



Fundación Universitaria
Los Libertadores

ISSN 1909-8391

tesis Psicológica

Revista de la Facultad de Psicología / Enero - junio de 2015

Vol. 10 - Nº 1

LA ACTUALIDAD DE LA INSTITUCIÓN FAMILIAR:
CRÍTICAS, RETOS Y PERSPECTIVAS

Incluida en:
PUBLINDEX
LATINDEX
REDALYC
BVS PSI COLOMBIA
PSICODOC
DIALNET
CLASE

Tesis Psicológica	Bogotá Colombia	Vol. 10 - Nº 1	Pp. 226	enero-junio	2015	ISSN 1909-8391
----------------------	--------------------	----------------	---------	-------------	------	----------------

PRESIDENTE DEL CLAUSTRO
Juan Manuel Linares Venegas

RECTORA
Sonia Arciniegas Betancourt

VICERRECTOR ACADÉMICO
Orlando Salinas Gómez

Renán Camilo Rodríguez Cárdenas
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

Víctor Camilo Maestre Socarrás
VICERRECTOR DE
EDUCACIÓN VIRTUAL Y A DISTANCIA

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES
Jorge Oswaldo González Ortíz

DECANO FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Edwin Yair Oliveros Ariza

GERENCIA DE PROMOCIÓN INSTITUCIONAL
Roberto López Ospina

DIRECTOR
Edwin Yair Oliveros Ariza

EDITORA
Carol Fernández Jaimes

COEDITORA
Angélica María González Jiménez

La Fundación Universitaria Los Libertadores es una Institución de Educación Superior sujeta a inspección y vigilancia por el Ministerio de Educación Nacional

DIRECTOR CENTRO DE PRODUCCIÓN EDITORIAL
Pedro Bellón Amado

CONCEPTO DE DISEÑO
Centro de Producción Editorial

DIAGRAMACIÓN
María Fernanda Avella Castillo

FOTOGRAFÍA
Pedro Bellón Amado

CORRECCIÓN DE ESTILO
Diana Patricia Fagua Fagua

TRADUCCIÓN/CORRECCIÓN - INGLÉS
William Alejandro Jiménez Jiménez

TRADUCCIÓN/CORRECCIÓN - PORTUGUÉS
Felipe Monsalve Marín

Tesis Psicológica Vol. 10 N°1
Revista de la Facultad de Psicología
Bogotá, enero - junio de 2015

PERIODICIDAD: SEMESTRAL

Correspondencia, compra, canje o suscripciones

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Carrera 16 N° 63A - 68

PBX 254 47 50 ext. 3302-3303. Fax 314 59 65
tesispsicologica@libertadores.edu.co

ISSN 1909-8391

Hecho el depósito que establece la ley.

Derechos reservados

Fundación Universitaria Los Libertadores
www.ulibertadores.edu.co

Las ideas emitidas en esta publicación son responsabilidad de los autores, no comprometen al editor, al director, a la Facultad, ni a la Institución. Se autoriza la reproducción de los artículos, citando autor y fuente, únicamente con fines académicos. En caso distinto se requiere solicitar autorización por escrito al editor.

COMITÉ EDITORIAL

Amelia Haydee Imbriano, Ph. D.
Universidad Argentina John F. Kennedy -Argentina-

Yulia Solovieva, Ph. D.
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla -México-

Georgina Cárdenas López, Ph. D.
Universidad Nacional Autónoma de México -México-

Laura Milner, Ph. D.
Central Washington University -U.S.A.-

Vicente Caballo, Ph. D.
Universidad de Granada -España-

Ana Kohan Cortada, Ph. D.
Universidad Del Salvador (USAL) -Argentina-

Walter Greenleaf, Ph. D.
Stanford University -U.S.A.-

Andrés Felipe Reyes Gómez, M. Sc.
Universidad del Bosque -Colombia-

Gisela Daza Navarrete, M. Sc.
*Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A.
-Colombia-*

Manuel Sanabria Tovar, M. Sc.
Fundación Universitaria Los Libertadores -Colombia-

Néstor Mario Noreña Noreña, M. Sc.
Fundación Universitaria Los Libertadores -Colombia-

Óscar Gilberto Hernández Salamanca, M. Sc.
Universidad San Buenaventura -Colombia-

COMITÉ CIENTÍFICO

Anabel de la Rosa Gómez, Ph. D.
Universidad Nacional Autónoma de México -México-

Ximena Durán Baca, Ph. D.
Universidad Nacional Autónoma de México -México-

Stephane Bouchard, Ph. D.
Université du Québec en Outaouais -Canada-

Rubén Ardila, Ph. D.
Universidad Nacional de Colombia -Colombia-

Fernando Luis González Rey, Ph. D.
Pontificia Universidad Católica de Campinas -Cuba-

Wilson López López, Ph. D.
Pontificia Universidad Javeriana -Colombia-

Luis Flórez Alarcón, Ph. D.
*Universidad Nacional de Colombia - Universidad Católica
-Colombia-*

Blanca Patricia Ballesteros M. Sc.
Pontificia Universidad Javeriana -Colombia-

María Claudia Peralta Gómez, Ph. D.
Universidad de La Sabana -Colombia-

Ignacio Barreira, Ph. D.
*Instituto Universitario de Ciencias de la Salud Fundación Barceño
-Argentina-*

Azucena Borelle, Ph. D.
Universidad del Salvador -Argentina

Laura Elizabeth Oliveros Chávez, M. Sc. Doctoranda
Universidad de Guadalajara -México-

Rosa María Baños Rivera, Ph. D.
Universitat de Valencia -España-

María Beatriz Greco, Ph. D.
Universidad de Buenos Aires -Argentina-

Tesis Psicológica - Vol. 10 - N° 1

Editorial	8 - 9
<i>Angélica María González Jiménez - Carol Fernández Jaimes</i>	

SECCIÓN MONOGRÁFICA LA ACTUALIDAD DE LA INSTITUCIÓN FAMILIAR: CRÍTICAS, RETOS Y PERSPECTIVAS

El recorrido vital familiar en la contemporaneidad	12-29
<i>Johanna Jazmín Zapata Posada - María Eugenia Agudelo Bedoya</i>	

Además del Padre	30-44
<i>André Soares da Cunha - Marcelo Ricardo Pereira</i>	

Post-conyugalidad en la relación entre padres separados e hijos adolescentes	46-59
<i>Edward Johnn Silva G. - Juan Carlos Valderrama</i>	

Aprobación parental de la violencia y victimización como predictores de la agresión y conductas prosociales	60-71
<i>Norma A. Ruvalcaba Romero - Patricia Murrieta Cummings - Roberto Rayón Carlos - Ángel Pimentel Pinedo</i>	

La sexualidad humana: clave para comprender la persona, el matrimonio y la familia	72-85
<i>Diana Constanza Nossa Ramos</i>	

Familia y la educación: una visión hacia el futuro desde la perspectiva de Alvin Toffler	86-101
<i>William Daros</i>	

PERSPECTIVAS DE INTERVENCIÓN

Efecto de la distracción mediante el uso de videojuegos en la percepción del dolor inducido experimentalmente	104-114
<i>Kattia Cabas Hoyos - Juan Sebastián Velásquez Garcés - César Augusto Romero Barrios - Isabel Cadavid Pérez</i>	

Factores de riesgo psicolaboral en el sector minero	116-130
<i>Luz Karine Jiménez Ruiz</i>	

Grupalidad: un camino al lado de los otros como potencial de sanación psíquica	132-143
<i>Débora Isabel Galindo Henao - Liliana María Parra Valencia</i>	

Contents

Editorial	8 - 9
------------------------	--------------

Angélica María González Jiménez - Carol Fernández Jaimes

MONOGRAPHIC SECTION

THE CURRENT ISSUES OF THE FAMILY INSTITUTION: REVIEWS, CHALLENGES AND PROSPECTS

The family in contemporary life journey	12-29
--	--------------

Jobanna Jazmín Zapata Posada - María Eugenia Agudelo Bedoya

Para além do Pai	30-44
-------------------------------	--------------

André Soares da Cunha - Marcelo Ricardo Pereira

Post-conjugal in relationship between separated parents and teens	46-59
--	--------------

Edward Johnn Silva G. - Juan Carlos Valderrama

Parental approval of violence and victimization as predictors of aggression and prosocial behavior	60-71
---	--------------

Norma A. Ruvalcaba Romero - Patricia Murrieta Cummings - Roberto Rayón Carlos - Ángel Pimentel Pinedo

Human sexuality: key to understanding the person, marriage and the family	72-85
--	--------------

Diana Constanza Nossa Ramos

Family and education: A vision for the future from the perspective of Alvin Toffler	86-101
--	---------------

William Daros

PERSPECTIVES OF INTERVENTION

Effect of distraction by using videogames in pain perception experimentally induced	104-114
--	----------------

Kattia Cabas Hoyos - Juan Sebastián Velásquez Garcés - César Augusto Romero Barrios - Isabel Cadavid Pérez

Psycho-labor risk factors in the mining sector	116-130
---	----------------

Luz Karine Jiménez Ruiz

Groupality: a path next to each other as potential psychic healing	132-143
---	----------------

Débora Isabel Galindo Henao - Liliana María Parra Valencia

Tesis Psicológica - Vol. 10 - N° 1

REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS

La argumentación y su rol en el aprendizaje de la ciencia 146-160

José Luis Posada

**Educación como perfeccionamiento del ser humano:
una propuesta de Millán-Puelles** 162-173

Alejandra Peñacoba Arribas

**Subjetivación del territorio en el entorno próximo
de la Fundación Universitaria Los Libertadores** 174-187

Gabriel Eduardo Moreno Soler - Manuel Sanabria Tovar

ENTREVISTA

**Psicología de la educación: nociones, nuevas líneas de investigación y retos.
Entrevista con César Coll Salvador** 190-199

Ana María Arias Cardona

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Contents

EPISTEMOLOGICAL MEDITATIONS

The argumentation an its role in learning science 146-160

José Luis Posada

**Education as perfectionism of human bean:
A proposal for Millán-Puelles** 162-173

Alejandra Peñacoba Arribas

**Subjectivity of the territory in the immediate environment
of the Libertadores University Foundation** 174-187

Gabriel Eduardo Moreno Soler - Manuel Sanabria Tovar

INTERVIEW

**Psychology of education: notions, new research lines and prospective.
An Interview with Cesar Coll Salvador** 190-199

Ana María Arias Cardona

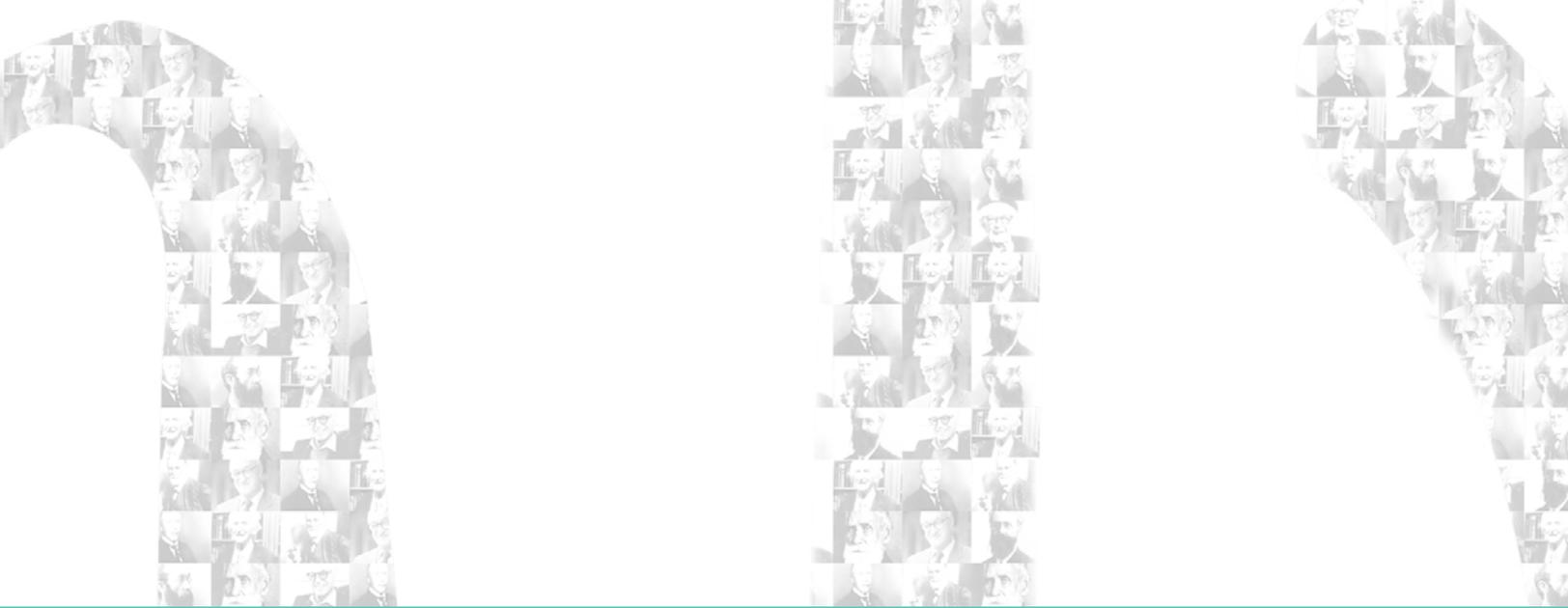
PUBLICATION NORMS



Editorial

Desde el artículo 42 de la Constitución Política de Colombia de 1991, pasando por las teorías socio-humanísticas, hasta los saberes cotidianos de las personas que hacen parte de distintas culturas en este extenso territorio, se coincide en afirmar que la familia es el núcleo fundamental de la sociedad, todo lo cual deriva en diversos intentos por sostener su unidad y así mismo perpetuar con estrategias, los principios y valores que se le atribuyen, sin embargo, es claro también, que las definiciones sobre la familia y las prácticas que al interior de estas se deben sostener continúan siendo difusas. Se reconoce que en la actualidad el ideal de familia se diversificó ante la aparición de distintos modelos de lo que es o debería ser este núcleo fundamental. La familia monoparental o compuesta por línea materna o paterna y la actuación preponderante de la familia extensa en el cuidado de los hijos se convierte en la constante; se divide el axioma entre rol, figura, función materna o paterna y los progenitores, pues quien concibe no es necesariamente quien funge desde estos lugares; las cifras de niños, niñas y adolescentes (NNA) acogidos por el Estado a través de sus instituciones se incrementa, y de manera contraria a como sucedía aproximadamente 30 años atrás, los (NNA) llegan a las instituciones no por una condición de huerfanidad, sino en muchos de los casos, por la inoperancia y negligencia de los progenitores.

La actualidad familiar trae también una nueva consideración de la unión conyugal, el matrimonio tal como lo dictamina la Iglesia o la Ley pasa a un segundo o un último plano, la libre decisión y voluntad de cohabitación conyugal decide la conformación de una pareja que también se considera familia más allá de los hijos concebidos producto de la unión; ideas y movimientos en torno al matrimonio igualitario y adopción por parte de parejas del mismo sexo hacen mella en las concepciones constitucionales y religiosas respecto del núcleo familiar; sin dejar de lado a quienes en ausencia



de una familia se asumen sujetos con capacidad de hacer vida en sociedad del mismo modo que lo haría quien goce de una familia. En síntesis, la familia ha cambiado y seguirá su tránsito, no por ello, debemos enraizarnos en la apología sobre “todo tiempo pasado fue mejor”, la familia de hoy, aunque distinta a la de ayer, representa un reto tanto para la psicología como para las distintas ciencias sociales y humanas.

Esta edición “Actualidad familiar: críticas, retos y perspectivas” moviliza cuestiones fundamentales para el entendimiento de la familia como: la incidencia de la familia en el contexto escolar, los efectos de la separación marital en las relaciones familiares, el ciclo vital familiar en la contemporaneidad; la comprensión de las problemáticas sociales teniendo en cuenta las dinámicas familiares; el análisis de los estrechos vínculos entre sexualidad, matrimonio y familia y en general toda una lectura que parte de la actualidad pero que intenta recrear y visionar una perspectiva futura de familia.

Angélica María González Jiménez
Co-editora

Carol Fernández Jaimes
Editora

*La actualidad de la institución familiar:
críticas, retos y perspectivas*

Sec
ción
Mono
gráfica

*The family in contemporary life journey**

Johanna Jazmín Zapata Posada**
María Eugenia Agudelo Bedoya***

* Este artículo se deriva de dos investigaciones: la tesis doctoral "Familias monomarentales y monoparentales y su relación con los hijos e hijas adolescentes según el nivel socioeconómico y el sexo"; y el trabajo de grado de maestría "Fundamentos del construccionismo social y prácticas terapéuticas inspiradas en éstos". Ambas se inscriben en el Grupo de Investigación en Familia de la Universidad Pontificia Bolivariana.

** Doctora en Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, igualdad, educación e intervención social por la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla-España. Docente titular, Universidad Pontificia Bolivariana. Correspondencia: johanna.zapata@upb.edu.co

*** Magíster en Terapia Familiar de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente titular, Universidad Pontificia Bolivariana. Correspondencia: maria.agudelo@upb.edu.co

*El recorrido vital familiar en la contemporaneidad **

Cómo citar este artículo: Zapata, J. J. & Agudelo M. E. (2015). El recorrido vital familiar en la contemporaneidad. *Revista Tesis Psicológica*, 10(1), 12-29.

Recibido: enero 22 de 2015
Revisado: febrero 6 de 2015
Aprobado: mayo 16 de 2015

ABSTRACT

The current paper present some reflections about the form on has been transforming the concept of life cycle from linearity stages, making his way to a renewed, in terms of trajectories living subjects and families in a dynamic and complex manner, and influenced by the contexts of time and space. Working the Individual trajectories and family issues; some contributions from contemporary theorists such as Giddens, Bauman, Gergen, De Sousa Santos, among others was included who emphasize the reality and knowledge are socially intertwined. It takes into account the considerations that the authors develop from two investigations of her own in the field of social sciences. Such investigations are part of the qualitative research paradigm, in which intersubjectivity of knowledge is recognized and dissolved the subject-object dichotomy by stating that none of these two entities exists independently of the other. It develops the evolution of life cycle category toward a result of historical conceptions than changed and new approaches that come under theoretical consulted. At the end of the article, a temporary conclusion is made to account for that reflection in this area is not finished, however invites interested readers to go deep into the subject.

Keywords: Family, family system, family functions, development psychology.

RESUMEN

Se presentan algunas reflexiones sobre la manera como se ha venido transformando la concepción del ciclo vital desde una linealidad de etapas, abriéndose paso a una más renovada, en términos de trayectorias que viven los sujetos y las familias de manera dinámica y compleja, e influenciada por los contextos de tiempo y espacio. Se abordan las trayectorias individuales y familiares; se integran algunos aportes de teóricos contemporáneos como Giddens, Bauman, Gergen, De Sousa Santos, entre otros que hacen énfasis en que la realidad y el conocimiento están socialmente entrelazados. Se tienen en cuenta las consideraciones que las autoras desarrollan a partir de dos investigaciones de su autoría en el campo de las ciencias sociales. Dichas investigaciones se enmarcan en el paradigma cualitativo de investigación en el cual, se reconoce la intersubjetividad del conocimiento y se disuelve la dicotomía sujeto-objeto afirmando que ninguna de estas dos entidades existe con independencia de la otra. Se plantea la evolución de la categoría ciclo vital hacia la de trayectoria como fruto de concepciones históricas que cambian y de nuevos planteamientos que surgen al amparo de los teóricos consultados. Al finalizar el artículo, se hace un cierre temporal a manera de conclusión para dar cuenta de que la reflexión en este ámbito no está acabada, por el contrario invita a los lectores interesados a continuar profundizando en el tema.

Palabras clave: Familia, sistema familiar, funciones de la familia, psicología evolutiva.

Introducción

Uno de los aspectos reconfortantes de la vida es el hecho de que los problemas humanos sigan siendo los mismos durante siglos, lo que nos da una sensación de continuidad. Pero, al mismo tiempo, aprendemos a pensar los viejos problemas desde otras perspectivas, y de esa manera tenemos la oportunidad de cambiar
(Haley, 1973, p. 239).

Este artículo de reflexión deriva de dos estudios realizados en el marco del Grupo de Investigación en Familia de la Universidad Pontificia Bolivariana: el primero, la tesis doctoral¹ titulada “Familias monomarentales y monoparentales y su relación con los hijos e hijas adolescentes según el nivel socioeconómico y el sexo” (Zapata, 2013a). El segundo, el trabajo de grado de maestría² sobre “Fundamentos del construccionismo social y prácticas terapéuticas inspiradas en éstos” (Agudelo & Estrada, 2011). Ambos trabajos comparten un interés especial por la comprensión de la familia en la contemporaneidad, lo que permitió plantear una reflexión conjunta que se focaliza en la categoría de ciclo vital familiar. Se centra el trabajo en esta categoría basados en la propuesta de transición paradigmática³ (De Sousa Santos, 2003), según

la cual, los soportes que antaño lograron iluminar y dar marco al estudio y la intervención con familias, ahora llegan a ser replanteados en un contexto que invita a repensar los viejos términos y a buscar nuevas familiarizaciones⁴ o reinventaciones que ayuden descubrir caminos alternativos de comprensión y de acción.

En ese sentido, se propone una nueva manera de pensar la categoría Ciclo vital familiar y se invita a los lectores a continuar con la reflexión desde la perspectiva analítica, que asume la evolución de la familia y de los sujetos que la integran en términos de trayectorias. Para ello, se tienen en cuenta a autores como Gergen (2006), Hoffman (1987), Giddens (1995, 2000) y De Sousa Santos (2003), entre otros. Según Gergen, el momento actual se presenta como “una gran oleada de crítica desesperada del modernismo, en una inmensa deconstrucción de las esperanzas que la modernidad había edificado sobre la racionalidad, la objetividad, el progreso y demás” (2006, p. 31). Así mismo, Hoffman (1987) alerta sobre la necesidad de aceptar la impredecibilidad como parte de los cambios relevantes en el sistema social, lo que según la autora, implica “abandonar nuestra insistencia en las metas y prestar atención al azar” (p. 321).

El presente texto se desarrolla en los siguientes apartados: el primero *vivir en ciclo*, en el que se exponen los procesos naturales nacer, crecer y morir, los que traen consigo múltiples

- 1 Con esta tesis la autora obtuvo el título de Doctora en Desarrollo y Ciudadanía: Derechos humanos, Educación, Igualdad e Intervención Social. Este doctorado se desarrolló en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla, España. Este estudio cualitativo se basó en la teoría fundada, se utilizó la estrategia metodológica de entrevista semi-estructurada realizada a 18 familias de la ciudad de Medellín. El procesamiento de datos se realizó a través del software Atlas.ti y el Cmap Tools.
- 2 Con este trabajo la autora se graduó como Magíster en Terapia Familiar. Fue realizado en la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana en Medellín, Colombia. Es un estudio cualitativo documental para el cual se elaboraron matrices de registro y análisis de contenido teórico.
- 3 Dice Boaventura de Sousa Santos en el prefacio de su obra *Crítica de la razón indolente. Contra el desprecio*

de la experiencia (2003) que hoy vivimos en un tiempo de transición paradigmática y que nuestras sociedades son discontinuas tal como nuestra cultura, como nosotros mismos, y añadiríamos, como nuestras familias.

- 4 De Sousa Santos (2003) hace referencia al pensamiento crítico como centrífugo y subversivo, en la medida que trata de crear des-familiarización con lo establecido y convencionalmente aceptado como normal, virtual, inevitable y necesario. La crítica que hace es que el objetivo de la vida no puede dejar de ser la familiaridad con la vida, por eso “la des-familiarización es más un suspenso para crear una nueva familiaridad.

complejidades, sustentadas la mayoría de las veces en que pocos eventos de la vida se pueden entender hoy de forma lineal; el segundo, *la familia pensada desde el ciclo vital*, en el que se reúnen aportes de autores que conciben la familia como un sistema que atraviesa por etapas ligadas al desarrollo de sus miembros, quienes enfrentan crisis de diversa índole cuyo manejo depende de que se adapte y avance; el tercero, *pensar en términos de trayectoria*: allí se ofrece una visión renovada del concepto desarrollo, en la que se concibe que cada sujeto y cada familia tienen su propio trayecto y que este está ligado a condiciones subjetivas, de tiempo y espacio que son cambiantes y que le confieren a cada historia vital sus particularidades; el cuarto, *tiempos para vivir la vida*, que hace alusión a una concepción del tiempo que no es única e igual para todos los seres humanos sino que es una construcción social que posibilita la vivencia del tiempo desde realidades diversas; finalmente se hace un cierre temporal, en el que se reconoce que pensar en términos de trayectorias posibilita comprensiones más flexibles frente a la familia evitando el riesgo de encasillarla en categorías predefinidas.

Vivir en ciclo

La perspectiva del ciclo vital se convierte en un marco de referencia (más que en una teoría) de tipo contextual y dialéctico, que considera la totalidad de la vida como una continuidad con cambios, destacando parámetros históricos, socioculturales, contextuales y de acontecer cotidiano (...) como prevalentes en cualquier clasificación etaria, o en la que predomine la edad como criterio (Dulcey & Uribe, 2002, p. 19).

Es común encontrar una relación directa entre la categoría ciclo vital y los procesos evolutivos propios de nuestra especie, es decir, los seres humanos tienen un tiempo de vida único, signado por momentos diferenciadores de cada etapa que involucran aspectos físicos, cognitivos, afectivos

y morales, entre otros. Para algunas disciplinas como la psicología, esta categoría ha representado un amplio campo de interés y desarrollo teórico. Sin embargo, para algunos autores, el ciclo vital es concebido como un aspecto de la vida que va más allá del “paso” por etapas (Baltes & Baltes, 1990; Dulcey & Uribe, 2002) y han incluido en la discusión elementos de índole social que complejizan dicha noción. Por ejemplo, Dulcey y Uribe (2002) argumentan que “la psicología del ciclo vital es más amplia que la psicología del desarrollo” (p. 17) ya que la primera presenta una visión más integral de la vida humana y enfatizan en que este tipo de interpretación incluye nociones como “la irrelevancia de la edad, los cambios permanentes, la multidimensionalidad y la plasticidad, como también la importancia del contexto y de la historia” (Dulcey & Uribe, 2002, p. 17). La segunda por el contrario se basa en la superación de fases consecutivas que marcan el desarrollo de cada sujeto.

En la actualidad encontramos que la concepción de ciclo vital continúa sujeta a la delimitación etaria y de fases secuenciales y los momentos del desarrollo están necesariamente impactados por la edad que se tenga y el ambiente en el que transcurre la vida. El ciclo vital tiene un componente epigenético y otro ontogénico, característicos de su designación por etapas, estadios o fases. Los procesos ontogénicos que ocurren en las personas son comunes en toda la especie, no obstante, “la ontogenia de cada sujeto ocurre en un contexto específico, que implica espacio y temporalidad (...) la emergencia del hecho histórico cobra singular importancia” (Ramos, 2006, p. 1), por lo que en este tipo de procesos se debe contemplar la manifestación de su operar complejo y multidimensional.

Dicho ciclo puede entenderse de acuerdo con los procesos vitales o de acuerdo con etapas de la vida -ser niño, adolescente, adulto, viejo-. En esta noción, la vida es algo determinado por unos cursos de suce-

tos evolutivos sobre los cuales hay poca posibilidad de acción, no solo por su determinación biológica sino además porque se consideran cosas que *hay que cumplir*, a manera de deber ser (Serrano, 2004, p. 182).

Diversos autores (Maturana, 1998; Boscolo & Bertrando, 1996; López, 2006; Hernández, 1997) reconocen la conexión que existe entre las dimensiones individual y social en el desarrollo del ser humano, al que conciben como sujeto en relación, cuya realidad interior se construye a partir de vivencias e intercambios con el mundo externo; así, tiempo biológico, tiempo histórico y tiempo social, configuran un triángulo difícil de disolver en el que cada ángulo es importante para comprender la complejidad del ciclo, el cual, está socialmente regulado por cuanto se definen derechos, deberes y obligaciones para los sujetos según su edad.

Pensar a los sujetos como seres en evolución biológica, física, mental y emocional, ha sido una construcción disciplinar, propia de la psicología, la demografía, la medicina y la epidemiología, con fines y usos de ordenamiento social y aplicada básicamente a la intervención clínica y a la planeación de políticas públicas basadas en poblaciones delimitadas por edad. De allí que una de las formas de ejercer control sobre las personas sea a partir del concepto de población, como elemento de biopolítica⁵, ya

que el Estado se autoriza a mediar e incidir en la vida privada de las personas y a exigirles la adaptación según cánones establecidos.

Hasta los años 70, prevaleció en el campo de la psicología evolutiva una concepción restrictiva del desarrollo humano que consideraba tres amplias fases del ciclo vital: infancia y adolescencia, madurez y vejez, confiriéndole a cada una características de mayor o menor nivel de desarrollo (Liberalesso, 2007; Villar 1995). Esta manera de concebir el proceso evolutivo fue debatida por autores como Baltes y Baltes (1990), quienes propusieron un modelo que trasciende la anterior estructura y sugiere que en cada etapa de la vida hay pérdidas y compensaciones, por lo cual no hay una que se considere de máximo desarrollo o en declinación del mismo en relación con las otras. Además estos autores le conceden importancia notoria a los factores sociales y culturales y consideran fundamental reconocer las interacciones entre eventos normativos y no-normativos de naturaleza individual y cultural que se dan en las diversas trayectorias que conducen al envejecimiento.

El mundo de hoy nos reta a repensar los antiguos esquemas y a construir unos más cercanos a los propios sujetos, unos en los que ellos mismos puedan autonombrarse y descubrirse, por lo tanto la pregunta que nos surge, con lo anteriormente planteado, es ¿Esta concepción evolutiva de la vida responde a la forma como evolucionan los sujetos de hoy? Pregunta que nos lleva a replantear los modelos evolutivos basados en una visión de mundo que desconoce el contexto y el sujeto en la contemporaneidad y a considerar la influencia teórica de autores post-modernos como Bauman (2009), Beck (2002), Gergen (1992), Giddens (1995), Maturana (1998), Touraine (1997) y De Sousa Santos (2003). Estos autores ofrecen nuevas alternativas que se distancian de la anterior concepción y proponen, una *no certeza*, es decir, la emergencia

5 Hernández (2009) retoma de Foucault (2007) el concepto de biopolítica como el conjunto de saberes, técnicas y tecnologías que convierten las capacidades de los seres humanos en un medio por el cual el Estado alcanza sus objetivos de sostenibilidad, fortalecimiento y control, como ente contenedor de la vida en sociedad, que a su vez hace una coordinación estratégica de las relaciones de poder, dirigidas a que los miembros de la sociedad incrementen su potencial productivo. La biopolítica encausa una potencia que le pertenece a la población. Según el concepto de biopoder, el Estado asume a la familia como instrumento de control, y es movilizadora por medio de campañas y de técnicas relativas a la salubridad, el control social y sexual, la orientación del consumo y la gestión de la economía.

de nuevas categorías en términos de identidades, biografías, trayectorias⁶, modos, mapas y recorridos que implican la posibilidad de rupturas, quiebres y modificaciones en las propias vidas. Particularmente Giddens plantea lo siguiente:

La identidad del yo que constituye para nosotros una trayectoria a través de los diferentes marcos institucionales de modernidad a lo largo de la duración de lo que se suele llamar “el ciclo de vida”, expresión que se ajusta con mucha mayor precisión a los contextos no modernos que a los modernos. Cada uno de nosotros no solo “tiene” sino que vive una biografía reflejamente organizada en función de los flujos de la información social y psicológica acerca de los posibles modos de vida (1995, p. 26).

