifica pela disparidade de interesses e pela falta de jeito para o desporto, essencial nestas idades. Os pais procuram o psicólogo para comprovar a sua suspeita de sobredotação que talvez explique tantas das idiosincrasias do seu filho.

As semelhanças eram mais aparentes do que reais e a perturbação de asperger surge como o diagnóstico mais correcto.

Entre a sobredotação e a perturbação de asperger vários aspectos parecem sobrepor-se. No entanto, uma leitura mais atenta permitirá detectar as diferenças mais subtis.

As dificuldades nas relações interpessoais têm raízes diferentes pois que se as crianças com características de sobredotação encontram outras com quem possam partilhar os seus interesses, haverá uma forma de comunicação adequada, alternada e atenta ao outro. Pelo contrário, apesar de poderem partilhar os mesmos interesses, as crianças com perturbação de asperger parecem comunicar ao lado das outras, mas não para elas. Os pares são meramente tolerados ou meros alvos de um discurso ininterrupto centrado nos próprios interesses. Também a leitura ávida, a nível das crianças com características de sobredotação, perpassa enciclopédias e livros de aventuras, enquanto que no caso das crianças com perturbação de asperger, as enciclopédias e livros especializados assumem lugar exclusivo, pela dificuldade que têm em gerir as relações e respectivas emoções, inclusivamente aquelas que apenas vêm expressas na sua forma escrita.

Sem pretendermos ser exaustivos, a própria linguagem dos asperger é basicamente literal, sem a capacidade de interpretar, descodificar os segundos sentidos ou entender o sentido de humor ou os provérbios mais triviais, mesmo que se nos apresentem com vocábulos muito sofisticados (Attwood, 1998). Os sobredotados, pelo contrário, apresentam um finíssimo sentido de humor e interessam-se pelas grandes questões morais, experimentando grandes emoções (Neihart, 2003).

## Uma realidade heterogénea

Perante todo este enquadramento conceptual, compreendemos que a sobredotação é uma realidade heterogénea e que as escolas e os pais não se encontram, na maioria das vezes, aptos a dar uma resposta cabal às suas particularidades e necessidades, a que não será alheia a falta de informação e de formação, mesmo por parte daqueles (professores e psicólogos) que lidam frequentemente com esta realidade.

Ainda hoje perduram muitas dificuldades e insuficiências inerentes à formação na área da sobredotação e da criatividade, já apontadas por McDonough e McDonough, em 1987 (*cit.* por Sternberg & Lubart, 1996), no seu estudo sobre as universidades dos Estados Unidos, constatando que apenas 76 das 1 200 instituições, apresentavam cursos formais na área da criatividade, para além de ser extremamente raro encontrar departamentos orientados para esse tema.

Em Portugal, a realidade institucional não é melhor. Contudo, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, foi formado o Centro de Estudos da Sobredotação e da Criatividade (CESC) há cerca de três anos, tendo o nosso Departamento de Psicologia assumido um protocolo de colaboração com a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS). Nesse âmbito, e cientes de que da confluência de esforços entre pais, professores e psicólogos, poderão os sujeitos com características de sobredotação sentir-se mais integrados e manifestamente mais aptos a seguir um percurso escolar mais estimulante, sentimos a necessidade de promover o denominado programa de enriquecimento que funciona todos os sábados de manhã na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, sob a coordenação conjunta da professora Sara Bahia e minha também.

Em traços gerais, pretende este programa:

Proporcionar um leque mais alargado de conhecimentos e experiências que ultrapassem os tradicionais ou escolásticos para ir ao encontro de aplicações a diferentes domínios de uma inteligência perspectivada como geral ou de inteligências múltiplas, na acepção de Gardner (1995) [...] Deste modo, o lema que o programa assume é o de 'não dar mais do mesmo', ou seja, proporcionar experiências diferentes das que são dadas no seio da família e da escola [...] Em segundo lugar, o desenvolvimento da competência social surge como uma prioridade, pois embora não possamos afirmar que a grande maioria das crianças e jovens com características de sobredotação apresenta problemas de integração social, o facto é que uma maior percentagem destes sujeitos, comparativamente à população normal, denunciam lacunas a nível da sua competência social (Winner, 1996) [...] sentimos necessidade de dar resposta a uma preocupação frequentemente veiculada pelos pais, cujos filhos, de forma relativamente mais atenuada, teriam alguma dificuldade em seguir regras ou, de forma mais acentuada, seriam considerados inaptos para lidar com os conflitos, assumindo um estatuto entre os pares como negligenciados ou extremamente agressivos, com todas as consequências em termos de isolamento que tudo isso acarreta.