Bauman (2009)⁷, por su parte se refiere al término *vida* o *vital*, y recurre a él con insistencia para utilizarlo en muchas de sus interpretaciones sobre los tiempos modernos o tiempos de la modernidad tardía. Este autor incluye categorías como *la moderna vida líquida* e intenta nombrar las maneras de vivir y de relacionarse de los sujetos en la actualidad a partir de connotaciones como el mundo vital, las interacciones vitales, el entorno vital, las metas vitales y la experiencia vital, entre otros. Al parecer, la discusión que perfila el autor es el cuestionamiento frente al carácter estandarizado que se le ha otorgado a la vida.

6 Anthony Giddens, sociólogo norteamericano. En su texto “Modernidad e identidad del yo”, argumenta que el “ciclo de vida” es una expresión que se ajusta con mucha mayor precisión a los contextos no modernos. Para referirse a este utiliza términos como “trayectoria” y “biografía”, ya que para él este tipo de procesos humanos no se “tiene” sino que se “vive” (1995, p. 26).

7 El sociólogo Zigmunt Bauman es otro exponente de las propuestas contemporáneas, a través de variadas obras ha construido un amplio análisis de cómo la moderna vida líquida afecta las relaciones humanas y sociales, la intimidad y la sexualidad; en su texto *Amor Líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos* (2009) se amplía este asunto.

Gergen (1992, 1996, 2006)⁸ considera que el Yo es una construcción relacional, para él el lenguaje posibilita la comprensión de la mente como el resultado de las interacciones, esto es, que “no son los individuos quienes se dedican juntos a crear relaciones, sino que más bien resulta que la percepción misma de nuestra individualidad la debemos a estas relaciones” (2006, p. 27). De esta forma se puede decir que la explicación según la cual el desarrollo del individuo ocurre como producto de condiciones biológicas y psicológicas, es insuficiente, pues desconoce el impacto de la cultura y de su papel fundamental en los intercambios entre seres humanos y su ambiente.

Al respecto Maturana (1998) dice que “un ser humano no es un individuo sino en el contexto de los sistemas sociales en los que se integra, y sin seres humanos individuales no habría fenómenos sociales humanos” (p. 125). Por tanto, es necesario ver estas propuestas no como “negaciones” sino como “alternativas” a la comprensión de la vida, ya que si bien pueden existir diversas maneras de configurar la experiencia vital, este no es un asunto que se haya pensado solo en el contexto de la contemporaneidad, por el contrario genera interés desde los griegos, quienes entendían el *Bios* como la manera de vivir (Granada, 2009).

Lo abordado en este punto puede ofrecer pistas importantes para pensar la posibilidad de un encuentro transdisciplinar en el análisis de esta

8 El psicólogo social Kenneth J. Gergen es considerado uno de los pioneros del construccionismo social. Sostiene que la realidad es una construcción social que ocurre en las interrelaciones mediadas por el lenguaje. Además, se interesó por la comprensión “relacional” de la identidad y de las narrativas del “self”. Lo anterior lo desarrolla en obras como *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo* (1992); *Realidades y relaciones: Aproximación a la construcción social* (1996) y *Construir la realidad* (2006).

categoría y que perfila inquietudes como ¿es posible desconectarnos de lo evolutivo como humanos o cómo podemos resignificarlo? ¿Debemos entender hoy lo *vital* como normalización, evolución o avance? ¿Debemos entender el término de *Ciclo* como recorrido más o menos estable y con características generalizadas para todos?

La familia pensada desde el ciclo vital

Las familias son ejemplos notables de entidades que cambian a través de saltos. Uno de sus objetivos es el de reproducirse, creando seres que a su vez formarán nuevos grupos (Molina, 2009, p. 30).

La intervención clínica o el campo terapéutico es uno de los ámbitos en el que se acogió y desarrolló el concepto de ciclo vital familiar. El concepto se introdujo a partir de la idea de que los síntomas o problemas que aquejaban a los individuos debían dejar de ser definidos como situaciones únicas de estos y dar paso a verlos en interacción con el contexto (Bateson, 1993). Es así como se inició el interés por el trabajo con sistemas ampliados como parejas y familias, además se estimó la necesidad de crear marcos de comprensión acordes con esta nueva visión, uno de ellos era la interpretación de las realidades familiares desde la perspectiva del ciclo vital (Haley, 1973).

En Norteamérica, uno de los terapeutas que marcó la pauta fue el psiquiatra Milton H. Erickson. Según Haley -uno de sus colegas y admiradores- “más que cualquier otro terapeuta, Erickson tiene en mente los procesos vitales “normales u ordinarios” (...) Cualquiera que sea la etapa de la vida familiar, la transición a la siguiente constituye un hito crucial en el desarrollo de una persona y de su familia” (1973, p. 32). Según Haley podemos observar la importancia que representaba este cambio paradigmático de

lo individual a lo familiar y cómo este paso fue el resultado de la creación en un contexto práctico y productor de múltiples interpretaciones que dieron lugar a nuevas referencias teóricas como la del ciclo vital familiar:

Se va haciendo más evidente que las familias recorren un proceso de desarrollo, y que el sufrimiento y los síntomas psiquiátricos aparecen cuando ese proceso se perturba. (...) Ahora que empezamos a comprender la enorme influencia del contexto social íntimo sobre la naturaleza del individuo, nos encontramos ante el hecho de que los contextos sociales se modifican con el transcurso del tiempo, y que sólo tenemos una información muy limitada sobre tal proceso (Haley, 1973, p. 33).

Estos terapeutas reconocían lo limitado de sus respuestas, ya que para entonces no existía evidencia empírica o investigaciones que apoyaran sus observaciones clínicas, lo que les daba una idea parcializada de la etapa del ciclo en la que atendían a cada familia y no del proceso de todo el ciclo, preocupación que describe Haley (1973) cuando explica que los clínicos no pueden regirse por los mitos que describen el ideal de familia, sino que por el contrario, deben tratar de comprender el desarrollo que vive cada una, entendiendo que este es cambiante y que se transforma por efectos de la cultura en la que van surgiendo nuevas formas de vida familiar; es preciso conocer el proceso evolutivo que viven las familias para identificar etapas críticas que ameriten cambios.

Otro de los límites de los que eran conscientes autores como Haley (1973), es que sus interpretaciones correspondían a un tipo particular de familias: aquellas que residían en norteamérica y pertenecían a la clase media u obrera. En este sentido, Haley reconoció que el esquema propuesto por Erickson era muy incompleto y que ignoraba las diferencias que aportaban la cultura y la clase social. Aun así consideraba sus interpretaciones

como intentos valiosos por comprender “la extraordinaria complejidad que caracteriza a una familia en cualquier momento dado, y mucho más a lo largo de toda su vida” (Haley, 1973, pp. 34-35).

Hasta el momento, estas construcciones práctico-conceptuales ofrecen a los investigadores y terapeutas un referente obligado (Agudelo, 2013; Cadavid & Oquendo, 1987; Estrada & Hernández, 2001; Estupiñán & Hernández, 1992). Es decir, pensar la familia como un sistema que pasa por etapas vitales propias de su evolución: nacimiento, crecimiento, maduración y decadencia, las que finalmente cerrarán y abrirán nuevos ciclos de producción intergeneracional. Para Haley (1973), “Cada generación depende de la otra, por caminos complejos (...) por tanto el ciclo familiar se renueva sin fin” (pp. 56-57).

Para Haley (1973) la secuencialidad de dichas etapas (nacimiento, crecimiento, maduración y decadencia) se da por la influencia de hechos significativos y transicionales en las familias que inician con el periodo del galanteo, seguido del matrimonio y sus consecuencias: un posterior nacimiento de hijos y el vínculo con ellos; unas dificultades matrimoniales del periodo intermedio; el destete de los hijos; y finalmente el retiro de la vida activa y la vejez. A la vez Pittman (1987), describe estos momentos como críticos o decisivos, refiriéndose a situaciones de la vida familiar donde emergen tensiones y posteriores crisis las cuales denomina de desarrollo, referidas -en consonancia con Haley- a la formación y progreso de la vida de pareja o matrimonio y a la crianza de los hijos desde la infancia, el paso por la adolescencia, hasta su posterior salida del hogar. En esta concepción la crisis no es sinónimo de catástrofe dado que también trae consigo retos y oportunidades (Le Moigne, 1998).

Es de resaltar que en la década de los ochenta esta teoría contaba con mucha más aprobación,

era vista y validada como un elemento necesario para el abordaje de las familias (Quintero, 1993) por cuanto aportaba una de las etapas a partir de la transición de la familia. En términos de McGoldrick y Gerson (2000) esta transición da cuenta del progreso de la familia a partir de hitos o puntos nodales que se diferencian unos de otros desde eventos como el matrimonio, la llegada y salida de los hijos del hogar, la vejez y sus consecuencias en la vida familiar.

Se estimaba que en cada punto nodal del ciclo vital, la familia debía sufrir una adaptación, es decir debía reacomodarse para lograr de manera exitosa el paso a la etapa posterior. De no ser así, en la familia se agudizaría la crisis normativa, ya que para muchas de ellas el cambio y la adaptación era problemática. Era evidente la existencia de “expectativas normativas para el momento preciso de cada fase del ciclo vital de la familia, entre ellas, las edades probables del miembro de la familia que pautaba el ciclo en cada punto de transición” (McGoldrick & Gerson, 2000, p. 87).

Fueron estos primeros momentos, marcados por la tradición sistémica y la investigación clínica, los que llevaron al desarrollo de la categoría ciclo vital familiar. Sin embargo, algunos investigadores y terapeutas que se nombraban como sistémicos, aunque no habían salido del paradigma positivista, usaban estas nociones como realidades normativas de la familia (Rhodes, 1983). Fue a partir de los postulados de estos clínicos que se instauró la idea de evolución ideal y lineal de la familia y que en la actualidad fundamenta las críticas a la categoría “ciclo vital familiar”, como un proceso universalizante, hegemónico y excluyente, ya que se parte desde la supuesta “completud” de las familias nucleares y de las familias en contextos sociales y económicos favorables. Estas condiciones, como bien sabemos, no reflejan la generalidad de los contextos latinoamericanos.

La definición de lo normal no puede hacerse sino por referencia al entorno histórico-social y a las apreciaciones de los miembros de la familia, como base en una perspectiva no esencialista sino evolutiva, que reconozca la condición cambiante y los mecanismos autorreguladores de la vida (Hernández, 1997, p. 10).

Desde la mirada sistémica de la familia, dichos procesos evolutivos no pueden ser vistos como meramente secuenciales o lineales (Hernández, 1997). Es decir, si bien son nombrados por etapas que representan “hitos” socialmente reconocidos, el ciclo vital se reconoce complejo, circular y único para cada sistema familiar y nombrarlo como “ciclo” responde más a un asunto instrumental y no normativo, tal y como lo presenta Wagesnberg (1994) cuando afirma que los sistemas vivos son complejos y no se someten a cánones de orden que propone el paradigma clásico y tampoco son reversibles en el tiempo, por lo que la cuestión vital exige un nuevo paradigma. Añade que la esencia del cambio está ligada a la historia de la ciencia del conocimiento y de la humanidad en sí, es decir, a “la historia de cualquier complejidad del mundo” (p. 146). El aporte de la mirada sistémica (Bateson, 1993; Bertrando & Toffanetti, 2004; Von Foerster, 1998), ecosistémica (Bronfenbrenner, 1977, 2002) y posteriormente compleja (Morin, 1990) de la familia, llevó a la transformación de los referentes inspirados en el positivismo.

Desde esta perspectiva, la familia es un todo y puede ser estudiada a partir de varios componentes, uno de ellos es su carácter evolutivo, que hace referencia a la forma en como esta cambia a través del tiempo y como dichos cambios se soportan en sus características internas. En ella confluyen procesos morfostáticos, orientados a preservar la estabilidad del sistema; y procesos morfogenéticos, que buscan la flexibilidad para hacer posible la adaptación a los cambios tanto externos como internos. Al respecto, Hernández (1997) plantea que los procesos

morfogenéticos dan cuenta de que la familia y cada uno de sus miembros evolucionan en su tránsito por el ciclo vital, el cual obedece a cambios internos y externos que hacen necesarias modificaciones en los patrones de interacción para que la familia pueda conservar sus condiciones de estabilidad y cambio a la vez. Según Hernández (2009, 1997), con la extrapolación del término evolución de la psicología individual a la psicología de familia, no se pretende representar una visión estática y desarrollista, sino que se ofrece una visión compleja y contextualizada de la vida.

Esta perspectiva evolutiva de los sistemas, es evidentemente contraria a aquella que pretende comprender el mundo de los hombres en términos del equilibrio perfecto, la predeterminación, el control jerárquico, la permanencia y la predictibilidad estructurales. Implica el reconocimiento de la imperfección, la inestabilidad, la incertidumbre, la diferenciación, la ecoddependencia como condiciones de los procesos y de las estructuras transitorias que surgen de las incesantes interacciones entre complejidades (Hernández, 1997, p. 36).

El cambio en la familia ocurre en medio de acontecimientos vitales que configuran crisis normativas -llamadas también de desarrollo- e inesperadas (Pittman, 1987). Las primeras se refieren a momentos de tensión o conflicto que surgen como producto de la vivencia de una etapa específica del ciclo y las segundas, a eventos inesperados que se presentan. Estas tensiones pueden afectar a cada miembro de la familia en particular y repercutir en las relaciones, el clima y el ambiente de todo el sistema. Para Molina (2009) “la vida familiar es un cambio de guardia multigeneracional y aunque este proceso a veces se realiza suavemente, en ocasiones se lleva a cabo en medio del peligro y la perturbación” (p. 30).

Según lo abordado, la discusión actual presenta la posibilidad de ver estos procesos familiares en

términos de *trayectorias, recorridos, itinerarios, mapas o biografías*, los cuales contemplan los posibles retrocesos, discontinuidades, fragmentaciones y paralelismos. Todo lo anterior, como situaciones ineludibles en la vida familiar contemporánea. A propósito de esta transición, la autora Beck (2003) se refiere a los cambios familiares en términos, de la fragilidad, para ella, actualmente, el recorrido vital de una familia currículo vital es un asunto de planificación que puede ser alterado “sin lugar a dudas que las situaciones vitales se hacen más alterables, más porosas y, ciertamente, también más frágiles” (p. 81).

Las trayectorias hacen referencia a los recorridos vividos e identificados por las mismas familias, y las consecuentes contradicciones y complejidades que pueden tener en tanto su vida se recrea en la discontinuidad y la fisura, ejemplo de ello: estar hoy de una manera y mañana de otra; construir una nueva historia cada tanto; ver salir a los hijos prematuramente por la interrupción de una moratoria social ideal que poco aplica para nuestros niños y jóvenes; familias que deben contener a sus miembros por la precariedad de las condiciones en la vida diaria, en la que es casi impensable la posibilidad de “vaciar” el nido, dado que el destete no se da de los hijos a los padres sino a la inversa, pues son aquellos los que muchas veces resuelven el sustento de los hogares.

En la comprensión de este aspecto es significativo retomar el aporte de Del Valle (2004) quién expresa que los rumbos de las familias se han multiplicado y por ende la vida familiar se torna diversa y no unívoca, a esta situación que la autora la nombra como la “explosión del ciclo vital de la familia” (p. 15) que hace referencia a que no hay destinos estáticos sino construcciones y tránsitos. Esta concepción lleva a considerar la complejidad de la vida familiar expuesta a situaciones cambiantes, aleatorias, no predecibles que pueden conducirla

por rutas únicas, difíciles de perfilar con base en modelos universales.

En general, el ciclo vital familiar ha sido una metáfora útil para los científicos y profesionales que trabajan con familias, por lo cual es importante recrear esta visión de mundo a partir de la recuperación de nuestros saberes, en la construcción de un pensamiento local contextualizado en el sur⁹, centrado en realidades contextualizadas y no desde los estándares dominantes del conocimiento importado desde el norte. Para Gergen y Gergen (2011) las verdades locales son útiles en tanto se acepte que existen simultáneamente otras verdades que cumplen funciones diferentes y que pueden ser válidas en el marco en el que se generan, lo que no implica de manera alguna que puedan ser impuestas. Lo anterior invita a desacomodarse del confort de lo dado y darnos a la tarea de reinventar nuevas categorías de referencia que sean inclusivas, inacabadas y dinámicas que nos permitan renovar nuestras comprensiones acerca de la diversidad familiar actual, en últimas, “cada uno es libre de explorar las potencialidades de cualquier visión existente” (Gergen & Gergen, 2011, p. 108).

Pensar en términos de trayectoria

El desasosiego que experimentamos nada tiene que ver con lógicas de calendario. No es el calendario quien nos empuja hacia la orilla del tiempo, y si la desorientación de los mapas cognitivos, sociales y de interacción en los que hasta ahora habíamos confiado. Los mapas que nos son familiares dejaron de ser confiables. Los nuevos mapas son, por ahora, líneas

9 Boaventura De Sousa Santos (1998, 2006) reconoce en la sociedad dos espacios distintos de formación política, económica y cultural: Norte - Sur, en ellos diferencia la dinámica entre ricos y desarrollados frente a pobres y subdesarrollados. Además entiende que hay zonas y países híbridos que se configuran como el sur en el norte y el norte en el sur, generando así dos núcleos geográficamente y sociológicamente opuestos.

tenues, poco menos que indescifrables. En esta doble desfamiliarización está el origen de nuestro desasosiego (De Sousa Santos, 2003, p 43).

Federico Rossi (2009) plantea que a la sociedad le ha llegado el momento de terminar con la linealidad biográfica y con la identidad definida y nos remite a pensar los procesos vitales en términos de transitoriedad y recurrencia a partir de un patrón no secuencial, efímero y parcial, lo que necesariamente implicaría una visión biográfica de la trayectoria vital. Así mismo Rossi sostiene que solo los extremos de la vida, es decir, el nacimiento y la muerte, están supeditados a un tiempo lineal, no así lo que ocurre en el transcurso de estos dos eventos, entre los cuales, la relación es circular según la biografía de cada sujeto.

Para Rossi (2009), lo anterior no implica la desaparición del patrón moderno, sino la coexistencia de este con múltiples posibilidades de opciones biográficas como construcciones reflexivas, complejas e individualizadas; de igual forma White (2002), indica que es imposible sostenerse en el paradigma de la secuencialidad porque no existen puntos de llegada ideales y por el contrario la condición de vivir es cambiante y temporal. Otro autor que puede enriquecer nuestra conversación es Serrano (2004) quien al igual que Rossi, se interesa en el tema de los jóvenes y ha trabajado de forma amplia el asunto de las biografías como el resultado del transitar humano, e insiste en que si estamos en sociedades que cambian con rapidez, no es posible esperar que los sujetos respondan a un patrón único y lineal de desarrollo vital puesto que permanentemente se ven abocados a cambios que implican transformaciones en sus proyectos de vida que deben ser adaptados o redefinidos constantemente.

De esta manera plantea como el curso de la vida está atravesado por cambios y movimientos, un

tránsito contextualizado, articulado entre los diversos tiempos y coordenadas espacio temporales que lo llevan a pensar en términos de *mapas*. Para Serrano (2004) un mapa vital responde a la forma en cómo cada persona representa su ubicación en la vida y los movimientos y paradas que realiza para desplazarse a través de él, es decir, un mapa plantea un camino, es una orientación pero es cada uno el que decide cómo recorrerlo en la medida en que no es permanente, ni estable, sino móvil y modificable a través del recorrido en el tiempo de una historia vital.

Para Serrano (2004) los proyectos de vida de las personas hoy pueden ser ajustados o incluso abandonados en el camino, no alcanzados o cambiados por otros, de allí que se acude a la noción de “biografías elegidas” como una condición paradójica típica de las sociedades modernas, ya que los sujetos en la actualidad se encuentran en tensión entre “opción y libertad” y “legitimación y coerción”. Son las biografías narradas y vividas en las que confluyen a nivel subjetivo tales cambios y permanencias de las sociedades actuales, dado que “a través de las narraciones se interpreta la experiencia vivida. Entramos en las historias; otros nos hacen entrar en ciertas historias; y vivimos nuestra vida a través de esas historias” (Epston, White & Murray, 1996). De esta forma las narrativas “nos permiten acercarnos a entender cómo somos lo que somos” (Serrano, 2004, p. 218).

Cobra sentido así, la inconstante pero real existencia de los recorridos de vida, las trayectorias vitales que marcan y desmarcan mapas y biografías, relatos y narraciones de las vidas humanas que se alejan de lo instituido como ley o ideal y que se vuelven la evidencia de nuestra fragilidad y de la capacidad creadora como hombres y como mujeres cambiantes, en progreso, en retroceso, en evolución e involución. La vida como un itinerario posible, donde se puede decidir (a veces) el rumbo, los acompañantes y la embarcación.

Tiempos para vivir la vida

La finitud, el “paso por la vida” y lo que llamamos “el paso del tiempo” nos resultan obvios, pero en cuanto queremos ahondar en la noción de temporalidad esta se nos escapa (Calveiro, 2005, p. 91).

El tiempo como realidad o como construcción subjetiva ha sido ampliamente estudiado desde la época de filósofos como Aristóteles y San Agustín. Bien sea como recorrido dentro de un espacio o como expresión de la subjetividad, el tiempo ha llevado a pensar la idea de circularidad y linealidad, como elementos sustanciales de la vida misma y como imperativos en noción de la existencia humana. Desde esta tradición, no existe un solo tiempo, sino varios, de los que principalmente se reconoce el biológico, el psicológico y el social.

En el tiempo biológico se genera la organización de la vida en la secuencia de ciclos vitales; en el segundo, el tiempo psicológico, son los sujetos los que lo significan de forma subjetiva; finalmente el tiempo social hace referencia a un tiempo histórico, es decir, somos *en* un tiempo y *de* un tiempo específico. Por lo anterior, podría afirmarse que nuestros tiempos humanos son complejos, múltiples e interconectados (Morin, 1990). En palabras Lévi-Strauss (1992) el tiempo es: progresivo, estático, ondulatorio y circular.

Calveiro (2005) ilustra a partir de Elías la posibilidad de pensar el tiempo como una construcción social, con fines orientadores y reguladores de la conducta humana, ya que facilita el establecimiento de ritmos, posiciones y duraciones de ciertos momentos de la vida socialmente instituidos y que son aprendidos por las personas a partir de una construcción colectiva; “la organización social del tiempo, como forma de establecer una ‘verdad’ social con respecto a

su medición construye ‘horizontes temporales’ que varían según cada sociedad” (p. 96).

Siguiendo a Calveiro (2005), podemos afirmar que cada organización humana define por un lado, los tiempos en cuanto a la duración de eventos que ocurren en los espacios individual y social y por otro, las señales de tránsito de una fase a otra. Así, con base en estas definiciones, construye marcos de referencia para comprender las trayectorias. No nos queda duda que como seres humanos hemos tenido un gran interés en entender el tiempo, de adueñarnos de él y de regularlo. A partir de allí hemos comprendido muchos aspectos de la existencia en un entramado de relaciones de poder donde se conjugan tanto los tiempos, los espacios y las relaciones, en términos de pasado, presente y futuro. Para superar esta visión lineal, Calveiro propone la “fuga” y el “escape”, que constituyen la posibilidad de “crear otro tiempo y otro espacio” (2005, p. 100) opciones éstas de resistencia que posibilitan la construcción de un horizonte diferente de posibilidad y no de determinación externa.

Cierre temporal

Migrar de un campo a otro... de un lenguaje a otro, de una ciencia a otra; la transdisciplinariedad es, en parte, eso... buscar conceptos que vengan de otros conocimientos... si tus dioses no te agradan, inventa otros, pero tuyos (...) Nosotros tenemos siempre una gran ansiedad de pertenencia, y eso también hace difícil pensar lo nuevo (De Sousa Santos, 2006, p. 41).

Reflexionamos sobre dos concepciones acerca del desarrollo evolutivo de la familia, una que la aborda como secuencia de etapas definidas por cambios biológicos y psicológicos de sus miembros y la otra que la concibe como trayectorias. Una y otra han aportado a su comprensión, sin embargo, los desarrollos de la teoría social y humana en la contemporaneidad nos llevan

a renunciar a lecturas lineales que se aferran a concepciones de verdad y nos invitan a producir conocimientos locales. Estos planteamientos están ligados a dos características importantes como son la historicidad del conocimiento y el carácter interpretativo del ser humano.

La disquisición sobre las trayectorias familiares debe conectarse de manera indispensable con las tendencias morfoestáticas (estabilidad) y las capacidades morfogenéticas (cambio de reglas) que le confieren a la familia la doble característica sistémica que implica cambio y estabilidad, permitiendo que ella evolucione a la vez que permanece. Según (Wertheim, 1973) una familia que abunda en morfostasis consensual, es decir, que presenta equilibrio entre los objetivos individuales y los objetivos familiares, es más flexible para adaptarse a circunstancias cambiantes sea que procedan de las transformaciones de sus miembros o de las condiciones del contexto en el que se desenvuelve. Por el contrario, el predominio de las características morfogenéticas hace que la familia tenga mayor rigidez en sus procesos internos y sea más parsimoniosa ante situaciones críticas que demandan cambio.

No es posible seguir pensando en indicios uniformes que den cuenta de cómo las familias pasan de una etapa a otra y menos aún, que existe un orden en la forma en que ellas cambian. Lo que acontece en la época actual, caracterizada por cambios acelerados, es que las familias avanzan de forma particular por lo que encasillarlas en estándares evolutivos puede conducir a posturas reduccionistas que pierden de vista la complejidad de sus trayectorias, en las cuales se conjugan sujetos y familias con las dimensiones de tiempo, espacio y cultura. Las trayectorias familiares implican nuevas pautas de organización donde la siguiente suele ser más compleja que la anterior pero siempre regidas por reglas. Así, cuando ocurren nuevas presiones que conllevan a un nuevo salto cualitativo

en la organización del sistema, este evoluciona para mantener su equilibrio dinámico pese a las vicisitudes de los tiempos.

Dell y Goolishian (citados por Hoffman, 1987) examinan el concepto de “retroalimentación evolutiva”, que relaciona orden y fluctuación como dimensiones necesarias para el cambio, el cual, es discontinuo. Las fluctuaciones son constantes en el tiempo y el sistema permanece más o menos indemne. Para que el sistema tenga una nueva dinámica de funcionamiento se requiere una fluctuación que llegue a amplificarse al punto de generar una retroalimentación positiva y de esta forma ocurre el cambio. Es así como se comprende que una propiedad que la familia comparte con otros sistemas complejos es que no cambia en línea ininterrumpida y recta, sino por saltos discontinuos. Esto no es indicio de desorden sino que puede indicar que aumentó la presión hacia una integración más nueva y compleja. La familia vista de esta forma, tiene la capacidad de evolucionar hacia nuevos e impredecibles niveles de organización, sus cambios no están preestablecidos y tampoco son reversibles.

De esta manera, el tránsito entre categorías instituidas como la de ciclo vital familiar y la de trayectorias, se conecta con esta reflexión y crítica de las prácticas sociales establecidas, lo que implica una comprensión renovada de estos procesos en la diversidad familiar (Zapata, 2013b). Cada categoría se refiere a dos acepciones del tiempo distintas y complementarias, necesarias para la comprensión de los sistemas dinámicos y complejos. Creer que las familias pueden construir su horizonte desde diferentes posibilidades implica pensar la familia como un sistema en el cual pueden nombrarse, narrarse, recrearse a sí mismas, y no ser únicamente designadas por lo externo, esto es, concebir a “la familia como experta” (Anderson, 1997). Para ello se hace necesario avanzar más en el escenario de los ya anunciados y aún vigentes cambios y transformaciones

familiares (Cierchia, 1999; Daza, 1999; González de la Rocha, 1999; Rico de Alonso, 1999).

Podemos reafirmar que cada punto de vista está situado en un contexto cultural e histórico y en este sentido, pensar en las trayectorias como eventos de la vida humana que acontecen entre seres en relación, implica renunciar a reglas precisas y a categorías únicas que se fundan en concepciones de verdad que excluyen maneras diversas y alternativas de concebir las biografías de las familias y de los sujetos que la integran. Esto nos permite abrir fronteras entre las disciplinas que se interesan por el estudio y la intervención con las familias y a la vez, nos hace menos proclives a basar nuestras actuaciones profesionales en juicios que nos distancian de ellas y hacen menos posible la generación de cambios en sus interacciones cuando estas están siendo experimentadas como problemáticas y poco gratificantes.

Es nuestro reto crear entonces un conocimiento emancipatorio, que es un conocimiento local construido y diseminado a través del discurso argumentativo (De Sousa Santos, 2003), un conocimiento alternativo que apunte a la consolidación de escenarios familiares pensados para la construcción de ciudadanía, familias críticas, con razones y posiciones fuertes capaces de resistir y vivir sus propias historias independientemente si son vistas o no como funcionales. Si bien es imposible para el investigador liberarse de las categorías con las cuales percibe e interpreta la realidad, se hace necesaria una posición ética donde se evidencien los efectos sociales de las teorías, los conceptos y prácticas institucionales que pueden o no incluir a las familias como sujetos; lo cual no se resuelve con el mero tránsito de categorías de análisis, sino que se evidencia en las prácticas que generan sujetos y fenómenos y en las nociones por sí mismas.

Referencias

- Agudelo, L. M. (2013). *Realidades familiares contemporáneas: Algunas contingencias en la estructura familiar, desafíos para la intervención terapéutica*. (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Agudelo, M. E. & Estrada, P. (2011). *Fundamentos del construccionismo social y prácticas terapéuticas inspiradas en éstos*. (Tesis de maestría), Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Anderson, H. (1997). *Conversación, lenguaje y posibilidades: Un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Baltes, P. B. & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bateson, G. (1993). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bauman, Z. (2009). *Amor Líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, E. (2003). *La reinención de la familia: En busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós.
- Bertrando, P. & Toffanetti, D. (2004). *Historia de la terapia familiar, los personajes y las ideas*. Barcelona: Paidós.
- Boscolo, L. & Bertrando, P. (1996). *Los tiempos del tiempo: Una nueva perspectiva para la consulta y la terapia sistémica*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward and experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-532.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Cierchia, R. (1999). Alianzas, redes y estrategias. El encanto y la crisis de las formas familiares. *Revista Nómadas*, 11, 46-53.
- Cadavid, I. & Oquendo, A. (1987). *La familia humana*. Medellín: Publicar.
- Calveiro, P. (2005). *Familia y poder*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

- Daza, G. (1999). Los vínculos de los que la familia es capaz. *Revista Nómadas*, 11, 28-45.
- De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Uniandes.
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Volumen I*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- De Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes. En B. De Sousa Santos (Ed.), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación. Encuentros en Buenos Aires* (pp. 13-41). Buenos Aires: Clacso Libros.
- Dulcey, E. & Uribe, C. (2002). Psicología del ciclo vital: Hacia una visión comprehensiva de la vida humana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34, (1-2), 17-27. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80534202>.
- Epston, D., White, M. & Murray, K. (1996). Una propuesta para re-escribir la terapia. Rose: La revisión de su vida y un comentario. En Mc. Sheila & K. Gergen (Comp.), *La terapia como construcción social* (pp. 121-141). Barcelona: Paidós.
- Estrada, P. & Hernández, N. (2001). *Ciclo vital familiar en 13 familias de diferentes estratos en Medellín*. (Tesis de especialización). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Estupiñán, J., & Hernández, A. (1992). Marco Conceptual para el estudio de la familia desde una perspectiva sistémica. *Aportes a la psicología: Familia y Terapia Familiar*, pp. 5-22.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2006). *Construir la realidad: El futuro de la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Tauros.
- González, M. (1999). Cambio social y dinámica familiar. *Revista Nómadas*, 11, 54-62.

- Granada, P. (2009). *La resiliencia en la nuda vida: El homo sacer como sujeto político. Lo político en la situación de calle de niños, niñas y jóvenes en protección* (Tesis doctoral). Universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Pereira, Colombia.
- Haley, J. (1973). *Terapia no convencional: Las técnicas psiquiátricas de Milton H. Erickson*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández, A. (1997). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve*. Bogotá: El Buho.
- Hernández, A. (2009). *Un horizonte para contemplar las transformaciones de la familia en la contemporaneidad*. Trabajo presentado en el segundo seminario nacional sobre familia: Familias contemporáneas. Transformaciones y políticas públicas de la familia de hoy, Medellín.
- Hoffman, L. (1987). *Fundamentos de la terapia familiar. Un marco conceptual para el cambio de sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Le Moigne, J. L. (1998). Crisis. En E. Mony (Ed.), *La terapia familiar en transformación* (pp. 115-120). Barcelona: Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (1992). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.
- Liberalesso, A. (2007). El legado de Paul B. Baltes a la psicología: El paradigma Life span aplicado al desarrollo y al envejecimiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 413-417.
- López, A. D. (2006). *Pasos en el camino para ser humano*. Trabajo presentado en el X Seminario Internacional Medio Ambiente y Sociedad, noviembre - diciembre, Medellín.
- Maturana, H. (1998). Seres humanos individuales y fenómenos sociales humanos. En E. Mony (Eds.), *La terapia familiar en transformación* (pp. 121-125). Barcelona: Paidós.
- McGoldrick, M. & Gerson, R. (2000). *Genogramas en la evaluación familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Molina, B. M. (2009). *Su legado a la terapia familiar en Colombia. In Memoriam*. Fundación para el Bienestar Humano y grupo Sistémico de Medellín: Todográficas.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pittman, F. S. (1987). *Momentos decisivos: Tratamiento de familias en situaciones de crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Quintero, A. M. (1993). *El ciclo vital de la familia*. Medellín: Instituto de Estudios Regionales [INER] y Fundación para el Bienestar Humano.

- Ramos, R. M. (2006). *Transdisciplinariedad en el estudio de la ontogenia humana*. Trabajo presentado en el Seminario internacional medio ambiente y sociedad, Nuestro ciclo vital, la ontogenia y las edades del ser humano, enero, Medellín.
- Rico de Alonso, A. (1999). Formas, cambios y tendencias en la organización familiar en Colombia. *Revista Nómadas*, 11, 110-117.
- Rhodes, S. (1983). Un enfoque de desarrollo del ciclo de vida familiar. *Revista de Trabajo Social*, 39, 5-14.
- Rossi, F. (2009). *La participación de las juventudes hoy: La condición juvenil y la redefinición del involucramiento político y social*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Serrano, J. F. (2004). "Menos querer más de la vida". *Concepciones de vida y muerte en jóvenes urbanos*. Bogotá: Siglo del Hombre editores y Departamento de investigaciones de la Universidad Central.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Del Valle, A. I. (2004). El futuro de la familia: La familia. *Iglesia viva: revista de pensamiento cristiano*, 17, 9-26. Recuperado de <http://www.iglesiaviva.org/autores.php>
- Villar, F. (1995). Percepción de patrones de envejecimiento: ¿Unidireccionalidad o multidireccionalidad? *Anuario de Psicología*, 66, 66-81.
- Von Foerster, H. (1998). *Sistémica elemental: Desde un punto de vista superior*. Medellín: Universidad Eafit.
- Wagensberg, J. (1994). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets.
- Wertheim, E. (1973). Family unit therapy and the science and typology of family systems. *Family process*, 12(4), 361-376.
- White, M. (2002). *Reescribir la vida, entrevistas y ensayos*. Barcelona: Gedisa.
- Zapata, J. J. (2013a). *Familias monomarentales y monoparentales y su relación con los hijos e hijas adolescentes según el nivel socioeconómico y el sexo*. (Tesis doctoral), Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
- Zapata, J. J. (2013b). La transición paradigmática en el ámbito familiar: La emergencia política de las familias. *Tendencias y retos*, 18(1), 65-79.

Además del Padre

André Soares da Cunha**
Marcelo Ricardo Pereira***

* Esse trabalho recupera parte da pesquisa de Mestrado intitulada “Mater semper certa est, pater semper incertus est: vida escolar de adolescentes”, desenvolvida na Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil), sob orientação do Professor Doutor Marcelo Ricardo Pereira, defendida em 30 de Julho de 2013.

** Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil. Mestre em Educação-Rua Turquesa, 1153/07 - Prado-Belo Horizonte/MG-Brasil - CEP: 30411-288. andrescunha@yahoo.com.br

*** Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil. Pós-Doutor em Psicologia, Psicanálise e Psicopatologia Clínica - Av. Antônio Carlos, 6627 - FaE-sala 1611 - Cidade Universitária/Pampulha Belo Horizonte/MG-Brasil-CEP: 31270901. marcelorip@hotmail.com

Para além do Pai*

Cómo citar este artículo: Soares, A. & Pereira, M. R. (2015).
Para além do Pai. *Revista Tesis Psicológica*, 10(1), 30-44.

Recibido: enero 21 de 2015
Revisado: febrero 2 de 2015
Aprobado: mayo 1 de 2015

RESUMEN

Esta investigación tiene como escenario el malestar en la educación de Brasil e investigó posibles consecuencias en la vida escolar de adolescentes a partir de la forma de su entorno familiar. El tema fue abordado por el sesgo del psicoanálisis de orientación lacaniana en un intento de responder a la siguiente pregunta: ¿Estudiantes provenientes de entornos familiares diferentes al modelo de padre, madre e hijo(s) biológico(s) contribuyen al aumento de los problemas en la escuela? Los principales instrumentos de recolección de datos fueron entrevistas semiestructuradas con 14 estudiantes de 3 escuelas y la investigación documental en relación a los estudiantes, como boletines escolares y libros de ocurrencias. Entre las observaciones realizadas a partir del análisis de los datos, se destaca la relación de dos adolescentes y sus madres, con la hipótesis de que esas alumnas tienen una relación arcaica con sus respectivas progenitoras, en una especie de separación siempre postergada, lo que parece influenciar en el éxito de la vida escolar de las estudiantes. En ese sentido, se percibió que puede haber un nuevo patrón estructural de la adolescencia contemporánea, en lo que se refiere al choque de los sujetos frente al horror de la feminidad. Por lo tanto, la separación siempre postpuesta entre hijos/as y madres parece ser cada vez más postergada, así como el hecho de que el choque de la feminidad se va tornando más importante que la función paterna en la constitución de los adolescentes contemporáneos. El sistema escolar - al no conseguir lidiar con tales variables-puede contribuir más al fracaso académico de los adolescentes de que la forma como la familia de los estudiantes es compuesta.

Palabras clave: Psicoanálisis, educación, adolescencia, familia, escuela, feminidad.

RESUMO

Esta pesquisa encontra-se no cenário de mal-estar na educação do Brasil e investigou possíveis consequências na vida escolar de adolescentes a partir do modo das suas configurações familiares. A questão foi abordada pelo viés da Psicanálise de orientação lacaniana na tentativa de responder a seguinte questão: alunos provenientes das configurações familiares distintas do modelo pai, mãe e filho(s) biológico(s) contribuem para o aumento dos problemas na escola? Os principais instrumentos de coleta de dados foram entrevistas do tipo semiestructurada com 14 estudantes de 3 escolas e pesquisa documental em relação aos alunos, como boletins escolares e livros de ocorrências. Dentre as observações feitas a partir da análise dos dados, destaca-se a relação de duas adolescentes e suas mães, com a hipótese de que essas alunas apresentam uma relação arcaica com suas respectivas genitoras, em uma espécie de separação sempre adiada-o que parece influenciar na vida escolar de sucesso das alunas. Nesse sentido, percebeu-se que é possível haver um novo padrão estruturante da adolescência contemporânea, no que se refere ao embate dos sujeitos frente ao horror da feminilidade. Portanto, a separação sempre adiada entre filhos/as e mães parece ser cada vez mais procrastinada, bem como o fato de que o embate da feminilidade vem se tornando mais importante do que a função paterna na constituição dos adolescentes contemporâneos. O sistema escolar-por não conseguir lidar com tais variáveis-pode contribuir mais para o fracasso escolar dos adolescentes do que a forma como a família dos estudantes é composta.

Palavras-chave: Psicanálise, educação, adolescência, família, escola, feminilidade.

Introdução

Entre as diversas situações observadas no cenário das escolas brasileiras, destaca-se o discurso que relaciona diretamente a configuração familiar dos alunos (principalmente a falta de uma figura masculina) com problemas vivenciados na escola. Isso levaria a crer que, nostalgicamente, a manutenção da ordem nas escolas ocorreria a partir da restituição da autoridade do pai (ou masculina). Nesse sentido, questiona-se: até que ponto aqueles alunos provenientes das configurações familiares distintas da dita tradicional (pai, mãe e prole) podem contribuir para o aumento dos problemas na escola?

Para tentar responder à questão, é preciso fazer um embasamento teórico e histórico. De modo geral, tanto Roudinesco (2003), quanto Costa (2004) concordam quanto às fases de transformações da família ao longo de tempos mais recentes, que teve a perda do poder patriarcal como uma de suas causas principais. Nesse sentido, Roudinesco (2003), conclui que a família do final do século XIX começou a centrar-se no amor e a desvincular-se do casamento.

Para tanto, contou com o apoio da ciência (reprodução *in vitro*, por exemplo) e da justiça (adoções) para conseguir filhos. Por isso, homossexuais, mães solteiras e casais que trazem filhos de outros relacionamentos passaram a constituir os diversos núcleos familiares da atualidade - nos quais a figura paterna não é mais tão relevante como era em tempos anteriores. Cabe ressaltar que os trabalhos analisados atestam que essa realidade não representa o fim da família e, sim, a sua reestruturação.

Para compreender melhor o objeto de estudo deste trabalho, é preciso conceituar o termo *pai* na Psicanálise, além de destacar brevemente parte de sua importância na formação psíquica

dos sujeitos. Em *Totem e tabu* (1974), Freud inventa um mito de influência darwinista, baseado na antropologia cultural de sua época, para descrever o pai primevo como violento, ciumento e detentor de todas as fêmeas de uma horda que se encontra na passagem entre a natureza e a cultura. Nesse mito, os outros machos viviam excluídos e em celibato, até que em certo dia todos esses filhos se reuniram, mataram, e devoraram o pai. Com isso, a horda de homínidos termina dando início, de um só golpe, a uma sociedade paterna, ao mesmo tempo pranteada e celebrada por uma sociedade fraterna.

Em *Moisés e o monoteísmo* (1975), o autor afirma que o cristianismo originou-se de uma religião paterna (Deus Pai), mas tornou-se uma religião filial (Jesus Cristo); portanto, não fugiu do destino de liquidar o pai. Cabe ressaltar que, com esse livro, o autor introduzirá uma espécie de modalização do pai que o faz deslizar da condição de pai tirano, descrito em *Totem e tabu*, para o pai amoroso, que ama a todos os filhos igualmente e que é capaz de sacrificar-se por todos eles, representado na figura bíblica de Moisés.

Com isso, Freud (1975) teoriza a pluralidade do pai contemporâneo, que se acha no intervalo entre o tirano e o amoroso, sem conhecer um modelo essencial de sê-lo. É isso que o faz ser sempre interrogado sobre seu poder. Mais tarde, Lacan (2005) desdobrará e ampliará tal teoria, propondo o conceito de Nomes-do-Pai, para dizer que vários são os nomes que o representam e nenhum é capaz de dizer ao certo o que ele é. Portanto, a função paterna é uma metáfora - uma vez que o pai está morto e o seu lugar está vazio, de acordo com o mito freudiano.

Em suas obras, Freud utiliza-se com maior frequência do termo *puberdade* se comparado ao de *adolescência*, já que em sua época aquele era o termo mais empregado para nomear os sujeitos

que deixaram de ser crianças, mas que ainda não alcançaram a idade adulta. Podemos considerar hoje a puberdade como o que se refere às irrupções no corpo comuns à idade dos púberes, e a adolescência como materialização psíquica e social da própria irrupção da puberdade e do período de transição vivido a partir dela.

Melman (1999) caracteriza a adolescência na nossa cultura como a representação da crise psíquica. Tal crise, segundo o autor, define-se como “o momento em que um sujeito não encontra o lugar de seu gozo” (Melman, 1999, p. 30). A criança considera que o adulto seria aquele que já conquistou o seu gozo e, por isso, ela espera também receber ao longo do tempo os instrumentos necessários para conseguir a sua satisfação. Para tanto, é capaz de renunciar à sexualidade infantil e pode aceitar a interdição do incesto e do parricídio. Contudo, o adolescente percebe que o adulto, inclusive os seus pais, não passam de sujeitos castrados, cujo gozo é deficitário.

Rassial (1999) corrobora tais ideias ao afirmar que a adolescência é o momento em que a criança descobre que foi enganada pela promessa do complexo de Édipo. Durante a infância dos filhos, os pais funcionavam facilmente para eles no registro do ideal, mas perdem esse lugar no contexto da adolescência. Ao perceber a incompletude desses adultos, o adolescente tende a afastar-se dos seus pais em direção aos seus antecessores (como os avós). Isso porque “ele percebe que aceitando esse ingresso terá de pagar, de alguma forma, pela deficiência de seus próprios pais com relação ao ideal constituído pelos ancestrais” (Melman, 1999, p.33). O adolescente, portanto, é constitutivamente o responsável pela suposta dívida dos seus pais com seus antecessores.

Freud (1987) apresenta a consideração frequente sobre a importância do complexo de Édipo na sexualidade da primeira infância. Depois desse

período, inicia-se a sua dissolução até o período de latência. O autor assume que não conhece exatamente as causas de tal feito, mas acredita ser a consequência de grandes desapontamentos sofridos pelo sujeito. No caso da menina, ela acreditava ser o objeto de amor mais valorizado de seu pai; já o menino costumava considerar a mãe como sua propriedade. Contudo, ambos percebem que tais sentimentos não se efetivam. Por isso, o complexo de Édipo mostra a sua impossibilidade constitutiva.

Rassial (1999) afirma que o adolescente começa a buscar algum auxílio em outros lugares ao perceber que não pode apoiar-se em seus pais, ao descobrir que estes são castrados. Além disso, ele percebe que o acesso à sexualidade se dá de maneira muito mais complexa do que o imaginado. Nota-se, portanto, que uma das principais características que distingue a infância da puberdade é o afrouxamento dos adolescentes dos laços com a família e, como consequência, a sua entrada na vida social.

Melman (1997) afirma que, biologicamente, o corpo do adolescente já está pronto para as práticas reprodutivas e, além disso, ele se depara com os desejos sexuais. Contudo, o adolescente é juridicamente considerado incapaz para a realização de tais atos. Nesse sentido, o adolescente é aquele que alcançou a maturidade, mas essa não é reconhecida simbolicamente, uma vez que as transformações orgânicas do indivíduo são negadas por questões sociais. O adolescente depara-se então com o embate entre o real do sexo e a ordem simbólica da sociedade na qual ele está inserido. Por isso, a sexualidade é vivida por ele como uma doença ou como um infortúnio e, ele, portanto, sente-se sozinho - já que não consegue encontrar apoio em sua família ou no meio social.

A solução normalmente escolhida pelo adolescente para esse impasse é a proximidade das

relações com os seus pares “para tentar sustentar o seu eu, na medida, com efeito, em que não lhe é reconhecida esta identidade sexual” (Melman, 1999, p.22). Tal raciocínio pode explicar os grupos que são normalmente formados por adolescentes, como os *punks*, as gangues de bairro, etc. No caso desta pesquisa, puderam ser percebidos dois importantes grupos sociais dos quais alguns dos sujeitos fazem parte, a saber: a Ordem DeMolay¹ e o Encontro dos Adolescentes com Cristo (EAC)².

Outro paradoxo vivido pelo adolescente e apontado por Melman (1997): ao contrário do que se passa no período de latência - em que o corpo está em relativo estado de equilíbrio, o adolescente é bombardeado por necessidades corpóreas que estão acima de seu controle e podem ir contra o que a sociedade apresenta como norma. Essa seria então a discordância entre os estatutos biológico e social. Somando-se a isso, o adolescente muitas vezes não é considerado preparado socialmente para arcar com a sua emancipação e responsabilidades pela vida sexual, justamente por se encontrar ainda em processo de formação profissional, objetivando a sua independência financeira.

Portanto, a adolescência é a fase na qual o sujeito descobre a farsa que é a promessa do Édipo: a recusa ao incesto e ao parricídio não é recompensada quando a criança cresce. O gozo orientado pelo falo e deixado de lado pela expectativa de alcançá-lo com a maturidade não é alcançado. Em outras palavras, a aceitação do sujeito pelo Nome-do-pai e a consequente

separação da criança do corpo da mãe não encontra a suposta promessa de recompensa.

Sobre essa fase da vida aqui abordada, Freud dedicou uma sessão em *Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade* (1996b). Nesse trabalho, o pensador entende que a constituição sexual normal e definitiva inicia-se na infância, período no qual a pulsão sexual era principalmente autoerótica (orientação narcísica). Essa é, inclusive, outra das principais características que difere a puberdade da infância: a passagem do autoerotismo para o heteroerotismo, ou seja, o alvo sexual do sujeito desloca-se do seu próprio corpo para buscar a satisfação no corpo do outro.

Concomitantemente a esse processo, ocorre a predominância da zona sexual genital frente às diversas zonas erógenas e pulsões parciais do período de infância. Agora, o objetivo da pulsão sexual vincula-se à função reprodutora, tornando-se, por isso, altruísta. Freud salienta que esse processo nunca consegue se efetivar completamente, sendo, portanto, a puberdade capaz de produzir neuroses. Por isso, essa fase de desenvolvimento engloba fatores biológicos e psíquicos, além de sociais - conforme já foi exposto. A sexualidade humana está, portanto, atrelada às referências infantis de cada sujeito.

Freud (1996b) remete-se a Theodor Reik e afirma que os ritos da puberdade das sociedades tradicionais têm o objetivo de afrouxar o menino das amarras incestuosas criadas entre ele e sua mãe, além de reconciliá-lo com o seu genitor, a partir de recursos simbólicos. Freud ressalta ainda que, a partir da puberdade, o ser humano precisa fazer com que os laços com sua família sejam desfeitos, sob pena de não conseguir sair do universo infantil para integrar-se à sociedade dos adultos. Contudo, tais ritos encontram-se escassos - se é que existem - na sociedade contemporânea, ou sua eficácia simbólica há muito já se perdeu.

1 Instituição filantrópica, com alguns rituais secretos, patrocinada pela Maçonaria e destinada apenas a rapazes entre 13 e 21 anos.

2 Grupo composto por adolescentes de ambos os sexos, com o objetivo de estudar a religião católica, bem como a transmissão de valores e princípios cristãos aos jovens.

Metodologia

A escolha dos sujeitos foi feita por meio de indicações das dirigentes de três escolas (duas públicas e uma privada) do interior de Minas Gerais/Brasil. Além disso, foi realizada uma análise documental dos alunos, como boletins e livros de ocorrências. O cruzamento das informações de ambas as fontes de dados possibilitou a escolha dos 14 sujeitos que compuseram esta pesquisa: seis adolescentes que fazem parte de uma família dita não tradicional e que apresentam rendimento e disciplina dentro do esperado pela comunidade escolar; e oito alunos provenientes de configurações familiares consideradas pelas comunidades escolares como influenciadoras do mau rendimento acadêmico e da indisciplina dos adolescentes (veja o quadro abaixo). Todos os sujeitos possuem a faixa etária entre 15 e 17 anos e cursavam, no ano de 2012, o Ensino Médio.

Tabela 1: Adolescentes e conceitos das comunidades escolares³

Adolescentes dentro do esperado pelas comunidades escolares	Adolescentes fora do esperado pelas comunidades escolares
Eduardo: 2º Ano-escola particular	Arthur: 1º Ano-escola pública
Gabriela: 2º Ano-escola particular	Beatriz: 2º Ano-escola pública
Laura: 1º Ano-escola particular	Bruno: 3º Ano-escola particular
Marcela: 1º Ano-escola pública	Geovane: 2º Ano-escola particular
Mariana: 2º Ano-escola particular	Igor: 1º Ano-escola pública
Pedro: 2º Ano-escola pública	Murilo: 2º Ano-escola particular
	Vinicius: 1º Ano-escola pública
	Vitor: 1º Ano-escola pública

A entrevista do tipo semiestruturada com os adolescentes foi outro instrumento usado como coleta dos dados da pesquisa. De modo geral, ela foi norteadada por três eixos centrais: vida social⁴, vida escolar e vida familiar dos

adolescentes. O roteiro das entrevistas foi elaborado a partir de questões nas quais pudessem ser pontos importantes sobre a vida escolar dos sujeitos, como a relação professor-aluno e aluno-aluno; as dificuldades e facilidades dos adolescentes em desenvolverem as atividades escolares, inclusive fora do ambiente escolar; as opiniões e sentimentos dos sujeitos acerca de eventos extracurriculares que exigem a presença tanto do pai, quanto da mãe, por exemplo.

Além disso, novas questões foram elaboradas no momento das entrevistas, a partir de dados inusitados oferecidos eventualmente pelos entrevistados, com o intuito de identificar o que havia de singular em cada sujeito escolhido. As informações colhidas na pesquisa documental foram cruzadas com as categorias extraídas das entrevistas. A partir deste cruzamento, a análise dos dados foi feita com o objetivo de identificar possíveis consequências na vida escolar dos adolescentes, a partir do modo das suas configurações familiares.

Resultados

A partir da análise dos dados, percebe-se uma relação bem próxima de grande parte dos sujeitos com suas mães - ou a figura feminina que representa esse papel - conforme ilustra a fala de Marcela⁵:

Com minha mãe eu converso, compro alguma coisa, eu ligo pra ela pra fazer compra. Eu chamo ela pra ir nadar com meu namorado também [...]. Por exemplo: sexo. Converso tudo com a minha mãe. Tudo. Desde primeira vez, tal. Tomei remédio. Provavelmente eu

estratégia de pesquisa. Considerou-se que esse assunto seria mais atraente para os adolescentes, no sentido de que eles poderiam se sentir mais à vontade em relatar, no início da entrevista, suas experiências relacionadas ao lazer e, ao mesmo tempo, criariam maior liberdade e sentimento de confiança pelo entrevistador.

3 Nomes fictícios.

4 A abordagem sobre a vida social dos sujeitos foi uma

5 Todos os nomes são fictícios.

vou no médico por agora, essas coisas. Tenho uma liberdade enorme com minha mãe. Tudo que acontece eu conto pra ela e vice-versa. Converso da escola, converso do relacionamento, converso coisa em relação ao meu pai.

Além disso, as mães - ou quem ocupe esse papel - são apontadas como grandes incentivadoras dos estudos de vários adolescentes, seja através de exemplos por tal hábito, por imposições de metas em relação às notas escolares, pela compra de materiais de estudo ou mesmo por meio de apoio moral.

Contudo, os exemplos de uma vida acadêmica ativa, bem como o apoio - inclusive financeiro - necessário para a garantia de um sucesso acadêmico não parecem ser suficientes para que o aluno tenha um bom rendimento escolar. Vitor ilustra tal suspeita: seu pai é doutor, sua mãe é pós-graduada e seu irmão é um aluno de um curso de Engenharia em uma renomada instituição pública de ensino superior do estado de São Paulo/Brasil. Contudo, constata-se que o aluno não tem muito interesse pelo saber escolar. Como exemplo, segue uma de suas falas sobre esse assunto:

Pesquisador - *Isso [não gostar de estudar] te gera algum problema?*

Vitor - *Pra minha mãe gera, porque ela quer ver eu estudando, porque eu quero fazer Escola Militar. Aí, ela fala que eu tenho que ficar estudando. Ela já comprou as coisas pra mim e fala assim: "Não, eu quero ver você estudando. Eu vou comprar, mas quero ver você estudando." Aí, normalmente, quando ela chega em casa, eu não tô estudando. Nó! Acha ruim pra caramba.*

Por isso, percebe-se que o incentivo da família aos estudos dos filhos não garante sozinho o bom rendimento acadêmico de alguns alunos.

A mãe, em geral, é vista pelos sujeitos como sensata, amorosa e cheia de princípios socialmente valorizados, como a honestidade. Normalmente, ela é a figura no meio familiar com quem os adolescentes costumam passar mais tempo juntos, além de terem com ela maior liberdade para dialogar sobre vários assuntos, inclusive questões que envolvam a vida íntima dos jovens.

Em contrapartida, as características vinculadas aos pais ditos biológicos dos sujeitos desta pesquisa podem ser socialmente consideradas como negativas: boemia, omissão e/ou violência. Talvez por isso, em muitos casos, aquilo que parece se relacionar com os pais dos sujeitos é por eles desprezado, como algumas áreas profissionais, ou mesmo membros familiares paternos.

Os pais ou as figuras masculinas foram pouco mencionados como incentivadores, ou aqueles que exigem algum tipo de resultado escolar dos sujeitos. Contudo, eles são apontados como influência em outros campos na vida dos adolescentes, como no incentivo ao desenvolvimento de habilidades artísticas, além de capacidades em trabalhos manuais. Portanto, parece que as figuras femininas são as responsáveis pela participação na vida escolar dos adolescentes, enquanto os homens preocupam-se mais com a formação não escolar dos jovens.

Percebe-se que, mesmo depois das transformações nas configurações familiares, ao longo da História, algo permanece. Isso porque, mesmo trabalhando fora de casa - como fazem os homens -, são as mulheres quem costumam se responsabilizar mais pelos cuidados com os filhos, inclusive nos estudos; ao passo que os homens parecem ainda preocupar-se mais - quando o fazem - com a educação mais prática e não acadêmica dos adolescentes.

A dita relação de proximidade entre os adolescentes e a figura feminina aparentemente central do seu núcleo familiar (mãe, avó ou tia), e o distanciamento dele do pai dito biológico é uma constante na maioria dos casos desta pesquisa. As referências positivas relacionadas ao universo feminino frente à precariedade das características dos pais ditos biológicos dos adolescentes podem ter contribuído para a formação desses sujeitos e gerado consequências em sua vida escolar. Laura e Mariana são dois exemplos que ilustram bem essa teoria.

A relação muito próxima das adolescentes com as suas mães é um ponto que chama muito a atenção, bem como o afastamento de ambas em relação aos respectivos pais, devido à forma pela qual esses tratavam as mães das adolescentes. A fala de Laura a seguir pode exemplificar essa suspeita:

Eu respeitava meu pai, mas amor por ele mesmo, esse amor de pai que muitos têm, eu não sinto. Ele... eu acho que mais por conta das coisa que ele fazia com a minha mãe, porque pela minha mãe eu tenho um amor incrível por ela. E às vezes ele bebia demais, chegava tonto em casa, gritava com a minha mãe [...]. Isso me matava de raiva, que ela não merecia ouvir isso.

As adolescentes demonstram ter as respectivas mães como exemplos de conduta de vida a serem seguidos. É possível perceber também que as mães em questão apresentam muita influência na vida das filhas, inclusive nos estudos. A fala a seguir pode ilustrar essas conclusões:

Pesquisador - Pelo que eu entendi, a sua mãe te dá conselhos pra não sair muito durante a semana, mas ela não te impede de sair.

Laura - Porque a vida inteira, vamos dizer assim, ela me mostrou o caminho certo e o errado. Aí escolher, eu quem escolhia [...]. Ela não me impedia assim de nada. Ainda mais que eu contei tudo a vida inteira pra ela, o que eu fazia, o que eu deixava de fazer.

Laura e Mariana têm outro ponto em comum: ambas são filhas únicas de suas mães. Esse fato talvez favoreça a forte relação entre elas e suas respectivas genitoras, uma vez que parecem existir poucos rivais nesse relacionamento. De toda forma, o objetivo deste trabalho não é fazer uma análise dos sujeitos, mas tentar entender se existem consequências na vida escolar de adolescentes em virtude das suas configurações familiares - neste caso específico, a partir das relações próximas com as mães dos sujeitos, que parece revelar uma separação procrastinada entre as filhas e suas mães.

Essa questão pode ser observada principalmente na fala de Laura, que parece revelar o poder que sua mãe possui de falar o que a filha é: “*Eu peguei [recuperação] em Matemática. Mas aí eu vim nas aulas de recuperação. Paguei. Só mostrei o resultado, nem preocupei ela com isso. Ela ficou super feliz, porque ela sabe que eu dou conta de resolver os meus próprios problemas.*” Algo parecido parece acontecer com Mariana, como revela a fala a seguir:

Eu nunca fui muito boa em Geografia não. Aí, um dia eu tinha saído mal na prova e ela [mãe] pegou e falou que era pra eu estudar mais, que na próxima eu recuperava. Aí, eu peguei, estudei mais também. E ela tinha razão: eu peguei e recuperei.

Contudo, parece que a relação próxima entre mãe e filha nem sempre apresenta o mesmo resultado. Marcela, por exemplo, possui muitas características parecidas com Laura e Mariana, como a forte influência e apoio de sua mãe em seus estudos, além da dita relação próxima entre a adolescente e sua genitora, e do distanciamento entre a jovem e o seu pai dito biológico.

Outra característica que aproxima Marcela de Laura e Mariana é que, assim como acontece com essas duas, a mãe da primeira parece conseguir dizer o que a filha é: “*Ela [mãe] sabe que eu tenho capacidade. Ela não me cobra nada além do que eu posso.*”

Marcela parece atender ao seu próprio desejo de apresentar um bom rendimento acadêmico, e não se preocupa tanto em atender à mãe, como fazem Laura e Mariana:

Pesquisador - *E o que você acha que influencia pra você ter esse rendimento [escolar satisfatório]?*

Marcela - *A minha meta. Eu mesmo impor pra mim que eu tenbo que alcançar aquilo. Além da minha mãe falar, claro!*

P - *Falar o quê?*

M - *Falar na meta e tal. Talvez de perder um pouco da liberdade do meu namoro [como punição imposta pela mãe quando a aluna não consegue o rendimento acadêmico estipulado por ela]. Tudo influencia um pouquinho. Mas eu acho que do namoro é o que influencia menos. Eu, por mim mesmo, gosto da minha nota alta.*

A aluna afirma ainda que se sente mal quando não consegue atingir a meta escolar que ela mesma estipula para si. Portanto, a aparente separação procrastinada que se observa nos casos de Laura e Mariana não parece se repetir em Marcela, apesar de esta adolescente demonstrar que admira a mãe - pessoa que realmente parece influenciar positivamente a vida escolar da filha. Contudo, Marcela busca atender ao próprio desejo. A fala a seguir corrobora tal suspeita:

A minha mãe adora estudar, sempre procurando fazer curso. Tudo o que você perguntar ela sabe [...]. Então, se fosse pra eu espelhar na minha mãe, eu ia estudar dia e noite [...]. De mim, ela cobra noventa por cento na escola enquanto eu não tiver estudando... enquanto eu não tiver trabalhando. Ah... é porque senão eu perco o direito de algumas coisas [risos]. Eu acho que eu tiro mesmo... Mesmo se ela não cobrasse, oitenta por cento sempre foi a minha meta. Ah, ela cobrando, agora é noventa. Agora, eu falto o dia que eu quiser, venho no dia que eu quiser, faço o trabalho que eu quiser. Eu tendo noventa por cento é isso aí.