Em terceiro lugar, o desenvolvimento do pensamento criativo [...] Não pretendemos, com a nossa intervenção, que os nossos sujeitos se tornem artistas ou cientistas de renome, onde a criatividade com C grande, na terminologia Czsikszentmihalyi (1998), assumiria todo o seu esplendor fazendo, simultaneamente, jus à designação de sobredotado na sua forma mais extrema (Renzulli, 1998). Digamos que os nossos objectivos são bem mais modestos, pois pretendemos apenas inculcar uma atitude de questionamento contínuo, de criar à vontade e vontade para cumprir algumas tarefas tantas vezes consideradas tão disparatadas, ou não fosse uma componente divergente do pensamento sistematicamente banida e até punida fazendo com que os sujeitos, apesar de tão novos, se sintam espartilhados ou até mesmo confortavelmente enformados numa rigidez de pensamento que desde cedo os impede de ir mais além. (Doc. de Protocolo de colaboração entre a ANEIS e a ULHT.)

A nossa experiência com os sujeitos que frequentam o programa de enriquecimento da ULHT revela-se ameaçadora pela dificuldade em lidar com tamanha heterogeneidade, mas simultaneamente estimuladora e desafiante, pelo confronto com uma realidade complexa, mas promissora.

Complexa pela confluência de saberes, pela inquieta curiosidade, pela insatisfação e necessidade de saber mais e mais, mas promissora pela atitude de questionamento, pela capacidade de generalização e de associação de ideias, pela procura incessante, pela visão diferente sobre o que é familiar, pela analogia entre aquilo que é tão díspar, pela atitude criativa que, segundo alguns autores, constitui um bom preditor de criatividade na idade adulta.

Digamos que existe uma correlação entre a pequena e a grande criatividade, das fascinantes produções criativas de diversa natureza. Nesse sentido, a imagem do criativo bafejado por um dom

divino de forma aleatória e imprevisível deixa de fazer sentido e impõe-se a árdua tarefa de promover a criatividade, nas suas formas mais quotidianas, mais modestas, ou correremos o risco de cair na estupefacção que abalou os EUA em 1957, aquando do lançamento do Sputnik. Os novos desafios exigem soluções criativas e os velhos problemas como a fome, a guerra, as doenças incuráveis, não compactuam com as respostas já existentes e manifestamente insuficientes. A acumulação de saberes dissociada de uma leitura criativa leva, no limite, a uma mera reprodução de saberes e os peritos surgem como uma mais valia suspeita, face às máquinas que tão bem desempenham as mais diversas tarefas.

Todos nós almejamos, em última instância, a grande criatividade, as grandes produções científicas, artísticas ou tecnológicas, decorrentes de muitos anos de investimento numa determinada área do saber e de um processo de integração no domínio do conhecimento e de aceitação pela comunidade que aprecia e julga a sua originalidade. No dia-a-dia procuramos desenvolver a pequena criatividade, a capacidade de apresentar novas ideias, ideias originais e arriscadas, a capacidade de equacionar novos problemas e a capacidade de lidar com a ambiguidade das múltiplas soluções. Aliás, foi Guilford (1950) quem alertou a comunidade dos psicólogos americanos (APA) e a comunidade em geral para a necessidade de se promover e avaliar a criatividade das pessoas comuns, através de alguns critérios definidores do denominado pensamento divergente, tais como a fluência, a flexibilidade, a originalidade e o levantamento de novas questões.

Apesar da distinção conceptual entre a grande e a pequena criatividade, apresentada por Treffinger (1987) e amplamente assumida por Csikszentmihalyi (1988), e apesar de em última instância haver quem defenda que a invenção não é verdadeiramente *ex nihilo*, na medida em que tudo o que se produz é sempre o resultado de um acto de combinação (Perkins, 1981), não esqueçamos os estudos longitudinais efectuados por E. P. Torrance e seus colaboradores (Torrance & Torrance, 1974; Torrance, 1988). Haveria uma correlação entre os resultados obtidos no TTTT (torrance test of creative thinking), denunciador da pequena criatividade a que aludimos, e as produções criativas na idade adulta, próprias da grande criatividade.