Algo peculiar no caso de Marcela é a sua valorização e respeito pelo conhecimento: “*eu gosto*

de coisa nova. De aprender. Eu acho que com cada pessoa que você conversa, você aprende uma coisa nova.”

Portanto, mesmo apresentando contextos familiares próximos, e sendo influenciadas positivamente por suas genitoras, Marcela parece se relacionar com o saber de forma diferenciada daquela feita por Laura e Mariana. A busca por um rendimento escolar satisfatório pela primeira adolescente pode não estar vinculado à necessidade em agradar a sua genitora, mas pelo puro prazer em adquirir conhecimento.

Essas diferenças é apenas uma das múltiplas questões que existem no caleidoscópio formado pela vida escolar de adolescentes e suas configurações familiares, o que se distancia do determinismo contido no discurso que circula no ambiente escolar das escolas brasileiras que relaciona o tipo de configuração familiar dos alunos com seus rendimentos acadêmicos e disciplina escolar.

A partir dos indícios descritos, se faz importante um aprofundamento teórico a respeito da relação entre mães e filhas e, sobretudo, sobre o conceito de *feminilidade*. Birman (2001) lembra que a feminilidade, no discurso freudiano, não estaria diretamente relacionada à sexualidade da mulher, tampouco à do homem. A feminilidade é inerente aos dois tipos de desenvolvimento sexual, contra a qual as sexualidades masculina e feminina travam duro combate. A estruturação de ambas as sexualidades é ordenada pelo falo, e a feminilidade não registra tal operador para o sujeito. Portanto, a feminilidade representa a falta que estrutura o ser falante, da qual todos fogem horrorizados, em um movimento de recusa dessa condição.

Birman (2001) conclui que a feminilidade estaria localizada fora daquilo que o inconsciente é capaz de simbolizar. Ela é, por isso, sem representação-*assim como a pulsão de morte*. Tal aproximação é um dos pontos que horroriza o sujeito

frente à feminilidade. Sobre esta, o inconsciente é capaz de perceber apenas a sua ausência e, dessa forma, revelar a sua inconsistência.

No que diz respeito à relação entre mães e filhas, Freud (1996a), considera que existe uma duração longa e intensa na fase pré-ediapiana da menina em relação à mãe, fase na qual os filhos/as estabelecem relações exclusivas com a genitora. Esta é o primeiro objeto de amor das crianças, e, durante a passagem pelo complexo de Édipo, o pai não representa mais do que um rival incômodo - com um grau de intensidade bem menor no caso das meninas, em comparação com os meninos. No caso daquelas, Kehl (2008) salienta que o amor intenso da menina por sua mãe jamais será completamente transferido para o pai.

Sobre a investigação do desenvolvimento sexual feminino, Freud (1996a) marca duas características: a constituição da menina em mulher se dá através de embates, e os momentos decisivos acontecem antes da puberdade. Portanto, no caso de Laura e Mariana, supõe-se que algo dessa relação arcaica entre mães e filhas ainda permaneça, em virtude do intenso sentimento que as adolescentes parecem depositar em suas genitoras.

Nesse sentido, é preciso voltar a atenção para a fase pré-ediapiana. Isso porque, segundo Freud: “fica-nos a impressão de que não conseguimos entender as mulheres, a menos que valorizemos essa fase de sua vinculação pré-ediapiana à mãe” (Freud 1996a, p. 120). A mãe - nesse momento, tida pela criança como fálica - era o único objeto intensamente amado. Paradoxalmente, o autor revela que as atitudes hostis em relação à mãe, inerentes ao complexo de Édipo, se originam justamente nessa fase.

O amor sem objetivo, ilimitado e incondicional da filha pela mãe encontra barreiras para a sua

exclusividade e, portanto, o desapontamento é uma consequência natural, bem como atitudes hostis em relação à mãe - cujo amor não é direcionado apenas para a criança. Além disso, é com grande decepção que a criança percebe a mãe como castrada.

De qualquer forma, se tais sentimentos negativos em relação às mães são tão fortes nas meninas, o que faz com que Laura e Mariana não se afastem de suas mães, mas ao contrário, pareçam estar intimamente conectadas umas às outras nesta fase de suas vidas, a adolescência? Em outros termos, o que faz com que a “separação sempre adiada” entre mãe e filha aconteça? Na tentativa de encontrar respostas, faz-se necessário um mergulho teórico mais profundo no “continente” feminino.

No que toca ao complexo de castração da mulher, Freud (1987, p. 195) salienta que a menina reconhece a sua falta ao se deparar pela primeira vez com o pênis, e compará-lo com o seu próprio órgão - anatomicamente menor do que o do homem. É nesse momento que se dissolve a organização genital fálica da criança.

Portanto, como no caso dos meninos, as meninas apresentam, durante o seu desenvolvimento, uma organização fálica, o complexo de Édipo, o complexo de castração, bem como a formação do superego e do período de latência. Contudo, esses processos não se desenvolvem da mesma forma para meninos e meninas.

A princípio, o clitóris cumpre o mesmo papel que o pênis. Contudo, a partir do momento em que a menina compara o seu órgão ao do menino, ela se julga inferior a ele e se sente injustiçada por isso. Durante algum tempo, a menina tem a esperança de que ainda irá conseguir um pênis, seja por mérito ou contingentemente. Freud (1987) enfatiza que a menina não relaciona a falta de um órgão tão grande a uma questão de

distinção sexual. Ela acredita que em algum momento do passado já possuía um pênis, mas o perdera por castração. Esta é, pois, a diferença principal entre os complexos de castração dos meninos e das meninas: enquanto aqueles se afligem pelo medo de perder seus pênis, estas aceitam o fato como já consumado.

O complexo de Édipo é abandonado pela menina quando esta percebe que seu desejo de obtenção do falo nunca será realizado. Logo, o pai é tomado como objeto de amor, e a mãe se torna fonte de seus ciúmes. Nesse momento, a menina começa a tornar-se mulher. Contudo, Freud afirma que tal relação entre pai e filha não elimina a relação primária desta com sua mãe - acontece apenas uma prorrogação da separação entre elas. Como lembra André (1987), Freud coloca a questão feminina como um processo de retorno impreterível da relação arcaica da filha com sua mãe, como se o pai, para a menina, nunca conseguisse ser um substituto materno.

Portanto, mesmo que em pequena escala - caso contrário, todas as mulheres seriam psicóticas -, a menina é não toda sujeitada à função paterna, já que ela não consegue apagar a sua relação primeira com a mãe, além de se frustrar na tentativa de identificar-se com o falo imaginário, onde está fixado o desejo materno. A menina ressent-se dos limites impostos pela metáfora paterna. Isso porque a função do pai é introduzir o sujeito na lei do falo, mas esse processo, no caso delas, apenas ressalta a inexistência de simbolização do ser feminino.

O significante do falo é precário, no sentido de representar a feminilidade. Por isso, a metáfora paterna é insuficiente para estabelecer com primazia o lugar sexual da mulher, uma vez que, diferentemente do que acontece com o menino - que percebe o pênis como uma identificação viril do seu sexo -, a menina não encontra um signo que represente o sexo feminino - nem

mesmo por meio de uma possível busca por se identificar à mãe.

Portanto, a menina deve enfrentar essa ausência de significação no Outro, a qual ressalta ainda mais a castração na mulher. Isso porque, além de não possuir o falo (assim como o menino), não possui algo que possa significá-lo (como o pênis). Portanto, a identidade feminina, como lembram André (1987), Pereira (2003) e Neri (2005), é marcada por uma dupla falta: a do significante da feminilidade e a do falo.

Por isso, conforme André (1987), o desenvolvimento sexual feminino é demasiadamente embaraçoso, pois, ao mesmo tempo em que a menina deve, pela entrada no complexo de Édipo, odiar a mãe, deve também identificar-se com ela para encontrar o lugar feminino em sua relação com o pai. Tal ambivalência de sentimentos da filha pela mãe reafirma que o Édipo feminino é mais complexo do que o masculino. Isso porque, no caso do menino, a identificação é feita exclusivamente pelo pai e, por isso, a mãe pode permanecer como objeto de amor; ao passo que a menina deve, ao mesmo tempo, rejeitar a mãe e identificar-se com ela, para encontrar seu lugar sexual.

Sobre o tema da relação entre mãe e filha, Freud afirma que

O afastar-se da mãe, na menina, é um passo que se acompanha de hostilidade; a vinculação à mãe termina em ódio. Um ódio dessa espécie pode tornar-se muito influente e durar toda a vida; pode ser muito cuidadosamente supercompensado, posteriormente; geralmente, uma parte dele é superada, ao passo que parte restante persiste. (Freud 1996a, p. 122).

É nesse contexto que surge o termo laciano de *devastação*, isto é, uma relação passional cuja resolução entre os envolvidos não encontra outra saída além da ruptura. Sobre a relação entre a menina e

sua mãe, esse conflito resulta em uma separação sempre adiada. Nos casos de Laura e Mariana, o que parece ocorrer é justamente um tempo maior do processo de separação entre elas e suas genitoras, uma relação, portanto, alongadamente incestuosa, entre mães e filhas - o que parece gerar consequências na vida escolar dessas alunas.

Neste sentido, a aposta é a de que as adolescentes mantenham uma relação arcaica com suas genitoras, numa espécie de separação adiada e, por isso, querem deixá-las satisfeitas por meio de suas atitudes. Isso teria como resultados o tipo de rendimento escolar satisfatório apresentado pelas alunas, bem como o comportamento dentro das normas escolares. Talvez tais condutas não sigam o caminho do desejo das adolescentes, mas sim a tentativa de satisfazer o desejo da mãe (de ter uma filha com bom rendimento escolar), uma vez que, supostamente, essas meninas continuariam em uma ligação incestuosa com suas genitoras.

Conclusões

Kehl (2008) lembra que, sob o ponto de vista freudiano, a separação entre mãe e filha - embora ainda mantenha uma dose considerável de identificação da segunda pela primeira - é um destino da feminilidade e representa a constituição da mulher feminina. Laura e Mariana, conforme o convencionalmente esperado, pode revelar algum desvio nesse processo, por aparentemente relacionar-se com a delonga dessa separação.

O dito desvio parece ter se tornado a regra, conforme estudos de Vorcaro e Ferreira⁶. Laura

e Mariana, nesse contexto, podem apontar para um modo emblemático de constituição da subjetividade dos jovens na contemporaneidade, a partir de certa manutenção de relações arcaicas, incestuosas ou narcísicas, garantidas pela sexualidade perverso-polimorfa da infância, cuja satisfação é de mais fácil acesso, além de ser instantânea e fantasiosa, com o objeto sexual; em vez de uma satisfação real, que exigisse demanda de energia e adiamento.

Sobre esse assunto, as autoras lançam a hipótese da “supressão da latência”, isto é, aquele período de tempo (latência) em que a sexualidade infantil-pré-edipiana e falocêntrica - cederia terreno para uma sexualidade genital ou objetal. Portanto, o que parece ser possível perceber atualmente é uma espécie de alongamento ou superposição do gozo infantil, obscurecendo ou adiando a entrada do adolescente na sexualidade objetal.

Somam-se a isso as suposições de Pereira *et. al* de que, após as transformações sexuais e comportamentais, iniciadas na década de 1960, juntamente com o declínio da imago do pai, há o deslocamento dos reguladores sociais tradicionalmente estabelecidos (escola, professores, pais, etc.) para novos reguladores inéditos, como o consumo e as relações virtuais. Portanto, o “desligamento do pai” referido por Freud tem sido aparentemente deslocado para um tipo de separação sempre adiada entre filhos/as e mãe. Laura e Mariana seriam, assim, exemplos típicos desse deslocamento e procrastinação, uma vez que uma fase arcaica do desenvolvimento subjetivo das adolescentes parece não ter sido abolida, servindo-lhes de suporte à fase seguinte.

6 Tais estudos foram relatados por Ângela Vorcaro, sob o título “Psicologia e desafios atuais no campo da educação: entre o capricho e o anonimato, quem são os pais de hoje?”, No. 9º Colóquio Internacional do LEPSI / 4º RUEPSY | Retratos do mal-estar contemporâneo na educação, na USP/SP, em 2012. Inédito (mimeo).

7 “L'illettrisme au Brésil et ses relations avec la délinquance et la psychanalyse”: título da conferência proferida pelo prof. Marcelo Ricardo Pereira no Séminaire international: la litteratie pour prevenir et lutter contre les situations d'illettrisme dans l'océan indien, da Universidade da Ilha da Reunião (FR), em 23/05/2013. Inédito (mimeo).

No caso dessas alunas, portanto, acredita-se também que-sobretudo por questões que envolvem a sexualidade feminina e, em especial, a feminilidade-o fato de elas demonstrarem a necessidade de agradar e atender aos desejos de suas respectivas mães configurou-se na permanência delas em uma posição de suposto falo materno, no sentido de tentarem se fazer desejadas no momento em que procuram atender ao desejo das genitoras (no caso dessas adolescentes), ou na manutenção da sexualidade infantil perverso-polimorfa.

O estudo dos casos de Laura e Mariana parece revelar, portanto, a existência de um novo padrão estruturante da adolescência contemporânea, no que se refere ao confronto dos sujeitos-independente do gênero-frente ao horror da feminilidade. Nesse sentido, a aposta é a de que a separação sempre adiada entre filhos/as e mães tenha sido cada vez mais procrastinada, bem como o fato de que o embate da feminilidade vem se tornando mais importante do que a função paterna na constituição dos adolescentes contemporâneos.

Nesse sentido, percebe-se que o sistema escolar pode contribuir mais para o aumento dos problemas vivenciados em seu próprio ambiente do que a forma como a família dos estudantes é composta. Isso porque, a partir da análise das entrevistas realizadas com os sujeitos dessa pesquisa, o currículo escolar parece localizar-se fora da realidade e interesse dos alunos; os recursos didáticos disponíveis aos professores demonstram-se precários; bem como a formação docente, em especial no sentido de preparar minimamente os profissionais para trabalharem com os adolescentes supostamente cada vez mais infantis, sob o ponto de vista da sexualidade.

O sistema escolar, portanto, encontra dificuldade em interrogar as variantes sociais, como as relacionadas ao sexo, gênero e feminilidade. Por isso, parece que parte de seus profissionais preferem recorrer às questões fora desse âmbito - como a que relaciona diretamente o tipo de configuração familiar e a vida escolar de adolescentes - na tentativa de manter o seu *status quo* e explicar o fracasso escolar de seus alunos.

Referências

- André, S. (1987). *O que quer uma mulher?* Rio de Janeiro: Zahar.
- Birman, J. (2001). *Gramáticas do erotismo: a feminilidade e as suas formas de subjetivação em psicanálise*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Costa, J. F. (2004). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.
- Freud, S. (1996a). Sexualidade feminina. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1996b). Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1987). A dissolução do complexo de Édipo. *Obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1976). Por que a guerra? *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1975). Moisés e o monoteísmo. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1974). Totem e Tabu. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- Kehl, M. R. (2008). *Deslocamentos do feminino*. Rio de Janeiro: Imago.
- Kehl, M. R. (1996). *A mínima diferença: masculino e feminino na cultura*. Rio de Janeiro: Imago.
- Lacan, J. (2005). *Nomes-do-Pai*. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Lacan, J. (1999). *Escritos*. São Paulo: Perspectiva.
- Melman, C. (1999). O que é um adolescente? In *Congresso Internacional de Psicanálise e suas conexões. Adolescente e a modernidade* (pp. 21-36). Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Melman, C. (1997). Os adolescentes estão sempre confrontados ao minotauro. In A. Jerusalinsky (Ed.), *Adolescência - entre o passado e o futuro* (pp. 29-43). Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Neri, R. (2005). *A psicanálise e o feminino: um horizonte da modernidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Pereira, M. R. (2003). *O avesso do modelo: bons professores e a Psicanálise*. Petrópolis: Vozes.

Rassial, J. J. (1999). *O adolescente e o psicanalista*. Tradução: Lêda Mariza F. Bernardino. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

Roudinesco, E. (2003). *A Família em desordem*. Rio de Janeiro: J. Zahar.

*Post-conjugal in relationship between separated parents and teens**

Edward Johnn Silva G.**
Juan Carlos Valderrama***

- * Artículo derivado del proyecto de caracterización de parejas en conflicto post-conyugal vinculadas al programa de fortalecimiento familiar adscrito a Puntos de Apoyo para Avanzar S.A.S, 2014.
- ** Psicólogo social. Máster en terapia familiar sistémica de la Universidad Autónoma de Barcelona. Director de Puntos de Apoyo para Avanzar S.A.S. Correspondencia: edwardjohnnsilva@hotmail.com
- *** Psicólogo. Máster en terapia familiar sistémica de la Universidad Autónoma de Barcelona. Correspondencia: juan.valderrama.c@gmail.com

*Post-conyugalidad en la relación entre padres separados e hijos adolescentes**

Cómo citar este artículo: Silva, E. J. & Valderrama, J. C. (2015). Post-conyugalidad: la relación entre padres separados e hijos adolescentes. *Revista Tesis Psicológica* 10(1), 46-59.

Recibido: enero 27 de 2015
Revisado: febrero 6 de 2015
Aprobado: mayo 27 de 2015

ABSTRACT

This article is derived from the project “Caracterización de parejas en conflicto post-conyugal del programa de fortalecimiento familiar de Puntos de Apoyo Para Avanzar S.A.S” which arises from the need to implement a model of useful work and good results for families in usually the central demand is the unusual/problematic of adolescent problem behavior, followed by “secondary” issues related to couple conflicts past and present. The work was aimed at identifying how familiar disagreement points are given and what are important meeting points for relational welfare. The project's had a framework the complex love, relational nutrition and stimulation of parenting team. Qualitative-descriptive method and Appreciative Inquiry, under a systemic-relational perspective, with four (4) teenagers and four (4) couples of separated parents was articulated. The mean conclusion showed that: misencounter when sons are unprotected relationally and actively included into couple conflict. However, when separated parents exclude the children of conflict by giving them more functional roles, keeps relationally, asking appreciatively qualities and strengths in their children, messages/assessment and recognition practices that favor the encounter are promoted.

Keywords: Relational nutrition teen, parental alienation, alienating family practices, couple conflict, separation, divorce, appreciative Inquiry.

RESUMEN

Este artículo se deriva del proyecto “Caracterización de parejas en conflicto post-conyugal del programa de fortalecimiento familiar de Puntos de Apoyo para Avanzar S.A.S”, el cual surge por la necesidad de implementar un modelo de trabajo útil y con buenos resultados para familias en las que usualmente la demanda central es la conducta inusual/problemática del hijo adolescente, seguido por temas “secundarios” vinculados a un conflicto de pareja pasado y presente. El trabajo fue dirigido a identificar; de qué manera se dan los puntos de desencuentro familiar y qué puntos de encuentro son importantes para el bienestar relacional. El proyecto tuvo como marco de referencia el amor complejo nutrición relacional y la estimulación de la parentalidad en equipo. Se articuló el método cualitativo-descriptivo y la indagación apreciativa, bajo una óptica sistémica-relacional, con cuatro (4) hijos adolescentes y cuatro (4) parejas de padres separados. Las principales conclusiones muestran que: hay desencuentro cuando los hijos se sienten desnudados relacionalmente e incluidos activamente en el conflicto de los padres. En cambio, cuando los padres separados excluyen a los hijos del conflicto dándoles roles más funcionales, los nutren relacionalmente, indagan apreciativamente cualidades y fortalezas en sus hijos, se promueven mensajes/prácticas de valoración y reconocimiento que favorecen el encuentro.

Palabras clave: Nutrición relacional, adolescencia, alienación parental, prácticas alienadoras familiares, conflicto de pareja, separación, divorcio, indagación apreciativa.

Introducción

Las familias participantes del estudio hacen parte del programa de fortalecimiento familiar, Puntos de Apoyo para Avanzar S.A.S., en el cual se brinda un acompañamiento y orientación a familias con hijos adolescentes que están acomodándose/adaptándose a la separación de los padres; se caracterizan por: 1) el tiempo transcurrido desde el divorcio es de un año aproximadamente, 2) hay un hijo adolescente que quedó en custodia de la madre, 3) en el presente la pareja de padres se encuentra en litigios legales productos del divorcio, y 4) los padres se quejan de conductas problemáticas de su hijo¹ adolescente.

Teniendo en cuenta que los adolescentes son el 19,6% de la población colombiana (Alba, 2010), esta etapa del ciclo vital se ha constituido como relevante en la mitología de las familias y punto de interés en la sociedad colombiana. Recurrentemente el tema central de los sistemas familiares gira en torno al ideal de hijos formado cognitivamente por la pareja, y sus roles que son negociados implícitamente al convertirse en padres, suele presentarse que las expectativas de cada padre para con sus hijos sean incongruentes y hasta contradictorias (Giraldo, Wild, Valderrama & Montejo, 2014).

Al presentarse la situación de divorcio o separación conyugal, la relación padre e hijos queda cuestionada, lo cual lleva a que deba ser readaptada al contexto (Navarro, 2007). En Colombia Profamilia menciona que los divorcios se han venido incrementando, incluso se han triplicado en los últimos 30 años (Arrieta, Macias & Amaris, 2012), lo cual acentúa la pertinencia e interés en la adolescencia y la situación de separación de los padres.

Es recurrente en la casuística del programa de fortalecimiento familiar encontrar que los padres se sientan enfrentados, aislados y amenazados por la coyuntura de la separación y el comportamiento inusual/problemático del hijo; lo cual se ha relacionado a las contradicciones entre la realidad cotidiana y la idealización de la familia de su propia condición (Pachón, 2007). Es común hallar que se le asigna el rotulo de “*problema*” a uno de los miembros del sistema, que en la mayoría de casos es el adolescente, quien además asume dicho rol. Básicamente la separación amenaza la estabilidad afectiva, que puede llevar a una seria fractura del grupo familiar (Orellana, Vallejo & Vallejo, 2004).

En ese sentido se ha puesto atención en los roles que adoptan los padres en su parentalidad en el periodo post-conyugal, Yaben citado por Allen y Hawkins (2009) introduce términos como supervisión, filtro materno o gatekeeping, que hacen referencia a un conjunto de conductas realizadas por la madre para inhibir una colaboración parental, de modo que el padre no puede ocuparse de sus hijos. Ha sido polémico por otra parte el llamado “*síndrome de alienación parental*” (SAP) entendido como campañas de desprestigio hacia el padre que no convive con el niño y que usualmente es presentado en el litigio por la custodia definitiva de los hijos, ocasionando que estos últimos terminen siendo involucrados (Maida, Hersokovic & Prado, 2011), sin embargo en este trabajo no se abordó la descripción del SAP, al considerarlo una visión rígida y lineal en la que es fácil caer en descalificaciones sobre las acciones de la familia.

Ha sido de utilidad comprender el fenómeno desde una perspectiva sistémica-relacional, en donde se ha adoptado recientemente el concepto de prácticas alienadoras familiares (PAF)²

1 Se utilizó el término masculino para hacer referencia a hijos e hijas al no haber encontrado distinciones de género significativas.

2 Reformulación sistémica-relacional del “síndrome de alienación parental”, que tiene que ver con un juego de triangulaciones de tipo manipulatorio caracterizado por comunicaciones contradictorias que generan un doble mensaje y por lo tanto una doble parentalidad.

que tienen que ver con negociaciones de las mitología familiares en lo post-conyugal, especialmente en la asignación de nuevas funciones y roles (Gunther, 2012).

Según Linares (2015) el PAF se caracteriza por: 1) actuaciones disfuncionales de ambos progenitores en donde hay un manipulador exitoso y otro fracasado, 2) acompañado de una colaboración activa del hijo en una dinámica de desconfianza y rechazo, 3) además de una intervención de la familia extensa y 4) de una estimulación del conflicto por parte de los profesionales involucrados.

El trabajo se preguntó básicamente por la manera en que se dan los puntos de desencuentro relacional entre padres e hijos en la post-conyugalidad, y por los puntos de encuentro que son fundamentales para el bienestar de la familia en la etapa post-conyugal. En ese orden de ideas se hizo necesario identificar cuáles son esos puntos de desencuentro que tiene el adolescente en la relación con sus padres, y que son definidos habitualmente por la familia como focos del problema; además identificar los puntos de encuentro, entendidos como espacios nutricios que posibilitan el reconocimiento y la valoración. El amor complejo como nutrición relacional (Linares, 2012) fue una guía de trabajo importante al poner las relaciones afectivas en términos operativos, sintetizado en el reconocimiento (existo en el campo relacional), y la valoración (soy importante).

Las funciones parentales son un aspecto a tener en cuenta, ya que son las acciones de los padres en la relación parento-filial, y en las que según Linares (2007) se destacan: a) la sociabilización, entendida como la adecuada preparación de los hijos para relacionarse con la sociedad y b) las normativas, basadas en el respeto de la sociedad por el individuo. Según la propuesta, cuando los padres separados generan circunstancias

relacionales favorables, se articula la conyugalidad armoniosa y la parentalidad primariamente conservada, para facilitar la corresponsabilidad y el trabajo de equipo.

La indagación apreciativa resalta la importancia de plantear preguntas centradas en lo mejor y lo posible para fomentar conversaciones generativas, ampliar posibilidades y construir relaciones positivas con el propósito de fortalecer la colaboración parental (Dolan, 2013). En coherencia con la indagación apreciativa Ausloos (1998) insiste en buscar lo que funciona, en lugar de instalarse en las faltas, las dificultades y los fracasos.

El estudio tiene como alcance la descripción de un fenómeno relacional de los padres separados y los hijos adolescentes, muestra la manera cómo oscilan durante un proceso los puntos que limitan las alternativas de solución (cuando hay posiciones rígidas frente al otro) y los que facilitan la relación parental y parento-filial (cuando hay posiciones flexibles). Los puntos de desencuentro aparecen cuando los hijos experimentan la exclusión en el amor complejo nutrición relacional (desnutrición relacional) del sistema familiar y la inclusión activa en el conflicto post-conyugal. Por otro lado, los puntos de encuentro surgen según se ha observado al incluir a los hijos en la nutrición relacional, sin involucrarlos en el conflicto post-conyugal.

El desencuentro relacional: “El pedido inicial”³

En referencia al motivo inicial de consulta, señala Micucci (2005) que usualmente los hijos adolescentes y los padres separados que

3 Hace referencia a la solicitud de ayuda que hacen los padres separados en el contexto terapéutico, por el comportamiento negativo en la relación con su hijo/a. (Desmotivación escolar, rebeldía, irritabilidad, aislamiento, etc.).

acuden a terapia, refieren estar enfrentados, aislados y desconectados en su relación recíproca. Prevalen las percepciones polarizadas y los patrones rígidos de interacción. Cada uno ve a los demás miembros de la familia como un obstáculo. En ese orden de ideas ha de considerarse que estos puntos de desencuentro son comunicaciones y estilos relacionales que impiden que la familia pueda resolver de mejor manera ciertas crisis que presenta el ciclo vital familiar.

En el contexto terapéutico, el hijo adolescente es presentado por sus padres como paciente identificado; observándose el siguiente ciclo sintomático: 1. La familia está concentrada en eliminar el síntoma; 2. El adolescente es visto como el problema; 3. Las relaciones se han descuidado y deteriorado; 4. El adolescente se siente incomprendido y aislado; 5. El síntoma se intensifica y los miembros de la familia se preocupan cada vez más por el problema. Padres e hijos ya no se ven mutuamente como personas complejas y de múltiples facetas (Micucci, 2005, p. 33).

Al respecto, afirma Minuchin (1982) que la “*ceguera parental*”, se da cuando se presenta un fuerte enfrentamiento entre la pareja, llevando esta lucha al campo de los hijos y a una parentalidad dividida. Su propuesta consiste en adecuar los roles de acuerdo a los sub-sistemas. En el mismo sentido, Ceberio (2004) dice que a muchas parejas les resulta difícil marcar los límites entre conyugalidad y parentalidad; puede suceder que diferencias conyugales traten de resolverse en un plano parental.

Para el caso de las relaciones parento-filiales, los autores Musitu, Martínez y Varela (2011), consideran que la adolescencia no constituye una etapa negativa de la vida, ni merece ser calificada con la categoría de problema, por el contrario debe entenderse como un concepto socialmente construido. En esta ruta transitoria, los adolescentes requieren del apoyo parental positivo y los padres aprenden a relacionarse

con sus hijos como sujeto real, sin embargo, en ocasiones las respuestas de los adultos generan algunos problemas y desencuentros, de los cuales se ha identificado que: 1. El adulto vive el cuestionamiento del adolescente como un rechazo total de su sistema de vida; 2. Se evita la confrontación con el adolescente y minusvalora la necesidad de contención; 3. No se cree en la responsabilidad del adolescente; 4. Se tiene deudas pendientes que pesan en la relación y que tiene que ver con reclamos a nivel emocional; 5. No se admite el reconocimiento de las diferencias; 6. Se expresa un sentido trágico de la vida y se muestra incapacidad del humor. (Abeijon, 2011). También explican Pereira y Bertino (2009), que en ocasiones se encuentra con padres desbordados por la conducta de los hijos, quienes renuncian a su función delegándosela al Estado para que se hagan cargo.

El encuentro relacional

La post-conyugalidad plantea un reto complejo para los padres, superar diferencias y dar prioridad a adaptar la relación a una nueva situación, lo cual supone una crisis del ciclo vital personal y familiar; en ese sentido es importante “afinar la mirada” de modo que pueda definirse esta crisis como oportunidades de cambio y mejora, enfatizando en la responsabilidad y la autogestión (Ausloos, 2010). En ese sentido, para transformar la historia de la relación se requiere la construcción de una tercera historia que supere la visión víctima/culpable. Solo así se puede llegar a una reformulación de la misma (Mastropaolo, 2009).

Un punto central que se ha encontrado se ubica en los sistemas de pertenencia de los hijos, siendo un contexto donde se adquieren aprendizajes significativos. La red social personal de los hijos adolescentes, integrada por miembros de la familia, amistades, relaciones de estudio, comunitarias, con sistemas de salud y agencias

sociales; contribuye a su propio reconocimiento como individuo y a su imagen de sí. Hacer parte de un universo relacional significativo, favorece la experiencia individual de identidad, bienestar y competencia (Sluzki, 1996).

Metodología

Tipo y diseño de estudio

Se empleó el método cualitativo-descriptivo, para el análisis de la información, a través de la observación sistémica en un proceso conversacional de creación, que se fundamenta en el construccionismo social. Según Gergen (1996), esta manera de acercamiento y acompañamiento colaborativo, permite desarrollar modos alternativos de narrar los acontecimientos y co-construir significados que favorecen la pluralidad de perspectivas y la exploración de formas de relación útiles. Desde la perspectiva construccionista, Pakman (1995), dice que la información no se recoge sino que se genera como resultado de una interacción que es, en sí misma, intervención.

A través de preguntas circulares se consiguió indagar en sentido relacional sobre acciones, emociones y pensamientos de los participantes en el estudio. Watzlawick y Ceberio (2008), mencionan que las preguntas circulares además de generar información, promueven la introducción de reformulaciones y la redefinición de experiencias que adquieren el grado de metacomunicación.

También se utilizó la Indagación Apreciativa que se define en palabras de Varona (2010), como una metodología del cambio en un proceso de búsqueda colaborativa y cooperativa de las habilidades y las mejores prácticas para la gestión del cambio positivo. Es una propuesta sustentada en la teoría de la construcción social que reside en el dialogo transformativo

y la acción generativa. Fue así como se plantearon preguntas en un formato de entrevista semiestructurada que revelaran los elementos positivos de las relaciones entre los padres y los hijos. La indagación apreciativa que comprende un ciclo de cuatro fases: 1. Descubrimiento del núcleo positivo (mejores fortalezas, talentos, activos, valores e ideales). 2. Sueño de estados óptimos e imaginación de escenarios esperanzadores y posibles. 3. Diseño de objetivos para animar a moverse en la dirección de la optimización. 4. Invitación a la consecución de planes concretos para convertir los sueños en realidad. (Dolan, 2013, p. 71).

Participantes

El estudio se realizó con parejas de padres separados e hijos adolescentes escolarizados que oscilaban entre los catorce y dieciséis años de edad (14 y 16). Los participantes se eligieron de forma aleatoria. El estudio se realizó con cuatro (4) hijos adolescentes y cuatro (4) parejas de padres separados que se encontraban en litigio legal y cuya separación ocurrió hace un (1) año aproximadamente. Fueron remitidos en el 2014 por colegios públicos y privados de Bogotá al programa de fortalecimiento familiar de la organización: Puntos de Apoyo para Avanzar.

Instrumentos

La articulación del método cualitativo-descriptivo los aportes del construccionismo social y metodología de la indagación apreciativa, facilitaron una guía y el manejo de la información. Se utilizó el genograma, la observación participante y una entrevista familiar semiestructurada.

- El genograma para McGoldrick y Gerson (2000) es un mapa orientador que permite identificar la estructura familiar, las pautas de interacción familiar, los eventos importantes y registrar las notas sobre informa-

ción clave. Este instrumento facilitó la observación inicial de pautas que se presentan como distancia y cercanía emocional.

- La observación participante de segundo orden, según Cathalifaud (1998) promueve una lectura amplia, incluyente, contextualizada y planificada de las formas cotidianas de relación.
- La entrevista familiar semiestructurada de tipo cualitativo, según Rocha, Boeckel y Moreira (2008) es una conversación con un propósito, en una relación empática y de aceptación que se realiza a través de un lenguaje claro para trabajar en una perspectiva de potenciación de las fortalezas. Este instrumento se aplicó con un guion predeterminado de preguntas para indagar las narrativas de post-conyugalidad y de parentalidad.
- Los grupos focales se realizan a través de un grupo de interacción puntal que consiste en una amplia discusión sobre el tema de estudio. Se entiende como una posibilidad de intercambio de puntos de vista, ideas y experiencias. (Guareschi, Rocha, Boeckel, Moreira, 2008 p. 174). Esta técnica se utilizó con el propósito de identificar la nutrición relacional que los hijos adolescentes perciben en el sistema familiar.

Procedimiento

1. Selección de casos de hijos adolescentes y parejas de padres separados, que refieren conflictos en la relación parento-filial.
2. Solicitud de permiso a través de la presentación y aprobación del consentimiento informado por parte de los participantes. Las parejas de padres separados y los hijos adolescentes expresaron interés por iniciar un proceso conversacional, aceptando que los resultados fueran incluidos en el estudio.
3. Diseño del formato del estudio: 2 (dos) sesiones de entrevista semiestructurada con hijo adolescente y pareja de padres separa-

dos, 1(una) sesión de grupo focal con hijos adolescentes, 2 (dos) sesiones de entrevista semiestructurada con pareja de padres separados, 1(una) sesión de entrevista semiestructurada con hijo adolescente y madre, 1 (una) sesión de entrevista semiestructurada con hijo adolescente y padre.

4. El proceso conversacional, se realiza estimulando a los participantes a discutir sobre el tema con flexibilidad, a partir de algunas preguntas circulares semiestructuradas.
5. Las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales se realizaron cada una en un tiempo de una (1) hora.
6. Registro de las sesiones. Notas de los profesionales responsables del estudio terapeutas-investigadores.
7. Análisis de datos.

Resultados

Se identificaron nueve situaciones recurrentes que caracterizan y posibilitan el desencuentro familiar, y dos en las que el encuentro relacional-comunicacional puede darse de una manera sólida y saludable. Estudios han hecho la distinción de los roles materno y paterno (Rodrigo et al., 2004), en este trabajo se optó por observar los roles de manera colaborativa, de los cual se observó que hay puntos clave como la disponibilidad de los padres, su implicación en los asuntos del hijo y el grado de apoyo parental percibido por el adolescente.

Los puntos de desencuentro

Ante el planteamiento sobre ¿de qué manera se dan puntos de desencuentro relacional entre padres e hijos?, se encontraron nueve situaciones que presentan como base una desnutrición relacional significativa y una inclusión activa en el conflicto de los padres, recurrentemente en temas conyugales que los padres intentan resolver en la dimensión parental, y que

corresponden a la acciones descritas en las practicas alienadoras familiares (PAF). Hay redundancias significativas, cuando se evidencia que los hijos opinan y actúan en los litigios, lo cual lleva a la construcción de límites rígidos dificultando transacciones afectivas familiares.

La primera situación que se hizo evidente ha sido que el adolescente puede sentirse **presionado**, lo cual se refiere en primera instancia a la necesidad de los padres por conseguir información a través de los hijos, acerca de temas que corresponden a la vida privada del padre o la madre. Los adolescentes se sienten obligados a dar opiniones que empiezan a marcar relaciones de cercanía-favoritismo (a favor) y distanciamiento-enfrentamiento (en contra). Relato de los padres: “Mi hijo le cuenta todo a su mamá y luego ella me llama brava a hacer reclamos”, “mi hijo me dice que su papá le pregunta a qué horas salgo y llego a la casa y eso a mí no me gusta”.

En segunda instancia, el nivel de **exigencia** que cada padre le pide al hijo en temas académicos y actividades extracurriculares, frecuentemente de manera contradictoria en una comunicación de doble parentalidad. En este sentido señalan los adolescentes: “A papá no le gusta lo que dice mamá, a mamá no le gusta lo que dice papá”, “cada uno tiene un nivel de exigencia conmigo”, “cada uno quiere que me destaque en diferentes deportes y áreas”. Relato de los padres: “Con mi hijo/a me toca estar encima, repetirle y hablarle duro para que haga las cosas”, “la mamá es muy alcabueta”, “no me gusta como el papá le dice las cosas”.

Aunado a lo anterior, también puede existir la sensación de estar **atrapado**, que se refiere a la pauta de ubicar en la mitad a los hijos adolescentes en el conflicto, usualmente participando como testigo, mensajero, cómplice; y convirtiéndose en el único tema de discusión de los progenitores. En este sentido señalan los adolescentes: “Soy el tema de sus discusiones, me meten en sus problemas

y me regañan por las peleas que ellos dos tienen”. Relato de los padres: “Prefiero decirle las cosas delante de mi hija para que después no venga a decir que yo dije otra cosa”.

Pueden darse **descalificaciones**, dando cuenta del patrón repetitivo de quejas, ofensas, gritos y reclamos entre hijos adolescentes y uno de los progenitores en escalada simétrica. Señalan algunos adolescentes sensación de molestia, al observar como uno de sus padres busca lo “malo” del otro. Al respecto señalan los adolescentes: “No me gusta que me diga que yo saque todo lo malo de papá/mamá”, “Me da rabia que me pregunten: quién dijo tal cosa”. Relato de los padres: “Cada vez que le digo algo a mi hijo/a me responde con dos piedras en la mano, me dice que se quiere ir para donde su papá y yo le digo que la puerta está abierta”. “Me reclama que yo no estuve en los momentos más importantes”.

También pueden surgir **enfrentamientos**, por el rol protector que asumen los hijos adolescentes con uno o ambos padres, aplazando actividades correspondientes a su ciclo vital de desarrollo. Al respecto señalan los adolescentes: “Cuando pelean, se queda llorando y a mí me toca ayudar a calmarlo”. “Me toca estar pendiente de ellos porque cuando se encuentran buscan cualquier pretexto para enfrentarse”. Relato de los padres: “Cuando me siento mal me desabogo con mi hijo, se ha convertido como en un amigo y en un confidente”.

Sin embargo, se encontró que muchas veces el hijo puede caer en una interacción donde se siente **confundido** en cuanto al discurso central de los padres, que señalan a los hijos adolescentes como el culpable y motivo de la separación. Al respecto señalan los adolescentes: “Se separaron por mi culpa y todavía pelean por mi culpa”. Relato de los padres: “Todo el tiempo le digo a mi hija que no cometa los mismos errores que yo cometí, que nuestros problemas comenzaron desde que quedamos embarazados”.

Pero que también se vincula a la sensación de **ser ignorado**, refiriéndose al reiterado

enfrentamiento de los padres por temas del pasado conyugal y a la dificultad que encuentran los hijos adolescentes para acceder al diálogo, compañía y apoyo, con los progenitores. Al respecto señalan: *“Pelean y no se dan cuenta que uno está ahí”*, *“no me ponen atención, solo me regaña y se va”*. Relato de los padres: *“Mi hijo se encierra en su cuarto y no se da cuenta de las discusiones que tengo con su papá por teléfono”*.

A lo que siguen estrategias o amenazas de **expulsión del espacio familiar**, que se refiere a la delegación del rol que los padres hacen a otras personas e instancias, al sentirse desbordados por el comportamiento de los hijos. Al respecto señala los adolescentes: *“Me dice que no me aguantan más y que van a llamar, para que vengan y me lleven”*. Relato de los padres: *“A mi hijo toca darle una lección para que aprenda a comportarse mejor”*, *“allá si le van a enseñar a valorar todo lo que tiene”*.

Además de crear un ambiente en donde el adolescente puede sentirse **asustado** al observar entre sus padres las continuas amenazas, asociadas al conflicto post-conyugal. Al respecto señalan los adolescentes: *“No quiero que se lastimen”*, *“me da miedo, que se puedan hacer daño”*. Relato de los padres: *“Tengo que defenderme con el abogado porque me quiere hacer la vida imposible”*.

Puntos de encuentro

Esta categoría se relaciona con la posibilidad de construir nuevas rutas y agendas conjuntas para el encuentro entre los hijos adolescentes con cada uno de sus padres, y que responde al planteamiento de ¿qué puntos de encuentro son fundamentales?, en donde se evidenció que es fundamental que haya un flujo adecuado de nutrición relacional, y una no participación en temáticas conyugales.

Resulta fundamental que en la familia exista para los hijos la sensación de **estar rodeados**, que es la configuración de redes de apoyo y al

papel de los padres como figuras nutrientes, que ofrecen afecto, normas, respaldo, guía-consejos, compañía y colaboración. *“Me gusta saber que puedo contar con ellos y no me quitan el respaldo, cuando algo pasa o ellos se pelean”*, *“no quiero estar mal con ninguno”*. Relato de los padres: *“Estoy sacando tiempo exclusivo para estar con mi hijo”*.

En complemento es importante un relato en donde existan emociones que se vinculen a **ser amado**. Al respecto señalan: *“No me gusta que me trate como un niño, pero sí que se acuerde que soy su hijo”*. Relato de padres: *“Me intereso por saber todo lo que mi hijo sabe de tecnología”*.

Conclusiones

Ha sido relevante para el equipo hacer una lectura de estas situaciones de modo que en el desencuentro se caracteriza principalmente por haber una exclusión de los hijos en la nutrición relacional, de modo que se hace difícil que los hijos puedan sentirse valorados, reconocidos, protegidos y educados, los padres suelen mostrarse explícitamente como competentes en su rol, pero implícitamente pueden cuestionar su propio rol. Hay coherencia con De Shazer (1987) cuando se refiere a que los problemas son intentos de solución que no han sido exitosos; se encontró que las nueve situaciones de desencuentro son intentos de solución poco útiles implementados por los miembros de la familia y que facilitan un ambiente de frustración/ansiedad.

En los puntos de encuentro, los hijos son incluidos en la nutrición relacional y hay una exclusión del conflicto post-conyugal, en donde los hijos no tienen un rol activo en los litigios. De esta manera se garantiza la continuidad de sus vínculos para fortalecer el sentido de la responsabilidad.

Cuando los padres se transmiten reconocimiento y valoración por acciones que corresponden

a su función parental, los hijos ingresan a un sistema de colaboración mutua y estos se benefician al recibir atención, comprensión, cariño y acompañamiento en la toma de decisiones.

Se identificó que los puntos de encuentro pueden hallarse a partir de descubrir núcleos positivos y el reconocimiento de los puntos de vista, de los cuales se puede decir que:

Es un punto fuerte el **descubrimiento del núcleo positivo**, ya que cuando en las relaciones parentales y parento-filiales, se presta atención solo a los problemas, se corre el riesgo de centrar la interacción en la carencia y el déficit. Todas las personas tienen virtudes y recursos (Silva, 2012).

Trabajando con las familias se hizo importante reconocer y valorar los puntos de vista, a la cual se le denominó **“soñar y diseñar conjuntamente”**. Abeijon (2011) señala que cuando los padres se presentan con una narrativa traumática, transversal, longitudinal e inamovible, se invita a romper la rigidez de los mensajes, a través del reconocimiento de las diferencias, la promoción de un estilo parental en continua negociación-reformulación y las respuestas estimulantes de los padres al adolescente. Estas últimas aportan seguridad, sentido de pertenencia y la indagación de los momentos de capacidad.

Discusión

En el sentido de las relaciones parentales y parento-filiales, Lamas (2007), dice que los padres son los mejores terapeutas de los hijos. Sugiere que para poner en marcha unas relaciones más funcionales es importante responsabilizar a padres e hijos sin culpabilizarlos, animarlos a cambiar sin conducirlos más allá de sus limitaciones e identificar y ampliar sus propios recursos. En Puntos de Apoyo para Avanzar S.A.S., se ha considerado más efectivo hablar de cambios en las

interacciones, mediante la experiencia emocional de comunicar mensajes positivos vs enviar/recibir mensajes negativos, y el impacto en el ambiente del hogar. Ha sido útil incluir en el plan temático de la familia el proyecto de vida de los hijos, dándole un espacio explícito y claro para ser socializado desde una perspectiva apreciativa apoyada en un guión predeterminado.

Según Mastropaolo (2009), para la redefinición de la relación de pareja en continuidad parental, se requiere pasar de una posición simétrica a otra de colaboración. Sin embargo se ha observado lo más importante es que haya un acuerdo/alianza entre los padres independientemente a que haya una simetría o una complementariedad.

En ocasiones los padres separados y los hijos adolescentes se encierran en un juego de interacción centrado en la culpa. Cada uno cuenta su historia, en la cual el otro es irremediablemente culpable, y no se escucha al otro (Mastropaolo, 2009). En ese orden de ideas es fundamental que circularmente se pueda indagar por las emociones asociadas de cada uno de los miembros de la familia, lo cual favorece en redefinir estilos comunicacionales y desafiar creencias vinculadas al conflicto. En estos casos, como señala Ausloos (1998), es necesario invitar a las personas a pasar de culpable a responsable/competente.

El trabajo se ha enriquecido teniendo múltiples referencias: las redes de apoyo (Sluzki, 1996), el enfoque colaborativo (Anderson, 1999) y la indagación apreciativa (Dolan, 2013). También da cuenta de la importancia de los diálogos creativos para promover la construcción de *“puentes conversacionales”* (Silva, 2012).

Las estrategias negociadoras, reconfirmadoras, recalificadoras, responsabilizadoras y de aceptación; fueron oportunas para propiciar el encuentro de padres e hijos (Linares, 2012). Esto se

pudo observar al analizar cómo los hijos adolescentes, mostraron agrado por estar en conversación/interacción con sus padres, cuando estos últimos, consiguieron redefinir en sus discursos y la relación, que sus hijos no son un problema, ni los causantes de sus discusiones. Se evidenció también, que la práctica de la indagación apreciativa promueve diálogos creativos y relaciones colaborativas. Los hijos adolescentes se sienten motivados, cuando sus padres resaltan sus cualidades y lo que saben hacer mejor.

Han surgido sin embargo varias preguntas que no se habían considerado previamente: ¿qué distinciones pueden presentarse cuando la pauta y el periodo post-conyugal lleva funcionando por un tiempo mayor a cinco años?, ¿qué implicaciones tiene que los padres formen una nueva relación conyugal, y qué rol pueden asumir estos nuevos actores en la historia familiar? y ¿cómo la familia puede protegerse de profesionales que buscan beneficiarse de la perpetuación del conflicto?.

Referencias

- Abeijon, J. A. (2011). Las respuestas del adolescente al adulto y sus consecuencias en la construcción de la identidad de éste. En R. Pereira (Ed.), *Adolescentes del siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 51-65). Madrid: Morata.
- Alba, L. H. (2010). Salud de la adolescencia en Colombia: bases para una medicina de prevención. *Universitas Médica*, 51(1), 29-42.
- Allen, S. M. & Hawkins, A. J. (1999). Maternal Gatekeeping: Mothers' beliefs and behaviors that inhibit greater father involvement in family work. *Journal of marriage and the family*, 61, 199-212.
- Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque postmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Arrieta, M. J., Macías, M. A. & Amarís, M. V. (2012). *Afrontamiento en crisis familiares: El caso del divorcio*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v28n1/v28n1a10.pdf>
- Ausloos, G. (2010). Activar les capacitats de la família. *Educar*, 45, 9-20.
- Ausloos, G. (1998). *Las capacidades de la familia. Tiempo, caos y proceso*. Barcelona: Herder.
- Cathalifaud, M. (1998). Recursos para la investigación sistémico/constructivista. *Cinta de Moebio*, 3, 31-39.
- Ceberio, M. (2004). *Quién soy y de dónde vengo: el taller de genograma. Un viaje por las interacciones y juegos familiares*. Buenos Aires: Tres Haches.
- De Shazer, S. (1987). *Pautas de terapia familiar breve*. Barcelona: Paidós.
- Dolan, S. (2013). *Coaching por valores*. Bogotá: Buena Semilla.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Giraldo, R., Wild, C., Valderrama, J. & Montejó, J. E. (2014). Violencia de pareja: Trastornos de la personalidad y uso de sustancias. En R. Medina, E. Laso & E. Hernández. (Coord.), *Pensamiento sistémico. Nuevas perspectivas y contextos de intervención* (pp. 279-308). México: Litteris.
- Guareschi, P., Boeckel, M. G., Rocha, K. B. & Moreira, M. C. (2008). Grupos focales en psicología comunitaria. En E. Saforcada & J. Castellá (Eds.), *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria* (pp. 173-188). Buenos Aires: Paidós.

- Gunther, C. (2012). *Hacia una reformulación sistémica del “síndrome de alienación parental”*. Barcelona: Universitat Ramon Llul.
- Lamas, C. (2007). Para comprender la adolescencia problemática. *Redes: revista de psicoterapia relacional e intervenciones sociales*, 18, 63-85.
- Linares, J. L. (2015). *Prácticas alienadoras familiares: El síndrome de alienación parental reformulado*. Barcelona: Gedisa.
- Linares, J. L. (2012). *Terapia familiar ultramoderna. La inteligencia terapéutica*. Barcelona: Herder.
- Linares, J. L. (2007). La personalidad y sus trastornos desde una perspectiva sistémica. *Clínica y Salud*, 18(3), 381-399.
- Maida, A. M., Herskovic, V. & Prado, B. (2011). Síndrome de alienación parental. *Revista chilena de pediatría*, 82(6), 485-492.
- Mastro Paolo, L. (2009). Crisis y conflicto: mediación e “intervención para el cambio” recorridos diferentes de la Escuela Genovesa. En R. Medina, E. Agulló, R. Castro, R. Calderón & L. Eguiluz (Eds.), *Consultoría Colaborativa. Intervención sistémica en redes y organizaciones* (pp. 95-124). Guadalajara: Red Américas.
- McGoldrick, M. & Gerson, R. (2000). *Genogramas en la evaluación familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Micucci, J. (2005). *El adolescente en la terapia familiar: como romper el ciclo del conflicto y el control*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Minuchin, S. (1982). *Familias y terapia familiar*. Buenos Aires: Gedisa.
- Musitu, G., Martínez, B. & Varela, R. (2011). El ajuste en la adolescencia: las rutas transitorias y persistentes. En R. Pereira (Ed.), *Adolescentes del siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 109-128). Madrid: Morata.
- Navarro, F. R. (2007). La construcción social de la parentalidad y los procesos de vinculación y desvinculación padre-hijo. El papel del mediador familiar. *Ciencias psicológicas*, 1(2), 119-133.

- Orellana, R., Vallejo, F., & Vallejo, P. (2004). Separación o divorcio: trastornos psicológicos en los padres y los hijos. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*, 92, 91-110.
- Pachón, X. (2007). La familia en Colombia a lo largo del siglo XX. En Y. Pullana & H. M. Ramírez (Eds.), *Familias, Cambios y Estrategias* (pp. 157-158). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pakman, M. (1995). Investigación e intervención en grupos familiares. Una perspectiva constructivista. En J. Delgado & J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 359-378). Madrid: Síntesis.
- Pereira, R. & Bertino, L. (2009). Una comprensión ecológica de la violencia filio-parental. *Redes: revista de psicoterapia relacional e intervenciones sociales*, 21, 69-90.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A., & Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rocha, K., Boeckel, M. & Moreira, M. (2008). La entrevista y la visita domiciliaria en la práctica del psicólogo comunitario. En E. Saforcada & J. C. Castellá. (Eds.), *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Sluzki, C. (1996). *La Red Social: frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.
- Silva, E. (2012). De Muros a Puentes: Diálogos creativos y relaciones colaborativas en parejas de padres separados. *Revista Conversaciones sistémicas. Arsisco*, 1, 38-54.
- Varona, F. (2010). *La intervención apreciativa. Una manera nueva, provocadora y efectiva para construir las organizaciones del siglo XXI*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Watzlawick, P. & Ceberio, M. (2008). *Ficciones de la realidad. Realidades de la ficción. Estrategias de la comunicación humana*. Barcelona: Paidós.

Parental approval of violence and victimization as predictors of aggression and prosocial behavior

Norma A. Ruvalcaba Romero*
Patricia Murrieta Cummings**
Roberto Rayón Carlos***
Ángel Pimentel Pinedo****

- * Coordinadora de Investigación del Departamento de Clínicas de la Salud Mental, Universidad de Guadalajara (México). Doctorado en Psicología por la Universidad de Málaga. Correspondencia: nruval@hotmail.com
- ** Profesor Investigador del Departamento de Políticas Públicas, Universidad de Guadalajara (México). Doctorado en Sociología por la Universidad de Texas. Correspondencia: murrisp4@cucea.udg.mx
- *** Licenciado en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Correspondencia: roberto.rayon@hotmail.com
- **** Becario en Investigación del Departamento de Clínicas de la Salud Mental, Universidad de Guadalajara. Correspondencia: angel_pime@hotmail.com

Aprobación parental de la violencia y victimización como predictores de la agresión y conductas prosociales

Cómo citar este artículo: Ruvalcaba, N. A., Murrieta, P., Rayón, R. & Pimentel, A. (2015). Aprobación parental de la violencia y victimización como predictores de la agresión y conductas prosociales. *Revista Tesis Psicológica* 10(1), 60-71.

Recibido: enero 22 de 2015
Revisado: febrero 2 de 2015
Aprobado: mayo 2 de 2015

ABSTRACT

Various studies around the world have addressed the aggression between classmates in the school context, a phenomenon that has gained significant visibility in the last decade. This paper seeks to identify the possible effects they have the messages emitted parents to their children about conflict resolution on the one hand, and the fact that the child has previously been the victim of aggression on the other hand. To achieve the goal, a total of 302 children living in areas of high social marginalization of the Guadalajara metropolitan area were evaluated. And also was applied a sociodemographic questionnaire, scales of positive behaviors and parental support for aggression, in order to assess aggression and victimization in school settings. The results indicate that while there is a correlation between aggressive behavior of children and parental approval for aggressive resolution of conflicts, it loses significance to include in the regression model, school victimization of children. These results suggest that child victimization in schools has a greater predictive weight of aggression between classmates. The possible influence of the social context in which children are also victims, and the usefulness of these results in the development of intervention programs is also discussed.

Keywords: Bullying, relationship between classmates, attitude of parents.

RESUMEN

Distintos estudios alrededor del mundo han abordado la agresión entre pares en el contexto escolar, fenómeno que ha adquirido importante visibilidad en la última década. Este trabajo busca identificar los posibles efectos que tienen por una parte, los mensajes que los padres emiten a sus hijos respecto a la resolución de los conflictos, y de otra, el hecho de que el menor haya sido previamente víctima de agresiones. Para lograr tal objetivo, se evaluaron un total de 302 niños habitantes de zonas de alta marginación social de la Zona Metropolitana de Guadalajara. Se aplicaron además de un cuestionario de características sociodemográficas, las escalas de conductas positivas y la de apoyo parental para la agresión, con el fin de evaluar la agresión y la victimización en los ámbitos escolares. Los resultados indican que si bien hay una correlación entre las conductas agresivas de los niños y la aprobación de los padres para la resolución agresiva de los conflictos, esta pierde significancia al incluir en el modelo de regresión, la victimización escolar del niño. Estos resultados parecen indicar que la victimización del niño en el ámbito escolar tiene un mayor peso predictivo de la agresión entre pares. Se discute también la posible influencia del contexto social en donde los niños también resultan víctimas, así como la utilidad de estos resultados en la formulación de programas de intervención.

Palabras clave: Acoso escolar, relación entre pares, actitud de los padres.

Introducción

Actualmente México atraviesa una crisis social caracterizada por altos niveles de violencia en la interacción social, y que se ve reflejada también en la población infantil y juvenil; como lo demuestran las estadísticas nacionales, el 68.6% de los adolescentes reportan haber experimentado algún tipo de agresión en sus planteles escolares (Secretaría de Educación Pública, 2014), por lo que se vuelve muy importante identificar aquellos factores que desde temprana edad inciden en la reproducción de la violencia escolar, para así poder disminuirlos.

La agresión entre pares se refiere a un comportamiento ofensivo en el que una persona utiliza su propio cuerpo o un objeto externo para infligir una lesión o un daño a un igual; puede también presentarse como agresión verbal, relacional o virtual (Jiménez, Castillo & Cisternas, 2012). En contraparte, las conductas prosociales se definen como aquellas que facilitan las interacciones positivas con los otros, incluyendo la ayuda, compartir, colaborar o apoyar a otra persona (Mestre, Samper, Tur, Cortés & Náchter, 2006).

Diversos estudios realizados sobre la violencia escolar, consideran que esta es un fenómeno multicausal, entre cuyos factores de riesgo se encuentran el tipo de estructura familiar, el nivel de escolaridad de los padres, y en el contexto escolar, la imitación de las conductas agresivas (Barrera et al., 2006).

Se ha revisado la influencia que tiene el hogar sobre este tipo de conducta, por ejemplo, se ha evidenciado que el estrés experimentado por ambos padres, además del trato rudo otorgado hacia sus hijos, ejercen un importante peso predictivo sobre las conductas agresivas de éstos; tanto esas variables como factores se presentan con mayor frecuencia en las familias con niveles socioeconómicos bajos (Cabrera, González

& Guevara, 2012). Así mismo se ha observado que los conflictos entre los padres, afectan por igual a hijos e hijas propiciando la aparición de conductas agresivas en ellos (Justicia & Cantón 2011; Li, Putallaz & Su, 2011).

Las variables de interacción entre padres e hijos como el ejercer un control psicológico y coercitivo (Li, Putallaz & Su, 2011), la hostilidad de la madre, la permisividad de ambos padres (Tur, Mestre, Samper & Malonda, 2012) y la comunicación ofensiva recibida de ambos padres, han demostrado una asociación importante con la aparición de conductas agresivas en el ámbito escolar; en contraparte se observa un efecto protector ante estas conductas cuando la comunicación con el padre es positiva y abierta (Estévez, Murgui, Moreno & Musitu, 2007), si la madre provee de soporte social a través de una respuesta adecuada a las necesidades y sentimientos de los niños (Georgiou, 2008), cuando la madre estimula la sociabilidad y existe una estimulación intelectual y una disciplina centrada en el niño por parte del padre (Tur et al., 2012), y ambos padres responden de manera positiva y proactiva validando y encaminando las emociones negativas de los hijos (Valiente, Lemery & Reiser, 2007). En general si las condiciones del clima familiar favorecen actitudes empáticas (Moreno, Estévez, Murgui & Musitu, 2009).

En los escasos estudios que han abordado los mensajes que los padres de familia utilizan para validar la violencia, se ha encontrado que estos están relacionados con la presencia de conductas violentas por parte de los hijos (Farrell, Henry, Mays & Schoeny, 2011; Orpinas, Murray & Kelder, 1999; Solomon, Bradshaw, Wright & Cheng, 2008) y que suele haber una mediación entre estas variables por factores como el género, por ejemplo que los mensajes que favorecen una resolución pacífica de los conflictos, se constituyen como un factor protector ante

la agresión física y la vinculación con compañías de alto riesgo delictivo especialmente en las hijas (Miller, Gorman, Sullivan, Orpinas & Simon, 2009); Así mismo, parece disminuir en los hijos varones conforme avanza su edad (Farrel et al., 2011).

Por otro lado, la victimización ha mostrado ser un factor predictivo de la agresión entre pares, como ejemplo se encuentra el estudio de Estévez, Jiménez y Moreno (2010), que al dividir la muestra entre víctimas sumisas (aquellas que se caracterizan por un retraimiento ante la situación de violencia) y víctimas agresivas (quienes presentan un comportamiento hostil combinado con la situación de victimización), encontraron que el hecho de que un alumno víctima de violencia escolar, empiece a comportarse como agresor, está relacionado con un clima familiar negativo y por la percepción de que las autoridades escolares no cumplen las funciones de protección; por lo tanto se ve en la necesidad de auto protegerse a través de la configuración de una reputación antisocial entre sus iguales.

Trabajos similares respaldan estos hallazgos, en los que la percepción de injusticias y de la poca valoración de la educación por parte de padres y maestros, aunado al hecho de ser victimizado, tiene un efecto sobre distintas acciones violentas cometidas en el ámbito escolar (Estévez, Inglés, Emler, Martínez & Torregrosa, 2012; Martínez, Murgui, Musitu & Monreal, 2008). Además se ha observado una relación entre el comportarse de manera agresiva y la no inclusión por parte de los compañeros, tanto en el ámbito de juego como en el académico, aunque no se ha precisado un efecto causal directo (Díaz, 1999; Rodríguez, Hernández, Herrero, Estrada, Chan & Bringas, 2010).