De forma semelhante, o estudo de meta-análise de Barron e Harrington (1981), sobre a validade preditiva dos testes de criatividade, aponta para uma correlação positiva entre os resultados dos testes de pensamento divergente e o desempenho criativo adulto nos mais diversos domínios do saber.

Visando a construção de uma atitude crítica numa sociedade que continua a valorizar preferencialmente a atitude conformista, envolvemo-nos no programa de enriquecimento “A Pirâmide”, pelo incentivo ao rompimento com o mero pensamento convencional, com a mera assunção de diretrizes, com o medo de tomar decisões e assumir riscos e com o hábito de não equacionar soluções alternativas, por poderem parecer pouco adequadas e pouco securizantes.

No dizer de alguns meninos não temos medo de assumir que “As Sara’s são mesmo disparatadas” e que “Uma idéia que não é perigosa não merece nem mesmo ser chamada de idéia.” (Oscar Wilde).

## Referências

- Amabile, T. M. (1983), *The Social Psychology of Creativity*, Springer-Vela, New York.
- Alencar, E. S. (1986), *Psicologia e educação do sobredotado*, EPU, São Paulo.
- Attwood, T. (1998), *Asperger's Syndrome. A Guide for Parents and Professional*, Jessica Kingsley Publishers, Great Britain.
- Baum, S. (1990), "Gifted but learning disabled", retirado em 29 de novembro de 2004 de <http://ericec.org/digests/e479.html>
- Barron, F. & Harrington, D. M. (1981), "Creativity, intelligence and personality", *Annual Review of Psychology*, núm. 32, pp. 439-476.
- Conover, L. (1996), "Gifted and learning disabled? Is it possible?", retirado em 9 de julho de 2003 de [http://www.1donline.org/1d\\_indepth/gt\\_1d/conover.html](http://www.1donline.org/1d_indepth/gt_1d/conover.html)
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: a systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives* (pp. 325-339). NY: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (1997), "Intrinsic motivation and effective teaching: a flow analysis", in J.L. Bess (eds.), *Teaching Well and Liking it*, The John Hopkins University Press, London, pp. 72-89.
- \_\_\_\_\_. (1998), *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*, Paidós, Barcelona.
- Freeman, J., & Guenther, Z. (2000), *Educando os mais capazes*, EPU, São Paulo.
- Gardner, H. (1988), "Creative lives and creative works: A synthetic scientific approach", in R. J. Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives*, Cambridge University Press, NY, pp. 298-321.
- \_\_\_\_\_. (1995), *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*, Artes Médicas, Porto Alegre.
- Geschwind, N. & Galaburda, A. S. (1985), "Cerebral lateralization: biological mechanisms, associations and pathology: 1. a hypothesis and a program for research", *Archives of Neurology*, núm. 42, pp. 428-459.
- \_\_\_\_\_. (1987), *Cerebral lateralization*, MIT Press, Cambridge.
- Guilford, J. P. (1950), "Creativity", *American Psychologist*, núm. 14, pp. 469-479.
- Montuori, A., & Purser, R. (1995). "Deconstructing the lone genius myth: Toward a contextual view of creativity", *Journal of Humanistic Psychology*, 35(3), pp. 69-112.
- Neihart, M. (2003), "The social-emotional health of gifted children: An interview with Psychologist Maureen Neihart, Psy. D.", retirado em 16 de dezembro de 2003 de <http://www.ctd.northwestern.edu/resources/socemoachieve/soc-emohealth.html>
- Perkins, D. N. (1981), *The mind's best work*, Harvard University Press, New York.
- Renzulli, J. S. (1998), "The three-ring conception of giftedness", in S. M. Baum, S. M. Reis, & L. R. Maxfield (eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*, Creative Learning Press, Mansfield Center, CT.
- \_\_\_\_\_. (1999), "What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective", *Journal for Education of the Gifted*, 23 (1), pp. 3-54.
- Simonton, D. K. (1983), "History and the eminent person", in R. S. Albert (ed.), *Genius and Eminence: The Social Psychology of Creativity and Exceptional Achievement*, Pergamon Press, Oxford, pp. 233-240.