La familia tiene un papel fundamental en el aprendizaje de respuestas alternativas a la

violencia para la resolución de conflictos como: la expresión emocional, la comunicación asertiva, la negociación o la mediación (Díaz, 2005). Así mismo se debe destacar su papel en el fomento de las conductas prosociales, la comunicación de las emociones y de buen trato hacia los demás, ya que existe la evidencia de que cuando las madres de familia cuentan con adecuadas habilidades emocionales, tienden a ejercer un estilo parental de tipo inductivo y a tener una comunicación más afectiva con los hijos (Ruvalcaba, Gallegos, Robles, Morales & González, 2012) y en específico la comprensión emocional, favorece un estilo equilibrado que a su vez muestra correlaciones con el desarrollo de empatía en los niños (Henaó & García, 2009). Así mismo, se ha observado que cuando los hijos perciben una disposición amorosa por parte de los padres, muestran más sentimientos empáticos y tienden a desarrollar más conductas prosociales (Mestre, Samper, Tur & Díez, 2001).

El objetivo de este trabajo se enfoca a analizar la relación de los mensajes explícitos de los padres ya sea para la agresión o la resolución pacífica de conflictos, con la victimización y el desarrollo de conductas prosociales de los niños en el ámbito escolar.

Método

Se trata de un estudio de corte cuantitativo, transversal, correlacional e inferencial.

Participantes

La muestra se estableció por conveniencia y está constituida por 302 niños escolarizados en planteles ubicados en comunidades marginadas de la Zona Metropolitana de Guadalajara. El 44% de los menores incluidos en la muestra son varones y el 56% mujeres, cuyas edades oscilaron entre los 9 y los 15 años de edad con una media de 10.6 años.

Instrumentos

- a. Cuestionario de características sociodemográficas a partir del cual se obtuvo información sobre la edad, género, grado escolar cursado y escolaridad de ambos padres.
- b. Para la evaluación del acoso escolar, se utilizó la Escala Reducida de Agresión y Victimización (Orpinas, 2009) que informa sobre la frecuencia con la que el niño fue víctima de violencia (subescala de victimización) y la frecuencia con la que el niño cometió conductas agresivas hacia sus compañeros (subescala de agresión) durante la semana previa al levantamiento de datos. Se emplea el número de veces que se dieron dichos actos, entre ellos amenazas, burlas, insultos y/o empujones o golpes. Los índices de consistencia interna (alfa de Cronbach) obtenidos en este estudio fueron de 0,807 para la subescala de victimización y 0,799 para la subescala de agresión.
- c. Para la identificación de conductas prosociales, se utilizó la Escala de Conductas Positivas (Orpinas, 2009) que mide la frecuencia con la que se han recibido y proporcionado conductas relacionadas con el buen trato entre los compañeros de la escuela. El alfa de Cronbach para esta escala fue de 0,880 para la percepción de recibir conductas positivas de otros y 0,903 para la percepción de haber sido generador de dichas conductas.
- d. Para la identificación de las actitudes parentales hacia la violencia, se utilizó la Escala de Apoyo Parental para la Agresión (Orpinas, 2009). Esta escala permite conocer la percepción de los estudiantes sobre el apoyo que dan sus padres a actitudes agresivas y a las alternativas pacíficas para la resolución de conflictos. La encuesta cuenta con 10 ítems con valores dicotómicos (sí/no). En este estudio el alfa de Cronbach para la subescala de respuesta agresiva fue de 0,700 y 0,674 para la escala de resolución pacífica.

Procedimiento

Previo consentimiento informado por parte de las autoridades del plantel y de los docentes, se aplicaron los instrumentos durante el horario escolar y en los salones de clases. Posteriormente se sistematizó la información con el paquete estadístico SPSS v.21 y se realizaron los análisis descriptivos, correlacionales e inferenciales que se presentan en la sección de resultados.

Resultados

En la tabla 1, se pueden observar los estadísticos descriptivos para cada una de las variables utilizadas en este estudio, donde se destacan aquellas variables que directamente están relacionadas con conductas agresivas y cuyas medias se encuentran por debajo del punto central de la escala Likert contrariamente a lo observado con las conductas prosociales.

Tabla 1. Descriptivos de las variables consideradas en este estudio

VARIABLES	Media	DT	Mín.	Máx.
Apoyo parental a la agresión	.77	1.211	0	5
Apoyo parental para la resolución pacífica	4.29	1.151	0	5
Victimización	9.04	8.501	0	35
Agresión	6.89	7.606	0	35
Conductas prosociales generadas	36.39	15.595	0	60
Conductas prosociales recibidas	31.34	15.820	0	60

Fuente: Autores

Con el objetivo de identificar las relaciones entre las variables, se procedió a realizar un cálculo de correlaciones, cuyos resultados se plasman en la

tabla 2. Se encontró, como era esperado, una relación positiva entre el apoyo de la agresión con un mayor ejercicio de conductas agresivas en la escuela, pero también con el nivel de victimización en los escolares. Así mismo, se observa una relación positiva entre el apoyo para la resolución pacífica con la generación de conductas prosociales y una disminución de la agresión en los menores.

Tabla 2. Correlaciones entre las variables de apoyo parental, agresión-victimización y conductas prosociales

	1	2	3	4	5	6
Apoyo parental a la agresión	1					
Apoyo parental para la resolución pacífica		1				
Agresión			1			
Victimización				1		
Conductas prosociales generadas					1	
Conductas prosociales recibidas						1

** p<.01 * p<.05

Fuente: Autores

Cabe destacar que también se observó un alto índice de correlación entre el nivel de agresión y victimización, por lo que se procedió a probar un modelo de regresión lineal en el que se incluyeran tanto la variable apoyo parental a la agresión como la victimización, considerando la posibilidad de que el ser víctima de agresiones en el ámbito escolar, favorezca a su vez la generación de actitudes agresivas. Los resultados se encuentran en la tabla 3, donde se observa como las variables de apoyo parental pierden significancia, una vez que se controla la victimización.

Tabla 3. Análisis de regresión lineal con Agresión como variable dependiente

	R ²	F	b	P	Δ R ²
Modelo 1		5,627**			.038
Apoyo parental a la agresión			.132	.039	
Apoyo parental para la resolución pacífica			-.100	.116	
Modelo 2	.481	42,819***			.274
Apoyo parental a la agresión			.041	.458	
Apoyo parental para la resolución pacífica			-.089	.101	
Victimización			.532	.000	

Fuente: Autores

Se calculó además el peso predictivo que puede tener la actitud parental ante la resolución pacífica de los conflictos, principalmente en la generación de respuestas prosociales. Como se puede observar en la tabla 4, el mayor poder predictivo lo tiene la conducta prosocial recibida por parte de los compañeros; no obstante en este modelo si se conserva significancia del apoyo parental a la resolución pacífica de los conflictos.

Tabla 4. Análisis de regresión lineal con Generación de conductas prosociales como variable dependiente

Variable	R ²	F	b	p	Δ R ²
Modelo 1	.016	2,115			.016
Apoyo parental a la agresión			-.032	.628	
Apoyo parental para la resolución pacífica			.110	.097	
Modelo 2	.505	89,632***			.499
Apoyo parental a la agresión			-.048	.304	
Apoyo parental para la resolución pacífica			.095	.043	
Conductas prosociales recibidas			.699	.000	

Fuente: Autores

Discusión

Las relaciones tempranas son las precursoras de las relaciones posteriores en las que los niños pueden llegar a ser objeto de malos tratos (Gracia, 2002), en ese sentido, los resultados obtenidos sugieren que las características de la interacción entre padres e hijos constituyen un importante elemento para la identificación del riesgo de agresión en contextos escolares; así mismo subrayan la importancia de intervenir y prevenir la agresión entre pares a temprana edad y de manera integral, es decir a través del trabajo con padres, maestros y niños.

En este estudio, se encontró que existe una relación positiva entre la aprobación parental de la violencia y un mayor ejercicio de conductas agresivas en la escuela, así como una relación positiva entre el apoyo a resoluciones pacíficas con la generación de conductas prosociales; no obstante, también se evidenció la importancia que los factores sociales no familiares tienen sobre la agresión entre pares ya que una vez que aparece la victimización en el niño, las variables de apoyo parental pierden la significancia; es decir la agresión entre pares se explica más por la violencia que es ejercida en contra del propio niño en el ámbito escolar que por los mensajes que emiten los padres aprobando la violencia; esto coincide con lo señalado por Darling (1999), Darling y Steinberg (1993) quienes refieren que si bien los estilos y prácticas de crianza de los padres pueden influir en los niños, estos procesos pueden variar en función de influencias externas al entorno inmediato.

Así mismo, nuestros resultados coinciden con otros estudios, en los que se ha señalado a la victimización en la propia escuela como un posible generador de un comportamiento violento (Estévez et al., 2012; Hanish & Guerra, 2004) y que la percepción de la escuela como un entorno

injusto o el ser víctima de agresiones (Estévez et al., 2012; Martínez et al., 2008; Rodríguez et al., 2010) o las normas implícitas que validan la agresión en el ámbito escolar (Farrell et al., 2011), pueden favorecer la implicación en actos violentos.

Por otro lado, Díaz y Bartolomé (2010), concluyen que la victimización del niño afecta la percepción de apoyo social y el autoconcepto escolar. Es posible que sea en esta percepción del apoyo social en la que encuentren una posible fortaleza aquellos niños que optan por una resolución pacífica de los conflictos ya que pudieran percibir una mayor cantidad de recursos a su alcance, como protección social o apoyo por parte de su familia o la escuela.

Es importante considerar para las acciones destinadas a prevenir y reducir la agresión entre pares, el sensibilizar a docentes, padres y en general a los cuidadores acerca del impacto que tienen en el desarrollo de los niños (Solomon et al., 2008), no solo en lo académico o en el modelo familiar que desean proyectar en ellos, también en la mejora del vínculo entre padres e hijos, en la supervisión conductual (Orpinas et al., 1999), en la formación de habilidades sociales y emocionales con las cuales puedan regular sus propias emociones. Todo lo cual ayuda a mejorar el clima afectivo en el aula, evitar la exclusión, y favorecer la identificación del niño con el ámbito escolar (Low & Van Ryzin, 2014). También es importante analizar la importancia de la reestructuración del tejido social, a través del buen trato y la asertividad, tanto en niños como en niñas, a fin de romper los esquemas tradicionales que utilizan formas violentas como mecanismos de educación o formación de los menores, ya que en muchos de los casos estos métodos dan lugar a la victimización de los menores, lo que a su vez los hace más propensos a replicar dicho patrón con relaciones que establecen tanto en la escuela como en otros ámbitos.

Finalmente, es importante subrayar que toda intervención debe de plantearse desde una perspectiva ecológica (Frías, López & Díaz, 2003), ya que en algunos espacios escolares, los menores no sólo son víctimas de la violencia escolar, sino además de la violencia social y en especial de la pobreza, la marginalidad y la exclusión social.

Como prospectiva de investigación, se sugiere indagar el contexto en el que se emiten los mensajes que avalan la resolución de conflictos; esto implica tener en cuenta la posible incapacidad de los padres de familia de

proporcionar estrategias de resolución pacífica cuando su hijo está siendo excluido o violentado. Además es importante analizar los patrones conductuales propios de los padres en la resolución de conflictos. También es importante estudiar el posible efecto de la violencia ejercida hacia el menor en el hogar, así como, el nivel socioeducativo, el sistema de creencias y valores en la familia y especialmente los contextos de riesgo en los que esta se ubica como los vecindarios peligrosos y violentos, tal y como lo sugieren Morris, Silk, Steinberg, Myers y Robinson (2007).

Referencias

- Barrera, D., Restrepo, C., Labrador, C., Niño, G., Díaz, D., Restrepo, D., Lamus, F., López, C. & Mancera, B. (2006). Medio familiar y entorno escolar: detonantes y antídotos de las conductas agresivas en niños en edad escolar. *Persona y Bioética*, 10(2), 99-107.
- Cabrera, V., González, M. & Guevara, I. (2012). Estrés parental, trato rudo y monitoreo como factores asociados a la conducta agresiva. *Universitas Psychologica*, 11(1), 241-254.
- Darling, N. (1999). *Parenting style and its correlates. Clearinghouse on Elementary and early childhood education. EricDigest. EricDigest.org*. Recuperado de <http://www.ericdigests.org/1999-4/parenting.htm>
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Díaz, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz, M. J. (1999). Prevenir la violencia desde la escuela, programas desarrollados a partir de la investigación-acción. *Psicología Educativa*, 5(1), 55-70.
- Díaz, E. & Bartolomé, R. (2010). Estudio retrospectivo sobre los efectos de la victimización por acoso escolar sobre el bienestar psicológico a mediano plazo. *Ansiedad y Estrés*, 16(2-3), 127-137.
- Estévez, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez, M. C. & Torregrosa, M. S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 53-65.
- Estévez, E., Jiménez, T. & Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: “¿Quién va a defender?” *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 117-186.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.

- Farrell, A. D., Henry, D. B., Mays, S. A. & Schoeny, M. E. (2011). Parents as moderators of the impact of school norms and peer influences on aggression in middle school students. *Child development*, 82 (1), 146-161.
- Frías, M., López, A. E. & Díaz, S. G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8(1), 15-24.
- Georgiou, S. (2008). Parental Style and child Bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11(3), 213-227.
- Gracia, E. (2002). El maltrato infantil en el contexto de la conducta parental: Percepciones de padres e hijos. *Psicothema*, 14(2), 274-279.
- Hanish, L. & Guerra, N. (2004). Aggressive victims, passive victims and bullies: Developmental continuity or developmental change? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(1) 17-38.
- Henao, G. C. & García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
- Jiménez, A. E., Castillo, V. D. & Cisternas, L. C. (2012). Validación de la escala de agresión entre pares, y subescala de agresión virtual en escolares chilenos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 825-840.
- Justicia, M. & Cantón, J. (2011). Conflicto entre padres y conducta agresiva y delictiva en los hijos. *Psicothema*, 23(1), 20-25.
- Li, Y., Putallaz, M. & Su, Y. (2011). Interparental conflict styles and parenting behaviors: Associations with overt and relational aggression among Chinese children. *Merrill Palmer Quarterly*, 57(4), 402- 428.
- Low, S. & Van Ryzin, M. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 306-319.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. & Monreal, M. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia a la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of clinical and Health Psychology*, 8(3), 67-692.

- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. & Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo proso-
cial de los hijos. *Revista de psicología general y aplicada*, 54(4), 691-703.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, M. T. & Nácher, M. J. (2006). Conducta pro social
y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia.
Revista Mexicana de Psicología, 23(2), 203-215.
- Miller, S., Gorman, D., Sullivan, T., Orpinas, P. & Simon, T. (2009). Parent and peer pre-
dictors of physical dating violence perpetration in early adolescence: Test of mo-
deration and gender differences. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*,
38 (4), 538-550.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui S. & Musitu, G. (2009). Relationship between family
and school environments: The role of empathy, attitude to authority and violent
behavior in adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*,
9(1), 123-136.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. & Robinson, L. R. (2007). The role of
the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*,
16(2), 361-388.
- Orpinas, P. (2009). *Measurement Manual: Agression, victimization & social skills scales*. Georgia:
University of Georgia.

- Orpinas, P., Murray, N. & Kelder, S. (1999). Parental influences on student's aggressive behaviors and weapon carrying. *Health Education and Behavior*, 26(6), 774-787.
- Rodríguez, F. J., Hernández, E., Herrero, J., Estrada, C., Cham, C. & Bringas, C. (2010). Relación entre violencia e integración social en las aulas de educación primaria. *International Journal of Psychological Research*, 3(2), 34-42.
- Ruvalcaba, N. A., Gallegos, J., Robles, F. A., Morales, A. & González, N. (2012). Inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de padres con hijos en edad escolar. *Salud y Sociedad*, 3(3), 283-291.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Tercera encuesta nacional sobre exclusión, intolerancia y violencia en escuelas de Educación media Superior*. Reporte temático. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf
- Solomon, B., Bradshaw, C., Wright, J. & Cheng T. (2008). Youth and parental attitudes toward fighting. *Journal of interpersonal violence*, 23 (4), 544-560.
- Tur, A., Mestre, V., Samper, P. & Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, 24(2), 284-288.
- Valiente, C., Lemery, K. & Reiser, M. (2007). Pathways to problems behaviors: Chaotic homes, parent and child effortful control and parenting. *Social Development*, 16(2), 249-267.

*Human sexuality: key to understanding the person, marriage and the family**

Diana Constanza Nossa Ramos**

- * El documento corresponde al primer capítulo del trabajo “Aprender y enseñar a amar. El impulso de San Juan Pablo II para la preparación al matrimonio”. Máster culminado en Bioética y Formación de la Universidad Católica de Ávila.
- ** Abogada egresada de la Universidad Católica de Colombia, Magíster en Bioética y Formación de la Universidad Católica de Ávila. Actualmente docente del Departamento de Humanidades en la Universidad Católica de Colombia.

*La sexualidad humana: clave para comprender la persona, el matrimonio y la familia**

Cómo citar este artículo: Nossa, D. E. (2015). La sexualidad humana: clave para comprender la persona, el matrimonio y la familia. *Revista Tesis Psicológica* 10(1), 72-85.

Recibido: enero 22 de 2015

Revisado: febrero 2 de 2015

Aprobado: abril 13 de 2015

“La actual crisis de la sociedad, del matrimonio y de la familia es fundamentalmente una crisis del sujeto”
(Acosta, 2007, p. 13)

ABSTRACT

Frequently say that institution of marriage and are in crisis. To understand one of the causes of this situation, it is necessary to evaluate that the problem resides in the way how has been understood the mystery of sexuality throughout history and currently are still reflecting on the thinking and live of many subjects. Many of the important cultural proposals forgot that the human being is a substantial unity and that sexuality is presented as a question to be interpreted and accepted. Meanwhile, reductionism such as the materialism, spiritualism, Puritanism, emotivism press a man in one dimension, unknowing that only the harmonious and balanced development of all his faculties, will can achieve the desired fullness in his heart. It also noted that the consequences left the sexual revolution, are directly related to the pansexualism of contemporary culture and especially with gender ideology. The fragmentation between the subject and the poor integration of all dimensions in the dynamism of love has a result that has misconceptions about marriage and the family. Thus, the arduous task of the educator is to make the students discover the false ideas of love that the cultural proposals impose and thus, - following the idea of educational emergency posed by Benedict XVI train them in the correct use of freedom.

Keywords: Sexuality, love, puritanism, ideology of gender, subject, pansexualism.

RESUMEN

De manera insistente se afirma que la institución matrimonial y la familia se encuentran en crisis. Para entender una de las causas de esta situación, es necesario observar que el problema radica en la forma como se ha comprendido el misterio de la sexualidad a lo largo de la historia y que en la actualidad se siguen reflejando en la forma de pensar y de vivir de tantos sujetos. Muchas de las propuestas culturales imperantes olvidaron que el hombre es unidad sustancial y que la sexualidad se le presenta como un interrogante que debe interpretarse y acogerse. Mientras tanto, los reduccionismos como el materialismo, el espiritualismo, el puritanismo, el emotivismo, comprimen al hombre en una sola dimensión, desconociendo que solo con el desarrollo armónico y equilibrado de todas sus facultades, podrá alcanzar la plenitud anhelada en su corazón. Se observará también que las secuelas que ha dejado la revolución sexual, se relacionan directamente con el pansexualismo de la cultura actual y especialmente con la ideología de género. La fragmentación del sujeto y la falta de integración de todas sus dimensiones en el dinamismo del amor, conllevan a que se tengan conceptos errados sobre el matrimonio y la familia. De este modo, la ardua tarea del educador será lograr que los educandos descubran las falsas ideas de amor que las mencionadas propuestas culturales les imponen y luego de esto, -siguiendo la idea de emergencia educativa planteada por Benedicto XVI- formarlos en el uso correcto de la libertad.

Palabras clave: Sexualidad, amor, puritanismo, ideología de género, sujeto, pansexualismo.

Introducción

Todo hombre guarda en su corazón un deseo de amar y de ser amado de manera auténtica (Benedicto XVI, 2009) esa fuerza interior no se reduce a un mero sentimiento, sino que se convierte en “una vocación originaria, anterior a cualquier elección humana, que está inscrita en el propio ser, incluso en su propio cuerpo” (Acosta, 2007, p. 13). A través de ese acto de dar y recibir amor, el hombre reconoce su dignidad, es consciente de la dignidad de los otros y encuentra el sentido de su vida (Conferencia Episcopal Española, 2001).

Pero si esta es una realidad de todo ser humano, ¿por qué parece que no nos lanzamos a amar?; ¿Por qué los jóvenes se resisten “a tomar decisiones definitivas como casarse, ser padres o madres, e incluso, a desatender llamados a vida consagrada o sacerdotal” (Joannes Paulus, 2003)? Para corroborar este miedo a asumir los compromisos propios del matrimonio o la familia, un estudio del Instituto de Política Familiar (2014) ha revelado unos datos sobre la Familia Española en los que se pueden palpar estas dificultades; por ejemplo, se ha pasado de 220.533 matrimonios en 1990 a 168.556 en el año 2012, mientras que crece el número de las parejas de hecho, existiendo 1,5 millones de ellas.

Siguiendo con el estudio del Instituto de Política Familiar en España, el incremento de las rupturas entre 1998 y el año 2012 es del 19%, ascendiendo a 17.889 disoluciones anuales. Se informa que la ley del “divorcio exprés” las ha disparado, tanto así, que la población divorciada o separada supera las 2.400.000 personas. Esta situación afecta a más de dos millones de hijos. En lo que tiene que ver con la tasa de natalidad, España se encuentra en un déficit de fecundidad que lo sitúa en la cola de los países de la Unión Europea con peor reemplazo generacional, junto con Portugal y Polonia; en

cambio, es el tercer país de la UE con más abortos, superándose los dos millones de ellos para el año 2014.

Atendiendo los datos anteriores, se puede preguntar por cuáles podrían ser las causas de esta problemática que incide directamente en la familia y el matrimonio. Las respuestas a este interrogante pueden ser varias, pero en esta reflexión el objetivo principal será tratar solo una de ellas relacionada con la deformación del sujeto personal, distorsión que nace del concepto de hombre como un ser fragmentado, dual. Se notará así que aquellas propuestas culturales reduccionistas, que abordan el misterio de la sexualidad del hombre, no son capaces de dar respuesta a sus anhelos más profundos, ni le proporcionan los medios para encontrar su camino hacia la plenitud, especialmente cuando se siente un llamado a formar un matrimonio y una familia.

Para llevar a cabo el objetivo expuesto, se parte de los aportes que realiza la Conferencia Episcopal Española en su Instrucción Pastoral “*La familia santuario de la vida y esperanza de la sociedad*” (2001) y se abordan las propuestas culturales reduccionistas como el funcionalismo, el emotivismo, el pansexualismo y la ideología de género. Desarrollado esto, se podrá entender que:

la crisis cultural que atravesamos pone en duda los fundamentos mismos de la vida en común, por eso las dificultades que acechan a la familia no son como las de otro tiempo. No se deben solo a la fragilidad humana, que siempre ha existido, son dificultades que tocan el entorno cultural en el que existe la familia y se refieren a la definición misma de familia” (Cid, 2014, p. 102).

Pensar en la familia es tarea urgente y descubrir las causas que están afectando su concepción es aún más necesario, no para hacer una simple crítica de la realidad, sino para comprender con Chesterton que, “*lo que está mal en el mundo es que no nos preguntamos lo que está bien*” (citado por Cid, 2014, p. 102).

La distorsión del sujeto

La persona humana es unidad sustancial y desde su cotidianidad experimenta la ejecución de distintos dinamismos físicos, psíquicos y espirituales, como lo afirma Caffarra, “existe una pluralidad en la unidad, una pluralidad de actividades en el mismo sujeto” (1987, p. 9). Las sensaciones que percibe por los sentidos como el hambre, el sueño, el frío, el calor, la pulsión sexual, etc., le afectan sin que este las busque o las pretenda, es decir, se encuentra pasivo ante la realidad exterior que se le presenta; los dinamismos psíquicos son los que se denominan las pasiones del hombre, entre ellas el miedo, el deseo etc.; las actividades psíquicas no son ni físicas ni espirituales, sino que se asemejan a una *bisagra* entre las dos (Caffarra, 1987). Estos dinamismos le permiten al sujeto relacionarse con el mundo exterior e insertarse en ese mundo material, interactuando con la realidad que le afecta (Caffarra, 2006; Pontificio Consejo Justicia y Paz, 2005); los dinamismos espirituales impulsan al hombre a salir de sí mismo lanzándose al descubrimiento de una trascendencia: lo mueven a una apertura hacia “los demás, hacia Dios y el universo” (Sgreccia, 2009, p. 175). Son aquellos que lo capacitan para la autorreflexión, con la cual, la persona reconoce lo que es, lo que no es y lo que está llamada a ser en búsqueda de una plenitud, pues sabe que esta le abre el camino a su felicidad: “la persona: flecha lanzada al infinito (...) nunca descansará hasta que descanse en el infinito” (Domínguez, 2007, pp. 53-54).

El conflicto surge cuando experimentamos que pese a existir la unidad sustancial, los dinamismos operativos no se encuentran unificados por sí mismos y que es tarea del sujeto que actúa lograr su integración a través del autodomínio (como acto de la voluntad), sin caer en la errada convicción de que integrarlos es sinónimo de represión o lucha contra la naturaleza

del hombre, sino comprendiendo que los dinamismos físicos y psíquicos están “naturalmente orientados” a ser subordinados, porque solo de esta manera se exaltarán los dinamismos espirituales (Caffarra, 2006).

Siendo esta la tarea del ser humano, la pregunta sobre el cuerpo y la sexualidad, se le presenta como un *misterio* que no puede resolverse de forma racional, ni de forma técnica como algo exterior, por cuanto implica al sujeto que actúa y porque “es la persona misma que siente y se expresa a través de la sexualidad” (Conferencia Episcopal Española, 2012, párr. 20). Frente a todo misterio, se tienen distintas actitudes para su comprensión: se reconoce, se acoge, y se domina desde la razón (Semen, 2007); o se asume una posición materialista que implica: reducirlo a un problema y proponer una solución técnica; o, finalmente se desprecia al cuerpo por ser “un obstáculo para el amor espiritual”, como el caso de los espiritualistas, para quienes la sexualidad (el eros) es incompatible con la trascendencia y la gratuidad de las formas más elevadas de amor (Conferencia Episcopal Española, 2012). Las actitudes del espiritualismo y el materialismo, al reducir el misterio de la sexualidad a algunos de sus dinamismos, falsean “la verdad y la libertad del hombre en su proceso de personalización” (Acosta, 2007, p. 116); también son insuficientes para descubrir el significado de la experiencia amorosa que vive todo hombre y cambia la forma de concebir el matrimonio y la sexualidad (Noriega, 2007).

A este dualismo antropológico se unieron dos fenómenos históricos que influyeron en este cambio: la secularización y la privatización (Pérez, 2006). La primera, cuyo principal exponente fue Martín Lutero, entiende que las “realidades de la vida humana dejan de tener un significado religioso” (Melina, Noriega & Pérez, 2007, p. 58), por lo que el matrimonio -al no tener ningún

valor sacramental ni trascendente-, pertenece al ámbito de las relaciones particulares como mero acuerdo de voluntades. Esta forma de ver el matrimonio se concretó en el matrimonio civil que nace con la Revolución Francesa. Mucho menos se pensaría que la sexualidad y el cuerpo humano tuvieran que ver algo con Dios, pues, estos pertenecían al dominio del hombre quien sólo debe acatar las reglas comunes de convivencia entre las personas -la ética del mundo-, pero no tienen ninguna relación con la ética que para el campo de lo sagrado está relacionado directamente con la fe. De este modo, el sujeto debe actuar dividido: desde el ámbito de lo que ordene Dios y por otro lado, según las normas del mundo. De esta manera, según Pérez (2006) el cuerpo y la sexualidad se considerarán como “un elemento ajeno a la subjetividad humana, algo que se tiene y se usa, pero que no es fuente de sentido para la existencia del hombre” (p. 345). Ya no se planteará que su vida pueda realizarla según un plan de Dios con ayuda de la gracia, sino que es autosuficiente.

El segundo fenómeno histórico, tiene que ver con la privatización de las relaciones humanas que surge con la revolución francesa, toda vez que se pasó de una sociedad en la que el Estado asumía una posición paternalista a una sociedad democrática e igualitaria en la que, el acuerdo entre las partes subordinó la autoridad paternalista del Estado. La privatización se centró especialmente en la separación entre el ámbito privado y público; en el sector público, la regla de actuación que se estableció implicaba que los comportamientos del sujeto no afectaran la convivencia pacífica, ni los consensos sociales; mientras que en la parte privada, la persona podía actuar según “su conciencia individual”. Por tanto la religión, la sexualidad y el matrimonio se empezaron a comprender como una realidad privada de la persona que no tiene ninguna consecuencia pública. De este modo si el amor se comprende como algo privado “despojado a priori de cualquier

significado que pueda ser comunicado a los demás” (Conferencia Episcopal Española, 2012, párr. 20), importará aquello que reporte una utilidad, viendo a las personas como objetos de uso y consumo; la sexualidad se valorará por el grado de satisfacción que le produzca al sujeto.

Existen además otras posturas que reducen la sexualidad a una dimensión de la persona, desconociendo el llamado a la plenitud que tiene todo hombre. Entre ellas está el puritanismo o funcionalismo, en la que se pretende la represión de la pulsión sexual por considerarse mala y reprochable socialmente, por lo que el fin único y último de la unión sexual debería ser la procreación; el emotivismo, en el que será el sentimiento el que guíe y dirija las acciones del hombre; y, el pansexualismo, en el que la sexualidad se convierte en objeto de consumo, sin que la sociedad vea de manera negativa esta propuesta cultural.

El funcionalismo-puritanismo

Aunque la *secularización* influyó en el nacimiento del puritanismo en la época de Lutero y Calvino, no puede desconocerse que desde los griegos se empezó a concebir al hombre desde una postura dualista para la cual el cuerpo era despreciado por encerrar y rebajar el alma (Pérez, 2006); por ejemplo, para Platón el cuerpo era como una cueva, la cárcel del espíritu, era principio de maldad, lo genuino y auténtico era el espíritu y la tarea del hombre era ir liberando el alma del cuerpo, pues su unión era accidental (Barrio, 2004). De modo similar, los estoicos consideraban que los deseos sólo tenían valor en la medida que se adaptaran a lo que imponía la razón, por lo que la persona debería adoptar una actitud de indiferencia ante éstos (Melina, Noriega & Pérez, 2007).

Jansenio y Calvino contribuyen con la difusión de la interpretación puritana de la sexualidad, donde

el amor erótico importa por su función generativa (Melina, Noriega & Pérez, 2007). El placer se produce cuando la unión genital concluye en una nueva vida, reduciéndose la experiencia amorosa a una visión biologicista, prevaleciendo el beneficio social de la procreación (Noriega, 2007). En este sentido, se relaciona a Dios con la moral y la moral a una ley que sólo está para prohibir. La moral es lo obligado, por ello debe reprimirse la sexualidad, pues esta se expresa en un “comportamiento visible” que puede trasgredir o modificar el orden social (Pérez, 2006).

Por parte del planteamiento funcionalista, la familia “es un sistema social que sólo debe conectar funcionalmente con el resto de los sistemas de la sociedad” (Acosta, 2007, p. 121), pero este pensamiento deshumanizante genera un cambio en la conciencia moral que altera la forma de concebir la sexualidad y su relación con la comunión de personas. Si la sexualidad se ve sólo como funcionalidad, lo que interesa es que *su expresión o manifestación* no modifique la dimensión social, por ejemplo, debe evitarse que se produzca un embarazo no deseado o que se contagie una enfermedad de transmisión sexual, ignorándose que la sexualidad influye de manera directa en el sujeto que actúa, llevándolo a la plenitud o haciéndolo sentir más solo (Noriega, 2007). Es así como el funcionalismo olvida que la familia tiene unos vínculos recíprocos que no son casuales y que las personas importan por lo que son en sí mismas y no por su función; cada integrante de la familia es irrepentible dentro de este núcleo y jamás se sustituirá pues “La familia no es un mero agregado de individuos” (Acosta, 2007, p. 122). Con el funcionalismo se puede caer en la tentación de hacer equivalentes los sexos y las generaciones.