- \_\_\_\_\_. (1988). Creativity, leadership and chance. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives* (pp. 386-426). NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988), "Mental self- government: A theory of intellectual styles and their development", *Human Development*, núm. 1, pp. 197-224.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991), "An investment theory of creativity and its development", *Human Development*, núm. 34, pp. 1-31.
- \_\_\_\_\_. (1996), "Investing in creativity", *American Psychologist*, 51(7), pp. 677-688.
- Torrance, E. P. (1988), "The nature of creativity as manifest in its testing", in R. J. Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives*, Cambridge University Press, New York, pp. 43-75.
- Torrance, E. P., & Torrance, J.P. (1974), *Pode-se ensinar criatividade?*, EPU, São Paulo.
- Treffinger, D. J. (1987), "Research on creativity assessment", in S. G. Isaksen (ed.), *Frontiers of Creativity Research: Beyond the Basics*, Plenum Press, New York, pp. 204-215.
- VanTassel-Baska, J. (1998), "Counseling talented learners", in J. VanTassel-Baska (ed.), *Excellence in Educatinggifted and Talented Leamers*, CO, Love, Denver, pp. 489-510.
- Walberg, H. J. (1988), "Creativity and talent as learning", in R. J. Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives*, Cambridge University Press, NY, pp. 340- 361.
- Webb, J. T., Latimer, D. (1993), "ADHD and children who are gifted", retirado em 29 de novembro de 2004 de <http://ericec.org/digests/e522.html>
- Winner, E. (1996), *Crianças sobredotadas: mitos e realidades*, Instituto Piaget, Lisboa.



# Reediciones parentales

Eduardo De la Fuente Rocha<sup>1</sup>

El mirar en la obra de Hugo Argüelles en busca de matices homosexuales, surge con fuerza la obra *Escarabajos*, escrita entre junio y agosto de 1959 y modificada en abril de 1991. La Unión de Críticos y Cronistas de Teatro la reconoció con el premio Sor Juana Inés de la Cruz como mejor obra mexicana de 1991. Sólida y bien estructurada, aporta al lector y espectador una observación todavía fresca de la vida familiar en México a finales de los años cincuenta.

En esta pieza teatral se narra la historia de un grupo familiar prototípico de la época, que por supuesto está integrada por el padre, la madre, un hijo y una hija. Este pequeño núcleo aspira a cumplir con los cánones sociales de esos tiempos. Por ello, el padre, para ser más viril, escinde todo compromiso afectivo con las mujeres y con los hijos, sustituyéndolo con una actitud autoritaria y proveedora, reflejo en el microcosmos del “papá gobierno”, del grupo sexenal en el poder.

La madre, por su parte, encarna la apariencia de la mujer sometida al varón, que se sujeta a todo tipo de denigración para preservar la “unión familiar”. Es el eco de la gran madre prototípica mexicana de mediados del siglo xx. Actoralmente amorosa y buena, pide prestado su manto diariamente a la Virgen de Guadalupe y a la Iglesia para poder lucirse cuajada de estrellas, que deslumbran y ocultan la sombra de su autoritarismo pasivo desprovisto del verdadero amor y respeto a la pareja y a los hijos: Jaime y Leticia.

El juego de la pareja es la lucha por el poder. El enfrentamiento entre el autoritarismo abierto y el dominio solapado. En ambos roles queda desterrado el afecto. Lo masculino y lo femenino luchan por la imposición.

Jaime, de 22 años, “de estatura mediana, más bien delgado, bien parecido, vestido con un suéter blanco de lana, parece oscilar entre la más calurosa afectividad y la desconfianza absoluta” (Argüelles, 1992: 53).

Al inicio de la obra, Jaime habla a la madre, ya para entonces muerta. En su discurso aparenta un gran cariño y sumisión hacia ella, pero la carencia de una verdadera relación de afecto lo man-

---

<sup>1</sup> Doctor en Psicología, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. e-mail: [fuentes@correo.xoc.uam.mx](mailto:fuentes@correo.xoc.uam.mx)

tiene sin fe, no sólo hacia el cariño de la mujer sino hacia la propia capacidad plena de su erotismo. Finge amar lo femenino, cuando en realidad desconfía de la mujer. A semeja la conducta de la madre al representar ternura y comprensión, con la diferencia en Jaime de que es mejor actor que su progenitora. Sabe que ella detenta una forma de poder más efectiva que la de Mauro, su padre.

Por Mauro siente desprecio. Éste buscó el poder vendiéndose antes con otra mujer y hoy le ofrece un camino socialmente aceptable para acceder al control, proponiéndole seguir una profesión técnica. Ni el dinero, ni la ingeniería, ni el autoritarismo son elementos que Jaime reconoce como puertas que dan acceso al poder. Sólo la interpretación de roles de afecto aparente significan para él entradas familiares hacia el dominio y hacia el sometimiento de los demás.

Otros dos personajes se presentan en la obra. Leticia, hermana de Jaime, que encarna una aparente rebeldía a lo establecido, y su tía Candelaria, mujer incapaz de tomar lo que la vida le ofrece.

Su deseo erótico, su ansia de vida, su deseo auténtico de expresión quedan sometidos y reprimidos, al igual que en ambos padres. Toda su energía queda al servicio del poder. Poder que aplasta y escinde. Dominio que trata de asimilar por cada uno de los poros de su piel, sin lograr durante los siguientes 32 años, que penetre y forme parte de él.

**JAIME** —A ver... vamos a ver... (*Mezcla en un plato un poco de crema facial y unas cenizas que hace salir de una bolsita de yute.*) Sí... sí agarra... ¡Perfecto! (*Mezcla las cenizas rápidamente.*) Y ahora un poco de carmín, para que con la base se vuelva ligeramente rosa y con las cenizas de mi madre... tome un tono grisáceo (*Observa el resultado.*) Sí... ¡ideal para remarcar los párpados! Así que... ¡vamos! (*Comienza a maquillarse cuidadosamente y, al tiempo que lo hace, le habla a la bolsita de yute que contiene las cenizas.*) Bueno... ¿Debo decírtelo, mamá? Durante casi 30 años, invariablemente tus cenizas han estado en un sitio de honor en cuanto camerino he tenido; porque siempre (¡siempre!) sentí la necesidad de tu compañía en cada una de mis actuaciones... y bien lo sabes. Pero ahora... además de tu cercanía (dada la importancia del papel que voy a interpretar esta vez) quise... (y como ves, acabo de lograrlo)... ¡quise incorporarte a mi creación, empezando desde la piel! ¡Así, me acompañarás de un modo casi total en este mi mayor reto de actor! (*Suspira. Se acuerda. Abre un cajón y saca una botella de tequila. Se sirve. Bebe.*) Me comprendes ¿verdad? Sí... tú siempre estuviste de mi lado... ¡Y ahora será como si los dos formáramos parte de *Medea*! Bueno, la de Anouilh... porque ésa es la que actuaré esta noche (Yo hubiera querido la griega... no sé si de Sófocles o de Eurípides, pero ésa... la que colocó a la Guilmain en la cumbre. Ésa.) En fin... de todos modos, es *Medea*... y ahora ¡en una atrevida versión travesti, conmigo estelarizando! (¡jal fin!). Y entonces pensé (y tú estarás de acuerdo): ¿qué mejor ejemplo que el de la pasión que vivió mi madre... para partir de ahí... a las complejidades de tal personaje? Y entonces me di cuenta de que para realizar mi propuesta no me bastaría (como otras veces) sentirte cerca... ¡Ahora era preciso incorporarte a mi búsqueda! ¡Y qué mejor que mezclar tus cenizas en mi maquillaje, para que así fueras formando parte de esta *Medea*, que además desde esta noche... será la mía! ¡Mi personal creación! (*Bebe.*) Sí me comprendes ¿verdad mamá? Y si tenemos —como espero, una buena temporada— cada noche tus cenizas irán formando parte de esta creación mía y así... hasta que un día desaparezcan todas convertidas en parte de un rito teatral. ¿Te gusta la idea? Sí... me imagino... o quiero creer que sí. (*Sigue maquillándose. Ve el efecto.*) Desde luego, sigo siendo el mejor maquillista del teatro experimental mexicano. ¡Nadie sabe lo que yo para lograr estos efectos! (*Se deleita comprobándolo.*) Y bueno... También gracias a tal capacidad... he podido sobrevivir más o menos con lo que cobro por este mi muy especial trabajo. (Y desde luego, ayudándome otro poco con la venta de las enciclopedias.) Pero... saco los gastos, mamá... y puedo seguir adelante... para continuar haciendo esto (que es lo que más me importa). Esto... (*Ve su reflejo en el espejo.*) convertirme en otros seres... y así no tener que vivir mi propia realidad... tan frustrada y desagradable. (*Bebe.*) ¿Me ayudarás, verdad? Sí... yo sé que sí. Y esta vez... además de sentirte en mi piel... además de tener tu cercanía (*Acaricia la bolsita.*)... ¿sabes