El emotivismo-romanticismo

El romanticismo como fenómeno cultural surge como contraposición al racionalismo. La

persona se comprende a sí misma por lo que siente y excluye cualquier criterio de verificación y significado del sentimiento porque la felicidad ya no está en alcanzar la plenitud y la perfección humana (Noriega, 2007), sino en vivir experiencias que mantengan siempre alerta el estado de ánimo, que le otorguen un placer inmediato (Melina, Noriega & Pérez, 2007). Para el sujeto pasional, el parámetro para medir la bondad o maldad de las cosas será la intensidad de la impresión emocional, es decir, que se encontrará incapacitado para llevar a cabo un proyecto de vida, porque permanecerá sometido a lo que le dicten los estados de ánimo en cada momento. Esto genera “un profundo temor al futuro y a todo compromiso perdurable. Es la contradicción que vive un hombre cuando se guía sólo por sus deseos ciegos, sin ver el orden de los mismos, ni la verdad del amor que los fundamenta” (Conferencia Episcopal Española, 2003, p. 33).

Este reduccionismo al sentimiento irracional, hace que el sujeto moral busque la inmediatez, “quiere apurarlo todo en un momento, fuera del tiempo, fuera y del espacio” (Larrú, 2013, p. 33), por eso el tiempo es contrario al amor, como su peor enemigo. El matrimonio “aparece como un estorbo y su estabilidad como la *cárcel* del amor” (Conferencia Episcopal Española, 2012, párr. 87). Y si se llegase hasta el matrimonio, éste valdría la pena si está presente la emoción; si la emoción se esfuma, no importa cambiar de persona, no interesa si quien genera en la persona sentimientos es hombre o mujer, no es relevante si hay hijos, finalmente debe ser “auténtico” con lo que siente porque sólo así se es libre (Larrú, 2013).

Paradójicamente, en una cultura emotivista, se padece un fenómeno, denominado por los sociólogos y psicólogos como “analfabetismo afectivo”. Monseñor Livio Melina, Presidente del Pontificio Instituto Juan Pablo II para la

familia, enseña que el analfabetismo afectivo -difundido en las últimas generaciones- consiste en la incapacidad para *leer y escribir*: no se sabe leer e interpretar las propias emociones, los propios sentimientos, el mundo *interior y darle significado*, evitando que exploten de manera incontrolada. Incapacidad de escribir y plasmar nuestra historia personal desde “lo que se siente dentro de sí” pero todo con sentido (Melina, 2009). De este modo se entiende que el analfabetismo afectivo surge ante la ausencia de *maestros*, de puntos de referencia para la formación de la persona:

Para aprender una lengua, es preciso escuchar y convivir con personas que la hablen bien y dialogar con ellas una y otra vez. Así aprende el niño a hablar, y posteriormente va aprendiendo la gramática y la sintaxis, hasta que consigue leer y escribir correctamente. De manera análoga, el lenguaje del amor se va aprendiendo en contacto con las personas que más nos aman y, de este modo, la persona se va disponiendo para vivir el don de sí. Aprender a leer y escribir los afectos consiste en saberlos interpretar e integrar. Notemos que ambas cosas van unidas: cuanto más y mejor leemos (interpretamos), vamos escribiendo y redactando (integrando) mejor, ya que se va enriqueciendo nuestro vocabulario y somos capaces de redactar párrafos con más precisión y belleza (Larrú, 2008, p. 4).

Pansexualismo

La revolución sexual de los años 60, “no consistía en una revuelta o sublevación armada, sino más bien en una actitud de rebeldía frente a toda clase de autoridad y tradición, que se identificaban sin más con el *fascismo* y la *represión capitalista y burguesa*” (Trillo, 2009, p. 72). La idea de sexualidad que se quería transmitir correspondía a liberación de la pulsión sexual y de todo lo que pudiera coartarla, para que el amor fuera libre, creativo y feliz (Noriega, 2007). En este movimiento, según Di Pietro (2005) aparece Marcuse proponiendo de una parte,

la liberación del matrimonio, por ser la cárcel del amor, de otra, la liberación de la fecundidad para que el ejercicio de la sexualidad fuera espontánea y finalmente, la liberación de cualquier regla social que impidiera el “amor libre”.

No se debe olvidar que los informes de Alfred Kinsey sobre el comportamiento sexual del hombre (1948) y de la mujer (1953) contribuyeron a la revolución sexual, ya que concluían -con falta de rigor científico- que la homosexualidad, la pedofilia y el bestialismo eran naturales (Trillo, 2009). De este modo, la revolución sexual consiguió: “la eliminación de diferencia entre los sexos, el control de la natalidad por parte de la mujer y la liberación sexual como un *derecho absoluto*” (Trillo, 2009, pp. 77-78), destacando la sexualidad como un objeto de diversión para el hombre, como un juego, sin compromisos. Al respecto la Conferencia Episcopal Española (2001) menciona:

Por eso, la última fragmentación producida por la revolución sexual es la separación de sexualidad y amor. La primera pasa a ser un modo de experimentar la satisfacción de un deseo y sus reglas serían las propias de un juego. El amor aparece entonces como algo ajeno que en algunos casos se puede unir a la sexualidad, pero que no la informa desde dentro. Sería necesario “probarse” sexualmente antes de saber si se puede amar de verdad a otra persona. En todo caso, no cabría un amor sin condiciones (párr., 17).

Para Trillo (2009) estas corrientes y propuestas culturales de la revolución sexual todavía tienen una gran influencia en la actualidad y eso se observa en la normalización de las relaciones prematrimoniales, la homosexualidad, el lesbianismo, la banalización del matrimonio y de la familia, sin que verdaderamente se observe que la humanidad ha tenido un progreso debido al cambio de comportamiento sexual. Así las cosas, todas aquellas ideas del “sexo libre” separado de cualquier significado dentro de la experiencia

amorosa, dan lugar al actual pansexualismo, “propuesta cultural que presenta un modo específico de comprender la realidad sexual y todos los valores morales que están en correlación con la misma” (Pérez, 2006, pp. 339-376). Las características de esta cultura *pansexualista* son:

- a. Reduccionismo de la sexualidad a la “mera excitación genital o una pasión emocional intensa, carente de un sentido personal en sí mismo” (Conferencia Episcopal Española, 2003, p. 28). Esta banalización de la sexualidad provoca que el cuerpo humano al ser reducido a su aspecto biológico (como medio de satisfacción y seducción), sólo pueda comunicarse físicamente “y el único parámetro de elección es la posibilidad de experimentar o no experimentar placer” (Di Pietro, 2005, p. 77). Esta forma de pensar, crea en los jóvenes y adultos la convicción de considerar las relaciones sexuales como “medio para el gozo individual y material y que es justo -inclusive obligatorio- satisfacer aquellos instintos que no se quieren reprimir: en ese contexto cultural es casi obvio disociar la actividad sexual de la vida conyugal y de la fecundidad” (Di Pietro, 2005, p. 78).
- b. “Visión utilitarista que reduce la sexualidad humana a objeto de consumo” (Conferencia Episcopal Española, 2003, p. 30). El instinto sexual puede hacer que una persona sea vista como objeto sexual, dependiendo de dos circunstancias objetivas o subjetivas del sujeto moral; objetivas porque ciertas condiciones connaturales al hombre, son la fuente de la excitación sexual; y subjetivas porque ante las situaciones objetivas provocadas, puede optarse por rechazarlas serenamente o -ante la falta de una educación sexual apropiada- dejarse llevar por el instinto.

El convertir la sexualidad en objeto de consumo, ha llevado a un erotismo evidente que se respira en todos los ambientes, por ejemplo,

en los medios de comunicación que transmiten programas llamados “hablemos de sexo” en los que sólo están brindando información e incentivación erótica, pero vaciada de contenido y significado para la experiencia amorosa. En éstos programas, presentados por sexólogos y expertos, se empeñan por explicar cómo llegar al punto máximo del placer, separando totalmente la procreación o una sexualidad integrada, justificando en la “libertad” cualquier tipo de conducta sexual (López, 1994). También se encuentran los folletos de educación sexual que solo buscan prevenir las enfermedades y embarazos no deseados, pero explícitamente hablan a los jóvenes sobre la “libertad” de realizar actos sexuales puesto que forma parte del desarrollo de su personalidad y porque el cuerpo “les pertenece” (Jiménez, 2009). La publicidad que en la mayoría de veces está promocionando una mujer en actitudes provocativas, prostituyendo su imagen (Trevijano, 2009), el cine, la televisión, los videojuegos, la música etc., son otros ejemplos y que transmiten la idea que la sexualidad vivida de esa manera, es moderna y proporciona felicidad. ¿Pero qué hay detrás de estas proposiciones culturales?

cuando se lanza a las gentes por la vía del erotismo, que es una forma de fascinación o vértigo, se amengua la capacidad creadora de las gentes y se las deja a merced de los grupos afanosos de poder fácil. (...) la propaganda erótica no tiende a hacer más libres a las gentes sino a dominarlas de manera expedita (López, 1994, pp. 30-31).

Este autor advierte que en contraste con esta actitud de *adiestramiento*, el *encuentro* entre personas exige que los sujetos potencien su creatividad en favor de un proyecto futuro dirigido a la formación de una comunidad estable que proporciona, las fuerzas para vencer los obstáculos de la vida cotidiana, adentra la comunidad en una relación de intimidad con las realidades encontradas: personas, instituciones, juegos,

valores; y llena de entusiasmo, luz e inunda de felicidad. Pero cuando el “otro” es un medio para la complacencia, se convierte en objeto y con el objeto no es posible llegar al encuentro; así las cosas, al no pensar en un “nosotros” estable, el sujeto pasa a ser un individuo, solitario y fácil de manipular.

Además, si el sexo puede consumirse, ¿quién lo vende? El sexo como “producto” genera beneficios económicos a la industria pornográfica, el cine, el teatro, la televisión, los clubes nocturnos, las llamadas eróticas y las revistas. Se dice que la tercera parte de los usuarios de internet visitan sitios pornográficos (Trevijano, 2009). También, las campañas de “sexo seguro” favorecen la industria farmacéutica con los anticonceptivos, los profilácticos y el aborto, como lo afirma la Conferencia Episcopal Española (2003). Esta es una característica del pansexualismo que desconoce que “el cuerpo, en cuanto dotado de valor intrínseco no posee un precio. Sobre tal afirmación se basa por un lado la ilegitimidad de la consideración del cuerpo por parte del sujeto como objeto de contrato y, por otra, la no posibilidad por parte de terceros de utilizarlo como objeto de negociación” (Sgrecchia, 2009, p. 163).

c. Reducir sexualidad a genitalidad y su consumo considerado normal y bueno, “normal en cuanto hecho e incluso como *buena* como tendencia social” (Pérez, 2006, pp. 342-343). Según López (1994), desde la sociología se interpreta que lo general es lo normal y lo normal se convierte en *normativo*. El placer es norma y regla de moralidad. Por ello Monseñor Munilla en el Primer Congreso de Pastoral Juvenil en Valencia indicó:

“los jóvenes que han nacido y crecido en este contexto cultural pansexualista, llegan a percibirlo como normal. Es lo que le ocurre a quien ha nacido y vivido a seis mil metros de altura: se ha acostumbrado a

esa presión atmosférica. Pero aunque él no lo perciba subjetivamente, la presión atmosférica en la que vive, afecta objetivamente a su organismo y a su salud” (2012, párr. 37).

De este modo, para Lacalle (citado por Larrú, 2013) la sociedad actual se encuentra inmersa en un pansexualismo arraigado, basado en un “discurso buenista de extensión de derechos y no discriminación” (p. 154), es un campo de cultivo para dar cabida a la llamada ideología de género y para que sea aceptada socialmente sin ningún reparo.

La ideología de género

Previo a definir la ideología de género, es necesario conocer qué es una ideología política. La ideología política es “un conjunto sistemático y coherente de ideas encerrado en sí mismo, sobre la base de unos principios simples y sencillos que pretenden dar una interpretación total de la realidad, del sentido de la vida, de la sociedad y de la historia” (Trillo, 2009, p. 16). Sigue exponiendo el autor, que las ideologías contienen una teoría y una práctica política partiendo de una *causa revolucionaria*, cuyos objetivos son: Conquistar el poder para *transformar* la sociedad de acuerdo al modelo teórico establecido; conseguir que cada individuo asuma como “correcta” la forma de vida que impone la ideología política; establecer como modelo de sociedad el que por dogmatismo es considerado el mejor y que apunta a la felicidad; generalizar el odio ya que este es la base de las ideologías políticas modernas: “en el marxismo, el odio entre clases sociales; en el nacionalsocialismo, el odio entre las razas, etc.” (Larrú, 2013, p. 22).

De este modo indicaremos que la ideología de género es una ideología política, que se basa en unas teorías que pretenden ser científica y que tiene una praxis política -tanto a nivel internacional como nacional- que persigue legislar

sobre los *deseos* de las personas, extendiéndolos a derechos subjetivos. Para Trillo (citado por Larrú, 2013) esta ideología tuvo sus inicios en la ONU desde que se convierte en derecho la planificación de la familia y el uso de la sexualidad. Posteriormente se incluye la igualdad de la mujer y el posicionamiento de movimientos feministas en la Organización. En la Unión Europea se resaltan las técnicas abortivas, anticonceptivas y la necesidad de educación de los menores sobre los servicios de salud reproductiva y el acceso a los mismos sin autorización de sus padres. En España, se aprueba la Ley 30 de 2003 *sobre medidas para incorporar la valoración del impacto de género en las disposiciones normativas*; luego la Ley orgánica 1/2004 que preveía la creación de una asignatura sobre la igualdad de los géneros que se materializó en la Ley 2/2006 con la asignatura de *Educación a la ciudadanía* como adoctrinamiento en ideología de género (Conferencia Episcopal Española, 2012, párr. 59).

Los autores de esta ideología quieren “establecer la sociedad del hedonismo” porque creen que los seres humanos alcanzarán su felicidad en la realización de sus instintos sexuales “sin límite moral, legal o incluso corporal”; según Trillo (2009) al igual que las demás ideologías políticas modernas, que tienen como base el odio, en la ideología de género se da el odio entre los sexos, porque al desdibujarse el concepto de “pareja humana” como complemento, se presenta la diferencia sexual como conflicto, relación de poder y ámbito de lucha, cuya solución es suprimir el sexo. Si para la ideología de género ser hombre o mujer es fruto de la influencia de la sociedad y la cultura, siendo lo biológico totalmente irrelevante (Di Pietro, 2005), se encuentra una concepción dualista del hombre que separa la psique del cuerpo, pues la libertad reside en la *psique* y el cuerpo sería maleable, este último “es objeto a utilizar de acuerdo a los propios deseos, es algo a deconstruir para después inventar por cada individuo con

ayuda de la ciencia si se considera conveniente” (Larrú, 2013, p. 159).

Para Trillo, (citado por Larrú, 2013) el reduccionismo radical y la deconstrucción del sujeto lleva a pensar que el género se vuelve una *performance* es decir, el resultado de lo que se es en determinados momentos y no *quien se es* desde siempre y en todas las circunstancias de la vida, por lo que se ha llegado a generar “una identidad free-floating, no conectada con una esencia: esta es la idea clave, también de la llamada “queer theory”. Queer es una identidad sin una esencia, cuyos límites pueden ser inventados por la persona misma” (Di Pietro, 2005, p. 58). Esta teoría *queer* considera que la heterosexualidad es una prescripción de la cultura y no de la biología, tanto así que el lesbianismo radical, no sólo pretende conseguir su reconocimiento como tendencia sexual socialmente reconocida, sino, de denunciar la heterosexualidad como *régimen político*, como una *institución política*. Con esta teoría, el movimiento gay ya no debe defender la homosexualidad desde el punto de vista biológico como si el deseo homosexual fuese una enfermedad de unos pocos, sino que adopta la concepción constructivista de la ideología de género (Trillo citado por Larrú, 2013).

Dentro de la ideología de género, aparecen otros autores como Judith Butler, que piensan que hablar de género es incorrecto, porque el género está causalmente determinado por el sexo, por esto propone que la revolución auténtica está en la creación de “una imitación sin original, porque en la naturaleza no hay un sexo original; el prototipo que refleja mejor esta teoría son los *dragqueen* que vienen a postular la transgresión permanente de género, con el objetivo de disolver el género y el sexo en la confusión” (Trillo, 2009, p. 135). Lo que interesa es acabar con el sexo como lo conocemos en la actualidad: disolver las identidades de género y sexo, que cada quien le dé a su cuerpo a

través de sus prácticas sexuales el significado y definición que quiera.

Posteriormente aparece el modelo *cyborg* dentro de la ideología de género, el cual pretende la de-construcción del cuerpo a través de la creación de un modelo de hibridación. El *cyborg* sería la solución a las distinciones entre lo masculino y lo femenino, no se requiere uno del otro para procrear y se superan los límites de la existencia humana como la muerte y el sufrimiento. Este modelo parte de la disolución entre animales-humanos y las máquinas. El hombre-hembra es un ser sin género ni sexo, que no necesita del acto sexual para reproducirse, como el caso de la salamandra, que si pierde un miembro del cuerpo, tiene la capacidad de regenerarlo (Trillo, 2009).

La sociedad de *cyborgs*, es “la ideología de género llevada a sus últimas consecuencias” (Trillo, 2009, p. 144). Muy similar al *mundo feliz* de Huxley, una sociedad producto de la ingeniería genética que pretende que todos sus ciudadanos (*cyborgs* generados por fecundación artificial), consigan la máxima felicidad, que “solo” puede hallarse en el *hedonismo placentero*; por esta razón, la educación de los *cyborgs* tiene como objetivo “la completa integración del individuo en la sociedad hedonista”, (Trillo, 2009, p. 143) -algo muy parecido a las características del pansexualismo vistas anteriormente-. En ese mundo feliz no hay matrimonio, familia, maternidad, ni paternidad, no hay dolor, sufrimiento. “A lo único que se debe renunciar en ese mundo feliz *postgenérico* es a la libertad; pero no importa, porque es el estado quien configura nuestra libertad” (Trillo, 2009, p. 143).

El gran problema es que ese mundo feliz no es simplemente una obra de ciencia ficción, es toda una forma de configuración de la conciencia del sujeto producto de la revolución sexual, el pansexualismo y la ideología de género. No son teorías que pretendían de-construir

solamente el género y el sexo, su mayor objetivo es *destruir el sujeto, el matrimonio, la familia* y por ende la vida humana naciente.

Conclusiones

A modo de conclusión vemos, cómo estas teorías en la actualidad se han infiltrado de manera patente en nuestra sociedad. Estas concepciones se han gestado desde la época antigua – como en el caso del espiritualismo – y tomaron fuerza con los fenómenos históricos de la privatización y la secularización, específicamente en el modo de entender el matrimonio y la dimensión sexual de la persona.

Estos reduccionismos desconocen la dimensión trascendental de la persona, como lo ha hecho el funcionalismo-puritanismo que se olvida que la persona importa por lo que es en sí misma y no por su función en la sociedad. Por ejemplo, el puritanismo llevó a la sociedad a una represión exagerada que posteriormente dio paso a una exaltación del sentimiento y de la genitalidad, lo cual ha tenido los siguientes efectos en la actualidad: pensar que amor es “un sentimiento pasajero que depende fundamentalmente de la atracción sexual” (Sánchez citado por Larrú, 2013, p. 223), y a su vez, tener la convicción de que atracción sexual y el acto sexual pueden existir independientes del amor, así, lo importante es la obtención de un placer pero sin consecuencias. Esta cultura emotivista y pansexualista va contra cualquier compromiso o proyecto de vida, decisiones definitivas que se prolongan en el tiempo y paradójicamente ha terminado en un *analfabetismo afectivo*.

De las más recientes disoluciones del sujeto -especialmente en su dimensión como ser sexuado hombre / mujer-, se encuentra la ideología de género como una ideología política que se basa en teorías que, a pesar de la falta de rigor científico, pretenden ser fundamento para terminar

con la *lucha entre los sexos*, toda vez que concibe la diferencia sexual como conflicto, relación de poder y ámbito de lucha. Arrastrar a través de los años con estas posturas, ha implicado un cambio en el concepto de matrimonio, familia y todo lo que implica la donación a otro, el amor fecundo. De ahí que se hace necesario pensar en una propuesta que supere el egoísmo e individualismo exaltado por estas propuestas culturales, labor que debe ser continua y que comience por reconocer que ningún reduccionismo del hombre, da respuesta a sus mayores anhelos.

El punto de partida puede ser enseñar a niños y jóvenes lo que no es amor, lo que se presenta disfrazado como felicidad, libertad, progreso y no lo es, para que asuman una actitud crítica frente al bombardeo de estas propuestas culturales, orientarlos a preguntarse por lo que está bien, por lo que los lleva a ser auténtica y plenamente humanos.

Al respecto, Joannes Paulus II (1981) afirmó que “es más necesaria que nunca la preparación de los jóvenes al matrimonio y a la vida familiar (...) promover programas mejores y más intensos de preparación al matrimonio, para eliminar lo más posible las dificultades en que se debaten tantos matrimonios y, más aún, para favorecer positivamente el nacimiento y maduración de matrimonios logrados”.

Pero para alcanzar estas ambiciosas propuestas no debe olvidarse que aprender y enseñar a amar es un trabajo continuo, constante y para todos; no solo los niños y jóvenes están obligados a *hacer la tarea*, porque la vocación al amor es una llamada a cada uno de nosotros y lo experimentamos en las distintas circunstancias de la vida. Además, como cita Cid “sin vocabulario, sin gramática, sin maestros no se aprende a leer ni a escribir” (2014, p. 101).

Referencias

- Acosta, J. (2007). *La luz que guía toda la vida*. Madrid: Edice.
- Barrio, J. M. (2004). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid: Rialp S. A.
- Benedicto XVI. (2009). *Carta encíclica: "La caridad en la verdad"*. Roma: Editrice Vaticana. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html
- Caffarra, C. (1987). *La sexualidad humana*. Madrid: Encuentro.
- Caffarra, C. (2006). *Ética general de la sexualidad*. Madrid: Internacionales Universitarias.
- Cid, M. T. (2014). Ciudadanía de la familia: bien de la persona y bien común de la sociedad. *Cuadernos de Pensamiento*, (27), 99-129.
- Conferencia Episcopal Española. (2012). *La verdad del amor humano. Orientaciones sobre el amor conyugal, la ideología de género y la legislación familiar*. En A. Rovco (Presidencia), XCIX Asamblea Plenaria. Conferencia Episcopal Española, Madrid. Recuperado de <http://www.conferenciaepiscopal.es/index.php/documentos-plenaria/2843-la-verdad-del-amor-humano-orientaciones-sobre-el-amor-conyugal-la-ideologia-de-genero-y-la-legislacion-familiar.html>
- Conferencia Episcopal Española. (2001). *La familia, santuario de la vida y esperanza de la sociedad: Instrucción Pastoral*. Madrid: Palabra S. A.
- Conferencia Episcopal Española. (2003). *Directorio de la pastoral familiar de la Iglesia en España*. Madrid: Palabra.
- Di Pietro, M. L. (2005). *Sexualidad y procreación humana*. Buenos Aires: Educa.
- Domínguez, X. M. (2007). *Antropología de la familia. Persona, matrimonio y familia*. Madrid: BAC.
- Munilla, J. I. (3 de noviembre de 2012). Texto íntegro ponencia José Ignacio Munilla, Congreso Nacional Pastoral Juvenil. *Revista Ecclesia*. Disponible en: <http://www.revistaecclesia.com/texto-integro-ponencia-jose-ignacio-munilla-congreso-nacional-pastoral-juvenil-valencia-3-noviembre-2012/>
- Instituto de Política Familiar. (2014). *Informe de Evolución de la Familia en España*. Recuperado de www.ipfe.org/Espa%C3%B1a/Documento/72

- Jiménez, L. (2009). *La juventud a examen: XXIII Curso de Pedagogía para Educadores*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Joannes Paulus, PP. II. (2003). *Exhortación Apostólica Postsinodal Ecclesia In Europa. Sobre Jesucristo vivo en su iglesia y fuente de esperanza para Europa*. Roma: Editrice Vaticana. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_20030628_ecclesia-in-europa.html
- Joannes Paulus, PP. II. (1981) *Exhortación apostólica familiaris consortio. Sobre la misión de la familia cristiana en el mundo actual*. Roma: Editrice Vaticana.
- Larrú, J. D. (2013). *La grandeza del amor humano comentario al documento «la verdad del amor humano. Orientaciones sobre el amor conyugal, la ideología de género y la legislación familiar»* Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Larrú, J. D. (2008). La educación al amor de los adolescentes. *Educación del amor humano*, (8),1-8. Recuperado de http://www.jp2madrid.org/jp2madrid/documentos/coleccion_educar_amor/EDUCAR_08008.pdf
- López, A. (1994). *El amor humano: su sentido y alcance*. Madrid: Edibesa.
- Melina, L. (2009). *Analfabetismo afectivo y cultura del amor*. Valencia: Edicep.
- Melina, L., Noriega, J. & Pérez, J. J. (2007). *Caminar a la luz del amor. Los fundamentos de la moral cristiana*. Madrid: Palabra.
- Noriega, J. (2007). *El destino del eros. Perspectivas de moral sexual*. Madrid: Palabra.
- Pérez, J. J. (2006). El “pansexualismo” de la cultura actual. En J. J. Pérez. (Ed.), *El corazón de la familia* (pp. 339-376). Madrid: Publicaciones Facultad de Teología “San Dámaso”.
- Pontificio Consejo Justicia y Paz. (2005). *Compendio de la doctrina social de la Iglesia*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Semen, Y. (2007). *La sexualidad según Juan Pablo II*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sgreccia, E. (2009). *Manual de bioética*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Trevijano, P. (2009). *Orientación cristiana de la sexualidad*. Madrid: Vozdepapel.
- Trillo, J. (2009). *La ideología de género*. Madrid: Libros Libres.

*Family and education: a vision for the future from the perspective of Alvin Toffler**

William Daros**

- * Alvin Toffler (nacido en Nueva York el 3 de octubre de 1928) es un escritor y futurista estadounidense doctorado en Letras, Leyes y Ciencia, conocido por sus discusiones acerca de la revolución digital, la revolución de las comunicaciones y la singularidad tecnológica. Sus primeros trabajos están enfocados a la tecnología y su impacto (a través de efectos como la sobrecarga informativa). Más tarde se centró en examinar la reacción de la sociedad y los cambios que esta sufre. Sus últimos trabajos han abordado el estudio del poder creciente del armamento militar del siglo XXI, las armas y la proliferación de la tecnología y el capitalismo.
- ** Doctor en Filosofía. Ha pertenecido al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. El autor agradece el otorgamiento de una beca a la Universidad Adventista del Plata (UAP - Entre Ríos, Argentina), que hizo posible este trabajo, el cual se encuadra en el texto mayor de un libro de próxima edición. En este libro, se hallan explicitadas algunas afirmaciones y conclusiones sólo enunciadas aquí, dados los límites que impone un artículo. Correspondencia: daroswr@yahoo.es

*Familia y la educación: Una visión hacia el futuro desde la perspectiva de Alvin Toffler**

Cómo citar este artículo: Daros, W. (2015). Familia y la educación: Una visión hacia el futuro desde la perspectiva de Alvin Toffler. *Revista Tesis Psicológica* 10(1), 86-101.

Recibido: abril 25 de 2014
Revisado: mayo 1 de 2014
Aprobado: enero 27 de 2015

ABSTRACT

While education was until the twentieth century focused on knowledge of the ancient past, in the XXI century it seems to be that what is required is to look at the future. Toffler taking a pragmatic socio-psychological thesis suggests that the cause that explains who we are and our future is in the “social character”. The current insolvency of education and family is part of the general crisis industrialism and the collapse of all institutions raised by modernity; Toffler provides for new forms of households and educational processes. Postmodernism -or universal cultural Third Wave- brings itself new values, rights and interests that require that education is no longer set in ancient times, but in the future, so the critics as anachronistic way to educate exercised under the model factory. Despite all the rhetoric about the future, our schools look back, into a dying system, rather than forward, where the new society is. All their energies tend to form the “industrial man”, a man prepared to survive in a system that will die before him. The technology of tomorrow requires no million slightly educated, able to work together in infinitely repeated tasks men; men not to accept orders without blinking; but able men of critical thinking, to break into new media, new relationships quickly get a reality subject to rapid changes. Illiterate will be who has not learned how to learn permanently.

Keywords: Family; education, postmodernity, Third Wave, future, learn to learn.

RESUMEN

Si bien la educación estuvo hasta el siglo XX centrada en saberes del pasado milenario, en el siglo XXI parece ser que lo que se exige es poner la mirada en el futuro. Asumiendo Toffler una pragmática tesis sociopsicológica plantea que la causa que explica lo que somos y nuestro devenir se halla en el “carácter social”. La actual quiebra de la educación y de la familia forma parte de la crisis general del industrialismo y del derrumbamiento de todas las instituciones levantadas por la modernidad; Toffler prevé nuevas formas de núcleos familiares y de procesos educativos. La posmodernidad -o Tercera Ola cultural universal- trae consigo nuevos valores, derechos e intereses, que exigen que la educación ya no esté fijada en la antigüedad, sino en el futuro, por tanto crítica como anacrónica la forma de educar, ejercida bajo el modelo de la fábrica. A pesar de toda la retórica acerca del futuro, nuestras escuelas miran hacia atrás, hacia un sistema moribundo, más que hacia delante, donde está la nueva sociedad. Todas sus energías tienden a formar al “hombre industrial”, un hombre preparado para sobrevivir en un sistema que morirá antes que él. La tecnología de mañana requiere no millones de hombres ligeramente instruidos, capaces de trabajar al unísono en tareas infinitamente repetidas; no hombres que acepten las órdenes sin pestañear; sino hombres capaces de juicio crítico, de abrirse camino en medios nuevos, de contraer rápidamente nuevas relaciones en una realidad sometida a veloces cambios. Analfabeto será quien no ha aprendido a aprender permanentemente.

Palabras clave: Familia, educación, posmodernidad, Tercera Ola, futuro, aprender a aprender.

Introducción

La familia siempre estuvo unida a la educación, esta fue en el pasado el nicho en el cual los futuros miembros de una familia aprendían vivencialmente la función de los roles sociales. En el pasado, lo que se requería para poder participar en el trabajo productivo y en las demás tareas sociales (rituales, culturales, etc.) era simple y las competencias necesarias podían ser aprendidas visualmente o con escaso aprendizaje sistemático y formal. Especialmente en la modernidad se comenzó a requerir un proceso de competencias generales (lectoescritura, matemáticas rudimentarias, etc.) lo que exigió a su vez, la organización y universalización de las escuelas iniciales y luego las universidades, después liceos, etc. (Arriagada, 2000).