qué quiero hacer... y muy cuidadosamente? Quiero recordarte. Ajá... recordarte a partir de ese tiempo en que empezamos a vivir con mi padre... porque fue entonces que tu pasión por él... volvió a surgir... (*Pausa.*) Tu pasión... tan parecida a la de Medea por Jasón. ¿Comprendes? Quiero recordarte así... cada noche, durante estas dos horas que uso para prepararme antes de la función... para que me ayudes a motivarme más vivencias. ¿Cuento contigo, verdad? Claro que sí... (*Bebe, luego, sigue maquillándose.*) Digamos entonces que esa nuestra historia comenzó cualquier día de aquellos... en los que ya estábamos con mi padre en esa casa que compró en Narvarte... para que fuera *quesque*... nuestro hogar... Hace 32 años... (*Vuelve a maquillarse.*) Yo ensayaba a escondidas en el jardín... y mientras repasaba mis "líneas", oía todas aquellas conversaciones que ya eran casi signos de lo que se estaba gestando... (*La oscuridad lo va borrado. Luz sobre la sala.*) (Argüelles, 1992: 31-33.)

La rivalidad entre los roles nacionales, del macho y de la hembra, asimilados por Jaime, servirán como surcos para que siembre y recolecte tres cosechas: la frustración, el horror y la muerte.

## La frustración

Jaime desconfiado del afecto de la mujer y maravillado por el encanto del poder que este rol le ofrece, seguirá este camino, se convertirá en ese símbolo femenino, revivirá la lucha de la madre. Sabe que ella es la encarnación de Medea (Eurípides, 1978: 43-70). Sabe que necesita del hombre a su lado, pues éste simboliza que ha alcanzado la capacidad para el control. Jaime, como Medea, debe también matar todo afecto hacia el hijo, pues para este arquetipo, sólo son válidos los afectos unilaterales.

Jaime, la Medea de 1991, se queja de la falta de correspondencia a sus afectos. Proyecta en su pareja, Raúl, el desamor hacia sí mismo; desamor que hoy es su Dios, en el que ha creído y para el cual ha vivido.

Ahora, el protagonista es una Medea más perfecta. Ha traicionado al padre. Ya cuenta en su historia con un hombre que lo dejó por una mujer. Además, no se conformó con matar a un hijo, sino que como hijo, se ha matado a sí mismo, para que la hija del rey de Cólquida sea plena. Sin embargo, el camino no lo ha conducido al dominio, sino a la frustración.

**JAIME** (*A la bolsita con cenizas.*)

—¿Sabes cómo llaman algunos psiquiatras a esa pasión que sólo va de uno al amado, pero que no es correspondida? Pasión unilateral. Ajá, así la llaman. Y también: "Compulsión vicaria". Tú y yo podríamos dictar un curso intensivo sobre esa materia, ¿verdad mamá? Mi amado, con casi diez años de relación bien intensa, se casó por dar el *braguetazo* con una *riquilla* de Polanco. Pero nos vemos —mínimo— una vez al mes. Desde luego que su esposa sabe que fuimos amantes y que todavía nos acostamos... ¡Y es que sufrimos y nos acordamos de "aquellos tiempos"! Y también nos acordamos porque ahora lo tenemos qué hacer tomando todas las precauciones contra el sida. Luego, él se transforma y regresa a su vida de pequeñoburgués heterosexual... "con todos sus papeles en regla" (*Ríe autoburlón.*) Yo no debía ni verlo. ¡Pero qué te voy a decir a ti! Por quién sabe qué extraña —mágica— química... apenas me habla para invitarme a salir (siempre fuera del DF), ¿qué crees que hago? ¡Pues acepto enseguida! Tal vez es por algo que tengo programado en las células... por mera herencia genética. (*Sonríe triste.*) Tú hiciste casi lo mismo... y ahí se desgajó para siempre tu pasión... (Argüelles; 1992: 79.)

Argüelles modifica la propuesta freudiana: Jaime no reencarna el deseo de Edipo por Yocasta, no desea su cuerpo, ni su calor, ni su sensualidad, pues su alma le prohíbe la atracción por la mujer. No

puede ser el amante de una mujer que puede envenenar con tan sólo el abrazo de un traje nupcial. Jaime no es Edipo, es Medea, avasallado por la ambición y el deseo de dominio. Es la madre que asesinará al hijo, es el criminal que destruye al Eros y con ello, al joven viril.

## El horror

Jaime no cambia el camino de los padres, sigue su huella en la búsqueda del poder. Se rebela a los modelos parentales para poder prevalecer sobre ellos. Pero el deseo de dominio es el mismo, la creencia en el sometimiento del otro ha triunfado, y ese otro es su propio Eros, su impulso de vida, Dioniso, sus verdaderos deseos de placer, su facultad de expresarse en forma propia y diferenciada. Jaime entierra su Eros, en tanto que Argüelles dedica su vida a rescatarlo, lo saca de las tumbas, lo revive y lo plasma inmortalmente en sus páginas en formas animales: cuervos, cocodrilos, escarabajos, gallos, manifestando su indignación ante la represión.

Las formas y los estereotipos de los cincuenta ya no son funcionales. El mito de la familia se desmorona y la propuesta de nuevas formas de relación y de erotismo pugnan por salir a la luz.

La pieza teatral camina del realismo a la farsa, en tanto que las expresiones de la vida quieren abandonar la farsa para manifestar la realidad.

Las estructuras sociales se ven amenazadas y se defienden con la represión, de tal manera que el instinto animal emerge lastimado, deforme, grotesco, fársico. Es el deseo de ser al que sólo le queda la posibilidad de devorar a través de la piel las cenizas de Medea, mezcladas en el maquillaje. Es la antropofagia de los necrófilos, es la farsa, es el horror.

## La muerte

Para Argüelles, este grupo es una familia de escarabajos, de “insectos que tenazmente van formando una gran bola de mierda que trasladan de aquí para allá... para luego comérsela....Y también para cerrar la entrada de sus nidos. Muchos se quedaron ante la inmundicia que formaron, a veces para siempre” (Argüelles; 1992, 125).

Cinco personajes principales conforman al nuevo Gregorio Samsa, ya no como el representante de la metamorfosis de un sujeto, sino de un grupo familiar. Cada integrante es un insecto que se funde con los demás para conformar al escarabajo familiar. Cada uno de ellos es una Medea que ha matado al eros, la vida, la sexualidad plena y se ha sometido a la adoración del fango tratando de convertir en cieno a los demás. El padre se inclinará ante el poder del dinero y exigirá el sometimiento de los hijos. La madre, al igual que Jaime, se someterá al macho asesinando a sus propios productos y su porvenir. Leticia, en unas ocasiones seguirá el modelo de la madre y en otras el de la tía Candelaria, adoradora de lo inútil y sometidora del deseo de salir del encierro. Cada uno de estos escarabajos, como Medeas del siglo xx enajenadas por el poder, terminan por matar sus posibilidades de amar.

En la obra, la sexualidad se deforma y se viste de anulación y de extinción. La homosexualidad se desvitaliza, deja de ser erótica y se maquilla con restos de cadáveres. La pieza teatral muestra

cómo la homosexualidad teñida con el fango de los escarabajos sostiene la desilusión por no lograr el poder, tomando cada vez más los matices de la muerte.

A nivel social, las estructuras se desestabilizan. Ya no se cree en la familia ni en el gobierno. La represión crece a la par que la rebeldía. Los hijos cuestionan, el pueblo demanda.

Medea camina lentamente acercándose a las orillas del fracaso. Sólo queda el recurso de la muerte.

**JAIME** —¡De haber sabido que te morirías a consecuencia de todo aquello provocado por mi padre, jamás hubiera aceptado tu idea de venir a México a vivir con él! ¡Jamás! (*Golpea la bolsita contra la mesa, como regañando a su madre. Sacude la cabeza como no queriendo recordar.*) (*Luego afirma como para sí.*) ¡Sí! ¡Mejor sí! ¡Mejor de una vez recuerdo tu rostro como de cera y tus ojos hundidos y tus pómulos afilados... porque quisiste envenenarte con pastillas y tuvimos que llevarte a ese sanatorio para que te lavaran el estómago! Y te salvamos. Pero cuando comprobaste que ni así fue a verte mi padre... te moriste tres días después... de un súbito paro cardíaco. (*Pausa.*) Te dejaste morir, mamá. Yo lo sé. Tu vida sin él, para ti ya no tenía sentido. Y te dejaste morir... (*Pausa.*) (*Ríe.*) ¿Ves por qué sí valía la pena luchar por interpretar a Medea? (*Ríe más y más.*) ¡Qué perra estúpida... soy!

(*Desaparece en la oscuridad. Luz en la sala.*) (Argüelles, 1992: 79-80.)

El último recurso para someter a los hijos es la extinción total del Eros. Matar a Medea *versus* matar a los hijos. Dos polos de un mismo eje. Matar al hijo, matar la vida para que viva el poder. Ésa es la esperanza de Jaime, que anticipa con su holocausto personal la matanza del 2 de octubre de 1968. Primero el poder. Primero Medea.

Después, así dice, así habla Jaime en 1991. Así nos deja su testimonio al mismo tiempo que Argüelles concluye su obra y nosotros este ensayo.

**JAIME** —Si esto es el amor... O si es la pasión, pese a tal pérdida de la dignidad, a pesar de lo abyecto de ese dolor... yo no quiero morirme sin sentir algo así... porque al mismo tiempo que me aterraba... Te envidiaba el sentir "eso". (*Sonríe autoburlón.*)... ¡La "felicidad"! (*Bebe.*) Ah... a propósito de muertos: mi tía Cande "te siguió" a los pocos meses de que te incineramos. Mi padre falleció también, ya hace como 15 o 17 años. No recuerdo bien. Murió solo, en la gran residencia de su esposa, mientras ella viajaba por Europa. Supongo que se *estiró* comprobando que sí se había vendido caro, porque el muy cabrón tuvo un entierro de lujo. (*Besa el saquito.*) Supongo que también querrás saber de mi hermana. Va en su tercer matrimonio. Y de cada uno tiene un hijo... un peligro emotivo dice: "con el que no quiere involucrarse". Nunca acabé de entender cuál era la clase de búsqueda amorosa de mi hermana. ¿O es que, efectivamente, debe haber en el amor una dolorosa purificación que nos acerca a ese misterio? Dicen que Aristóteles aseguró que el amor era lo que hacía moverse a las estrellas. ¡Pero en mi profesión, conozco qué clase de "estrellas" mueve! ¡Y por lo mismo...! ¡Sí! ¡Mil veces sí! ¡Por más que me esté muriendo de pánico que tengo en este momento, te lo juro mamá...! ¡Te lo juro!: Voy a salir a comerme al mundo a través de los ojos, la piel, el alma y la boca de Medea! (*Toma la peluca. Se la pone. Se coloca el tocado.*) ¡Y voy a obtener un gran triunfo! ¡Y ya no voy a engañarme nunca más! (*Trans.*) Perfecto. (*Se concentra.*) Siento que estoy empezando a ser "ella"... es decir: un mucho, tú... ¡Eso! ¡Un mucho, tú! ¡Y voy a ofrecerte mi interpretación como un homenaje a ti y a tu forma de amar! ¡Eso! ¡Como el homenaje que yo le debía a la inmensa capacidad de amor que me enseñaste, porque... ¿Ves? ¡Ya soy cada vez más tú y cada vez más Medea! Por tanto: (*Se prepara a "entrar en escena".*) ¡Gracias mamá...! ¡Va por ti!

(*Se levanta ya totalmente caracterizado de Medea y sale. Oscuro.*)

**Telón** (Argüelles, 1992: 148-149).

## Referencias

- Argüelles, Hugo (1992), *Escarabajos*, Editorial Ágata, México.
- Becker, Udo (1997), *Enciclopedia de los símbolos*, Océano, México.
- Enguix Grau, Begoña (1996), *Poder y deseo*, Edicions Alfons El Magnanim, España.
- Eurípides (1978), *Las diecinueve tragedias*, Porrúa, México.
- González Núñez, José de Jesús (comp.) (1989), *En la sexualidad masculina el afecto es primero*, IIPCS, México.
- González Núñez, José de Jesús, et al. (1990), *Los afectos, su expresión masculina*, IIPCS, México.
- (1985), *Historia ilustrada del siglo xx*, t. II, editorial Cumbre, México.
- Julien, Nadia (1997), *Enciclopedia de los mitos*, Océano, México.
- (1997), *Mitología griega*, Editorial Hattalis, Atenas.
- Mitología. Guía Ilustrada de los mitos del mundo*, editorial Debate, España.





*Psicología social: perspectivas y aportaciones hacia un mundo posible*

fue publicado por Amapsi Editorial. Se terminó de imprimir  
en marzo de 2007 en los talleres Impregráfica, SA de CV,  
calle San Mateo 152, col. La Preciosa, Azcapotzalco, CP 02460.

La edición consta de 1000 ejemplares