Los maestros eran los poseedores de esas competencias necesarias para la emergente civilización industrial moderna. Los maestros (*magister*) poseían más (*magis*) conocimientos que el resto de la población rural que era llevada a las ciudades. En cierto modo eran personas respetadas o respetables. En la actual posmodernidad se da por primera vez la paradoja según la cual los jóvenes saben (en algunos casos, como en tecnología digital) más que sus padres y maestros. Se les exige a los docentes, además, tareas de perfeccionamiento constante, de contención psicológica y social para la cual no fueron específicamente preparados. Los mismos padres se ven desbordados por las habilidades que exige una tecnología velozmente cambiante (Terceiro, 1996; Castells, 1999; Bell, 1976), circunscrita a un modelo de educación que dista mucho de aquella que estuvo enfocada hacia el pasado donde la historia, las lenguas clásicas y la literatura eran importantísimas para adquirir y sobre todo para transmitir lo que se estimaba era el bagaje inalienable de la cultura humana de todos los tiempos (Brunner, 2009). Actualmente se encuentran en las aulas estudiantes no

interesados en esos valores, con no poco desconcierto de los padres y docentes, como ya lo preanunciara Toffler (1980), y que además están integrados a nuevos tipos de familias, temática muy tratada por los antropólogos y educadores contemporáneos (Hernández, 2014; Baeza & Bertrán 2015).

La familia de la posmodernidad o de la Tercera Ola

Durante la gran depresión de los años 30 del siglo pasado, millones de hombres se quedaron sin trabajo. Al cerrarse ante ellos las puertas de las fábricas, muchos se desplomaron en abismos de desesperación y culpabilidad, viéndose quebrantada su autoestima por el despido. Finalmente, el desempleo pasó a ser visto con una luz más sensata, no como resultado de la holgazanería o el fracaso moral del individuo, sino de *fuerzas gigantescas que escapaban al control de la persona* tales como: la mala distribución de la riqueza, la inversión miope, la especulación desatada, políticas comerciales incoherentes, un gobierno burocrático, etc., estas eran las causas del desempleo, las que a su vez, parecen seguir ciclos económicos: las crisis de los ricos y de los países ricos tienen suficientes medios como para hacer que la paguen los pobres, los cuales parecen que nunca trabajan y ahorran lo suficiente.

Hoy en el siglo XXI, una vez más, los *egos* individuales se están rompiendo como cascarnes de huevos lanzados contra la pared: los *egos* tuvieron que abrirse a la sociedad. En su inicio, el responsable de este rompimiento de la individualidad estuvo asociado al derrumbamiento de la familia de la Era Moderna (la familia nuclear), más que al derrumbamiento de la economía. Millones de hombres y mujeres sufrieron también los tormentos del autorreproche, mientras comenzaron a emerger de entre los restos de sus matrimonios naufragados. Y, una vez más, gran parte de la responsabilidad se

encuentra erróneamente asignada. Ha surgido una nueva Era: la Posmoderna, una nueva ola cultural: la tercera ola (Blake, Smeyers, Smith & Standish, 2014; Bauman, 2013; Toffler, 1982).

Cuando es una pequeña minoría la afectada, el resquebrajamiento de sus familias puede que refleje la existencia de fracasos individuales, pero cuando el divorcio, la separación, el machismo (Daros, 2014) y otras formas de desastre familiar y deficiencias educativas alcanzan simultáneamente a millones de personas en muchos países, es absurdo pensar que las causas sean puramente personales (Coronado, 2015). De hecho, la actual quiebra de la familia forma parte de la crisis general del industrialismo, del derrumbamiento de todas las instituciones levantadas por la modernidad; forma parte del despeje del terreno para dejar lugar a una *sociosfera* de la posmodernidad. Este traumático proceso, reflejado en las vidas individuales, es lo que está alterando el sistema familiar hasta hacerlo irreconocible.

Toffler admite que a finales del siglo XX, se decía repetidamente que “la familia” se estaba disgregando, o que “la familia” constituía el problema número uno (Toffler, 1982); tanta era la preocupación por la familia que incluso el presidente norteamericano Jimmy Carter hizo la siguiente declaración durante su gobierno: “Es evidente que el Gobierno nacional debe tener una política favorable a la familia. No puede haber ninguna prioridad más urgente” (Toffler, 1982, p. 138). Trátese de predicadores, primeros ministros, o de la prensa, la piadosa retórica resulta en todos los casos muy semejante. Pero cuando hablan de “la familia” no se refieren a la familia en toda su exuberante variedad de formas posibles, sino a un tipo particular de familia: la familia de la modernidad.

Hoy cuando las autoridades instan a “restaurar” la familia, es a esta familia nuclear de la

modernidad a la que se refieren, y con ello, no sólo yerran en el diagnóstico del problema, sino que revelan también una pueril ingenuidad con respecto a las medidas que realmente sería preciso adoptar para devolver a la familia nuclear su antigua importancia. Así, las autoridades culpan frenéticamente de la crisis de la familia a todo, desde los “mercaderes de obscenidad”, hasta la música rock. Unos dicen que la oposición al aborto, la eliminación de la educación sexual, la resistencia al feminismo, y la preconizan de la realización de cursos de “educación familiar”, volverían a unir de nuevo a la familia. El principal estadístico del Gobierno de los Estados Unidos sobre asuntos familiares desea educación más eficaz para enseñar a la gente a casarse con más acierto, o, si no, un sistema atractivo y científicamente comprobado para la selección de cónyuge. Lo que se necesita -dicen otros- son más consejeros matrimoniales e incluso más relaciones públicas para dar una mejor imagen a la familia. Según Toffler, ciegos a las formas en que las históricas de cambio influyen sobre las personas, formulan propuestas bien intencionadas y con frecuencia necias, que fallan por completo el blanco.

¿Sustitución del estilo de familia nuclear?

La llegada de la posmodernidad no significó, naturalmente, el fin de la familia nuclear, como tampoco la llegada de la modernidad significó el fin de la familia ampliada. Lo que sucede es que *la familia nuclear no puede ya servir de modelo ideal para la sociedad* (Toffler, 1982, p. 136). El hecho no suficientemente valorado, es que al menos en Estados Unidos en donde está más avanzada la posmodernidad, la mayoría de la gente vive ya fuera de la clásica forma de familia nuclear. Si se define la *familia nuclear* como compuesta por un marido trabajador, una esposa ama de casa y dos hijos, y se pregunta cuántos norteamericanos viven realmente en este tipo de familia, la

respuesta es sorprendente: el 7% de la población total de los Estados Unidos. El 93% de la población no se ajusta ya a este modelo ideal de la modernidad de finales del siglo XX (Toffler, 1982).

Aunque se ensanche la definición tradicional de familia para dar cabida en ella a aquellas en las que trabajan ambos cónyuges o en las que el número de hijos sea menor o mayor de dos, se encuentra que la inmensa mayoría -entre las dos terceras y las tres cuartas partes de la población- viven fuera del modelo nuclear. Además, todos los indicios señalan que las familias nucleares (como quiera que decidamos definirlas) continúan reduciéndose en número, mientras otras formas se multiplican rápidamente.

Diversidad de estilos familiares

Se está presenciando un espectacular aumento en el número de personas que viven completamente solas. Entre 1970 y 1978, el número de personas de edades comprendidas entre los catorce y los treinta años que vivían solas *se triplicó* casi en Estados Unidos, pasando de 1,5 millones a 4,3 millones (Toffler, 1982). Actualmente en los Estados Unidos *la cuarta parte* de la población vive sola y no todas esas personas se han visto obligadas a ello, muchas toman esa decisión deliberadamente, al menos por algún tiempo. Generalmente una persona pensaría en casarse si encontrase la persona adecuada, pero no renunciaría por ello a su carrera. Entretanto, vive sola y forma parte de una amplia clase de adultos jóvenes que abandonan pronto su hogar, pero se casan tarde.

Mirando a un sector más viejo de la sociedad, se encuentra un gran número de personas que estuvieron casadas, y que a menudo han vivido “entre dos matrimonios”, y luego optan por vivir solas. El aumento de tales grupos ha creado una floreciente cultura de “solos” y una gran proliferación de bares, clubes, viajes turísticos y otros servicios

o productos pensados para el individuo independiente. A su vez, se está experimentando también un fuerte incremento en el número de personas que *viven juntas sin molestar por los formalismos legales*.

Las naciones tecnológicamente avanzadas están actualmente llenas de una sorprendente variedad de formas familiares: matrimonios homosexuales, comunas, grupos de personas de edad que se reúnen para compartir gastos (y a veces, experiencias sexuales), agrupaciones tribales entre ciertas minorías étnicas; y muchas otras formas coexisten como nunca se había visto hasta ahora. Hay matrimonios contractuales, matrimonios seriales, agrupaciones familiares, y una diversidad de redes íntimas. Estas nuevas formas familiares apenas son una parte de la variedad más rica que burbujea bajo la superficie. El aspecto más característico del matrimonio en el futuro será precisamente la *diversidad de opciones abiertas* para personas que desean cosas diferentes en sus relaciones interpersonales.

Ante tal panorama se formula la siguiente pregunta ¿Cuál es el futuro de la familia? Una respuesta probable es que durante la posmodernidad ninguna forma determinada dominará durante largo tiempo, en lugar de ello, se verá una gran variedad de estructuras familiares. Sin embargo, frente a tal panorama, no sería lícito pensar en la eliminación total o la “muerte” de la familia nuclear, significa solamente que en lo sucesivo, la familia nuclear no será más que *una* de las muchas formas socialmente aceptadas y aprobadas, dado que a medida que avanza la posmodernidad, el sistema familiar se tornará desmasificado.

¿Cómo serán las familias de nuestros hijos?

¿Vivirán solos nuestros hijos durante muchos años, décadas quizá? ¿Se quedarán sin hijos? ¿Nos retiraremos a comunas de ancianos? ¿Y qué decir de posibilidades más exóticas? ¿Aumentarán

las familias homosexuales criando hijos? ¿Y que producirá el potencial impacto de la clonación?

Las combinaciones de soluciones posibles son ilimitadas y pese a las exclamaciones de indignación, ninguna de ellas debe ser considerada inimaginable. No hay en el matrimonio literalmente nada que alguien pueda imaginar como posible solución que ya no haya sido ensayada a lo largo de la historia humana. Aunque son muchos los elementos que influyen en la estructura familiar -pautas de comunicación, valores, cambios demográficos, movimientos religiosos, incluso modificaciones ecológicas- es particularmente fuerte el lazo existente entre *la forma familiar y la organización laboral*. Así, del mismo modo que la familia nuclear fue promovida por el auge del trabajo fabril y de oficina, que tuvo y sigue teniendo una profunda influencia sobre la familia, los inminentes cambios en la fuerza de trabajo y en la naturaleza del trabajo empezaron a alterar la vida familiar (Coronado, 2015).

La variedad de formas familiares que se han venido gestando no surgieron sin producir penalidades y contratiempos. Todo cambio operado en la estructura de la familia impone también cambios en los roles que las personas asumen. Toda sociedad crea a través de sus instituciones su propia arquitectura de papeles o expectativas sociales: la empresa y el sindicato definieron más o menos lo que se esperaba de obreros y patronos; las escuelas fijaron los papeles respectivos de maestros y alumnos; y la familia de la modernidad marcó los papeles del trabajador, ama de casa e hijo. Al entrar en crisis la familia nuclear, los papeles asociados a ella empezaron a tambalearse y resquebrajarse trayendo consigo un tremendo impacto en lo individual.

Cultura sin hijos

Otro cambio significativo ha sido el aumento de personas que eligen conscientemente no tener

hijos, lo que se conoce en la actualidad como *estilo de vida "libre de hijos"*. No obstante el crecimiento demográfico en los países del tercer mundo, se está presenciando un desplazamiento de hogares "centrados en los hijos" a hogares "centrados en los adultos". A principios de siglo había relativamente pocas personas solas en la sociedad, y relativamente pocos padres vivían mucho tiempo después de que su hijo menor hubiese abandonado el hogar. Así pues, la mayoría de las familias estaban centradas en los hijos. Por el contrario en los Estados Unidos, en 1970, solo uno de cada tres adultos vivía en un hogar con hijos menores de dieciocho años.

En muchas naciones industriales se está extendiendo la idea de renunciar a tener hijos. En 1960, sólo el 20% de mujeres norteamericanas casadas, menores de treinta años, vivían sin hijos. Para 1975 el número se había elevado hasta un 32%, un salto del 12% en quince años. También han estado surgiendo organizaciones para fomentar la vida sin hijos, por ejemplo la organización *Alianza Nacional, para la Paternidad Opcional*, surge con la finalidad de proteger los derechos de las personas sin hijos y combatir la propaganda pronatalista (Toffler, 1982).

La clase media goza de una posición modestamente desahogada. Poseen un pequeño hogar, de vez en cuando realizan algún viaje de vacaciones y si ellos se decidiesen a tener hijos, estos alterarían drásticamente su forma de vida. Estas familias están acostumbradas a un estilo de vida independiente, sin hijos que las atenen a la rutina. Sin embargo, esta resistencia a tener hijos no es un signo de decadencia capitalista. Se dio también en la ex Unión Soviética.

Diversidad de roles sexuales y los derechos

Se ha contemplado una ardua lucha por redefinir los papeles de hombres y mujeres que hacen

parte de una familia de tipo posnuclear. Las expectativas y el comportamiento de ambos sexos se han modificado con respecto a empleos, derechos legales y económicos, responsabilidades domésticas e incluso actividad sexual. La atribución de papeles se ve sacudida por la batalla en torno al aborto, por ejemplo, ya que las mujeres insisten en que ellas -no los políticos, ni los sacerdotes, ni los médicos, ni siquiera los maridos- tienen derecho a controlar sus cuerpos. Los papeles sexuales han quedado difuminados más aún al exigirlos los homosexuales, quienes han venido luchando por el reconocimiento de sus derechos.

Todas esas dinámicas han permitido la promoción y aprobación de las Leyes de Derechos de los Niños y de ahí a la existencia de quienes los defienden amparados en dicha Ley. De ahí, que los tribunales se han visto inundados de casos que implican la redefinición de roles familiares en la medida que se multiplican y ganan aceptabilidad alternativas de familia distintas a la nuclear. Esa nueva redistribución de roles conduce a pensar en los siguientes interrogantes: ¿Deben los esposos no casados compartir sus bienes después de separarse? ¿Puede una pareja pagar a una mujer para que procrea en su lugar un hijo mediante inseminación artificial? ¿Puede una lesbiana ser una “buena madre” y conservar la custodia de su hijo después de divorciarse? ¿Qué es lo que se entiende por ser buen padre o buena madre? Los padres pueden cometer errores, pero deben responder legalmente -y económicamente- por los resultados de su ineptitud parental.

Detrás de todo este panorama, está empezando a constituirse un nuevo sistema familiar propio de la posmodernidad, basado en una diversidad de formas familiares y papeles individuales más variados. Esta desmasificación de la familia ha abierto nuevas opciones personales, por esta razón, el emergente sistema familiar podría darnos

a cada uno de nosotros libertad para encontrar su propio lugar, para elegir o crear un estilo o trayectoria familiar sintonizada con las necesidades familiares. Para lograr que la nueva diversidad actúe en favor de la sociedad actual, en lugar de hacerlo en contra de ella, se necesitarán cambios en muchos niveles a la vez: desde la moralidad y los impuestos, hasta las prácticas de empleo. En el terreno de los valores se requeriría empezar por la eliminación del injustificado sentimiento de culpabilidad que acompaña a la ruptura y reestructuración de las familias.

La decisión de vivir fuera del marco de una familia nuclear debe ser facilitada, no dificultada. Por regla general “los valores cambian más lentamente que la realidad social” (Toffler, 1982, p. 148) todo lo cual muestra que en la actualidad no se ha desarrollado aún la *ética de tolerancia ante la diversidad* que permitiría el surgimiento de una sociedad desmasificada. Gran número de personas que han sido criadas en el contexto propio de la modernidad y por tanto firmemente educadas en la idea de que una clase de familia es “normal” y otras un tanto sospechosas, si no “aberrantes”, mantienen una actitud de intolerancia ante la nueva variedad de estilos familiares. Hasta que eso cambie, la angustia de la transición seguirá siendo innecesariamente elevada.

En la vida económica y social los individuos no pueden disfrutar de los beneficios de nuevas opciones familiares en tanto que las leyes, códigos fiscales, normas de seguridad social, organizaciones escolares, códigos de vivienda e incluso formas arquitectónicas sigan implícitamente orientados hacia la familia de tipo nuclear que imperó en la modernidad. Actualmente no se tienen en cuenta las necesidades especiales de las mujeres que trabajan, de los hombres que permanecen en el hogar para cuidar de sus hijos, por el contrario estas personas han sufrido una discriminación, sutil o abierta, en las sociedades de la Modernidad; incluso mientras

se ensalzaba devotamente el cuidado del hogar, la civilización de la modernidad desconocía a la persona que realizaba esa tarea; el *cuidado del hogar* es un trabajo productivo y verdaderamente crucial, y precisa ser reconocido como parte de la economía. Para garantizar el más elevado rango social al cuidado del hogar, ya esté a cargo de mujeres o de hombres, de individuos o de grupos que trabajen juntos, se tendría que *pagar salarios por él* o atribuirle un valor económico.

En la economía exterior al hogar, las prácticas de empleo en muchos lugares se basan todavía en la anticuada presunción de que el hombre es el fundamental ganador del sustento, y la esposa lo es sólo de forma suplementaria, prescindible, en vez de considerarla copartícipe plenamente independiente en el mercado de trabajo. Suavizando los requisitos de antigüedad, extendiendo el horario flexible, aumentando las oportunidades de trabajo en régimen de jornada reducida, no sólo se humanizaría la producción sino que se adaptaría a las necesidades de un sistema familiar en el que tienen cabida estilos distintos.

La educación

Actualmente la educación es un tema de suma importancia para la sociedad globalizada, por consiguiente muchas instituciones tienen sus ojos puestos sobre ella. Los padres confían en la educación para preparar a sus hijos para la vida del futuro (Habermas, 2001); los maestros advierten que la falta de educación destruiría las oportunidades del niño en el mundo de mañana; las agencias gubernamentales, las iglesias y los grandes medios de difusión exhortan a los jóvenes para que sigan estudiando, e insisten en que, hoy más que nunca, el futuro de cada cual depende casi exclusivamente de su educación.

Sin embargo, a pesar de toda esta retórica acerca del futuro, se ve un anacronismo en todo el

discurso que frente a la educación está circulando: *las escuelas miran hacia atrás, hacia un sistema moribundo*, más que hacia delante, donde está la nueva sociedad naciente. Todo el sistema educativo tiende a formar al “hombre industrial”, uno preparado para sobrevivir en un sistema que morirá antes que él. Para contribuir a evitar el “shock” del futuro debe crearse un sistema de educación posmoderno, y para conseguirlo es necesario buscar objetivos y métodos en el futuro, no en el pasado. El proceso educativo -como el empresario, siendo la educación una empresa notablemente más compleja e imprevisible- en la época moderna, necesitó estandarizar sus procesos, hoy parece que se requiere, en parte, lo contrario: la creatividad individual. “A lo largo de la Era industrial, la tecnología ejerció una enérgica presión orientada hacia la *estandarización*, no sólo de los productos, sino también del trabajo y de las personas que lo realizan. Ahora emerge *un nuevo tipo de tecnología* que surte un efecto diametralmente opuesto” (Toffler, 1985, p. 44).

Cada sociedad tiene su propia actitud frente al pasado, el presente y el futuro. Esta actitud temporal tomada como respuesta al ritmo del cambio, es uno de los factores menos advertidos pero más determinantes del comportamiento social y se refleja claramente en la manera en que la sociedad prepara a sus jóvenes para la vida adulta. En las *sociedades agrícolas*, el pasado se introduce en el presente y se repite en el futuro. En una sociedad de esta clase, la manera más sensata de preparar a un niño era armarle con los conocimientos del pasado, pues éstos eran exactamente los mismos que necesitaría en el futuro. “La sabiduría está en los antiguos” expresa una cierta mentalidad bíblica. Por esto, el padre transmitía a su hijo toda suerte de técnicas prácticas, junto con una escala de valores claramente definida y completamente tradicional. El conocimiento era transmitido no por especialistas concentrados en las escuelas, sino a través de la

familia, las instituciones religiosas y el aprendizaje. Maestros y discípulos se hallaban dispersos en toda la comunidad. En todo caso, la clave del sistema era una absoluta dedicación al ayer.

La era mecánica o moderna tuvo que ir abandonando todo esto, pues el industrialismo de la *modernidad* requería una nueva clase de hombres. Exigía conocimientos que ni la familia, ni la Iglesia, podían proporcionar por sí solas; obligaba a un cambio en el sistema de valores y por encima de todo, exigía que el hombre desarrollase un nuevo sentido del tiempo. La educación en masa fue la ingeniosa máquina construida por el industrialismo para producir la clase de adultos que necesitaba, el problema era extraordinariamente complejo ¿Cómo preadaptar a los niños para un mundo de tareas reiterativas de puertas adentro, de humo, de ruidos y de máquinas, lleno de condiciones de vida y de disciplina colectiva; un mundo en que el tiempo no era regulado ya por el ciclo solar y lunar, sino por el reloj y la sirena de la fábrica? La solución era un sistema docente que en su misma estructura, simulase este nuevo mundo. Este sistema no surgió instantáneamente. Incluso hoy conserva elementos retrógrados de la sociedad de la Era Agrícola. Sin embargo, la idea global de reunir masas de estudiantes (materia prima) para ser manipuladas por los maestros (trabajadores) en una escuela centralmente localizada (fábrica), fue un buen golpe del genio industrial. Toda la jerarquía administrativa docente, siguió al desarrollarse el modelo de la burocracia industrial; la propia organización del conocimiento en disciplinas permanentes se fundó sobre presupuestos industriales; los niños iban de un lugar a otro y se sentaban en los sitios previamente señalados, sonaban timbres para anunciar los cambios de horario.

De esta manera, la vida interior de la escuela se convirtió en un espejo de anticipación, en una introducción perfecta a la sociedad industrial.

Los aspectos más criticados del sistema formal de educación actual -reglamentación casi militar, falta de individualización, rígido en aulas, grupos, grados y títulos, papel autoritario del maestro- son precisamente, los que hicieron tan eficaz la instrucción pública masiva como instrumento de adaptación en su lugar y tiempo.

Los jóvenes que pasaban por esta máquina docente salían a una sociedad adulta cuya estructura de empleos, funciones e instituciones era parecida a la de la propia escuela. El escolar no sólo aprendía nociones que le servirían más adelante, sino que vivía un estilo de vida modelado según el que habría de vivir en el futuro. Las escuelas infundían, por ejemplo, el nuevo ritmo de tiempo impuesto por el industrialismo. Al enfrentarse a condiciones completamente nuevas, los hombres tenían que dedicar mayor energía a la comprensión del presente. Así, el foco de la propia educación empezó a desviarse, aunque lentamente, desde el pasado hacia el presente. “Ese cambio radical refleja el traslado desde una economía ajustada para satisfacer unas cuantas necesidades básicas de “bienes”, a otra concebida para proveer también necesidades infinitamente diversas de la “psique” (Toffler, 1985, p. 43).

La docencia en la posmodernidad: mirando al futuro

En los sistemas tecnológicos del mañana -rápidos, fluidos y automáticamente regulados-, las máquinas cuidarán de la corriente de materiales físicos, y el hombre, de la corriente de información y de opinión (Castells, 2012). Según Toffler, las máquinas realizarán cada vez más las tareas rutinarias, los hombres las labores intelectuales y de creación. Máquinas y hombres, en vez de hallarse concentrados en gigantes fábricas y en las ciudades fabriles, estarán desparramados por todo el mundo y se relacionarán mediante comunicaciones extraordinariamente sensibles y casi instantáneas (Briggs & Burke, 2002). El trabajo humano saldrá de la

fábrica y de la atestada oficina para trasladarse a la comunidad y al hogar. Las máquinas estarán, como lo están ya algunas de ellas, sincronizadas a la milmillonésima de segundo; en cambio los hombres estarán “desincronizados”, enmudecerán las sirenas de las fábricas, incluso el reloj perderá una parte de su poder sobre los asuntos humanos, como distintos de los puramente tecnológicos, al mismo tiempo, organizaciones necesarias para controlar la tecnología *pasarán de la burocracia a la adhocracia*, de la permanencia a la transitoriedad, y de su preocupación por el presente a un enfoque del futuro.

En un mundo semejante, los atributos más valiosos de la era industrial se convierten en obstáculos: la tecnología de mañana requiere no millones de hombres ligeramente instruidos, capaces de trabajar al unísono en tareas infinitamente repetidas; no hombres que acepten las órdenes sin pestañear, conscientes de que el precio del pan depende mecánicamente de la autoridad; sino hombres capaces de juicio crítico, de abrirse camino en medios nuevos, de contraer rápidamente nuevas relaciones en una realidad sometida a veloces cambios. Requiere hombres que lleven el futuro en la médula de los sucesos futuros, ya no basta que Juanito comprenda el pasado, ni siquiera es suficiente que comprenda el presente, pues el medio actual se desvanecerá muy pronto. Juanito debe aprender a prever la dirección y el ritmo del cambio. Debe, por decirlo técnicamente, aprender a hacer previsiones reiteradas, probables, cada vez más lejanas, acerca del futuro, y lo propio han de hacer los maestros de Juanito.

Por consiguiente, para crear una educación, posmoderna o de “Tercera Ola”, se debe producir, ante todo, imágenes sucesivas y alternativas del futuro, presunciones sobre las clases de trabajos, profesiones y vocaciones que necesitaremos dentro de veinte o de cincuenta años; presunciones sobre las formas de familias y sobre las clases de problemas éticos y morales

que se plantearán alrededor de la tecnología, el ambiente y sobre las estructuras de organización en que los hombres se verán envueltos. Sólo creando estas presunciones, definiéndolas, discutiéndolas, sistematizándolas y poniéndolas continuamente al día, se podrá deducir la naturaleza de las condiciones cognitivas y afectivas que necesitará la gente del mañana para sobrevivir al impulso acelerador.

Existen actualmente centros de estudios encargados de escrutar el horizonte con este fin; un grupo de personas del movimiento estudiantil ha empezado también a preocuparse del futuro, sin embargo, ante la dificultad de modificar la tendencia de la educación en el tiempo, estos esfuerzos son lamentablemente insuficientes, pues se requeriría más que ellos, un movimiento masivo con vistas al futuro. Así, se debería crear en cada escuela y en cada comunidad, equipos de hombres y mujeres dedicados a ensayar el futuro en interés del presente, proyectando presuntos futuros, estableciendo respuestas docentes adecuadas a éstos, sometiendo las alternativas a debate público.

Ya que ningún grupo tiene el monopolio de la visión del mañana, estas iniciativas deberían ser democráticas; los jóvenes deberían no sólo contribuir a la dirección, sino también a la creación de “Consejos del Futuro”, de modo que los “presuntos futuros” fuesen formulados y debatidos por quienes crearán y vivirán en el futuro. En el ámbito educativo sería un error suponer que el actual sistema docente no cambia en absoluto, por el contrario, está experimentando un rápido cambio, pero una gran parte de este cambio no es más que un intento de afinar la maquinaria existente, haciéndola más eficaz para la consecución de objetivos anticuados. Todo lo demás es una especie de movimiento incoherente, sin dirección y que se anula a sí mismo. Ha faltado una dirección consistente y un punto de partida lógico.

Transformar la estructura del sistema docente, revolucionar sus programas y orientarnos más hacia el futuro.

Un nuevo movimiento educativo tendrá que *perseguir tres objetivos*: transformar la estructura organizada del sistema docente, revolucionar sus programas y procurar una orientación más enfocada hacia el futuro. Debe empezar formulando cuestiones cruciales sobre el *statu quo* e iniciar más que una evolución una revolución en educación.

La revolución implica novedad. Vierte un alud de innovación sobre las vidas de innumerables individuos, enfrentándoles con instituciones extrañas y con situaciones de primera mano. Influidando profundamente en nuestras vidas personales, los cambios que nos esperan transformarán las estructuras familiares tradicionales y las actitudes sexuales. Harán añicos las relaciones convencionales entre viejos y jóvenes. Derribarán nuestra escala de valores en lo tocante al dinero y el éxito. Alterarán el trabajo, el juego y la educación más allá de lo concebible. Y harán todo esto en un contexto de adelanto científico espectacular, bello y, sin embargo, terrorífico (Toffler, 1978, p. 130).

Se ha observado por ejemplo, que la organización básica del presente sistema escolar es parecida a la de una fábrica. Durante generaciones se ha dado por supuesto que el lugar adecuado para que la gente se instruya es la escuela, no obstante, la nueva educación debe estimular a la sociedad de mañana, ¿habrá que darla en la escuela? Muchos padres están claramente más capacitados que los maestros de las escuelas para enseñar ciertas materias a sus hijos. Con el impulso hacia una industria fundada en la tecnología inteligente y con el aumento del tiempo de ocio, se podrá prever una pequeña pero significativa tendencia de los padres muy instruidos a sacar a sus hijos, al menos en parte, del sistema público de educación, sustituyéndolo por la instrucción en el hogar.

Esta tendencia se verá fuertemente animada por los progresos en la instrucción ayudada por el computador, las grabaciones visuales electrónicas, la holografía y otros sistemas técnicos (Nisbet, 2008). Los padres y los estudiantes podrían firmar “contratos docentes” de corta duración con la escuela más próxima, comprometiéndose a enseñar y aprender ciertos cursos o cursillos. Los estudiantes podrían seguir asistiendo a la escuela para actividades sociales y deportivas o para asignaturas que no pudiesen aprender por sí solos o bajo la dirección de sus padres o de amigos de la familia.

Si la *educación* es un proceso que se da entre los que aprenden y las comunidades en que viven o deberán vivir, entonces los estudiantes requerirán más participación en actividades importantes de la comunidad. Pero se requerirá siempre una visión atenta al presente y al futuro. En ciertos niveles de la educación, los estudiantes aprenderían oficios de los adultos de la comunidad, lo mismo que en cursos normales. Estudiantes y grupos comunitarios, así como educadores profesionales, intervendrían en la elaboración de los programas. También puede darse un procedimiento a la inversa: *llevar la comunidad a la escuela*, de modo que los almacenes locales, los salones de belleza, las imprentas, etc., tuviesen locales gratis en las escuelas, a cambio de que sus dirigentes adultos diesen lecciones gratis. Este plan, proyectado para escuelas de *ghettos* urbanos, podría ser más atractivo con base en un concepto diferente de la naturaleza de las empresas invitadas, que podrían ser, por ejemplo, oficinas de servicio de computadores, oficinas de arquitectos y, quizás incluso laboratorios médicos, emisoras de radio y agencias de publicidad.

Educación durante toda la vida

El hecho de que el conocimiento se vuelve rápidamente anticuado, y el alargamiento de la vida muestre claramente que es muy poco probable

que las enseñanzas aprendidas en la juventud conserven su importancia cuando llegue la vejez, implicaría pensar en que la educación en la Posmodernidad tendrá que prolongarse sobre una base cambiante, por lo tanto, si la educación tiene que durar toda la vida, es poco razonable obligar a los niños a dedicar todo su tiempo a la escuela. Para muchos niños, sería más satisfactorio e instructivo dedicar parte del tiempo a la escuela y otra parte a pequeños trabajos, remunerados o no, y puestos al servicio de la comunidad.

Estas innovaciones implican también *enormes cambios en las técnicas docentes*. Actualmente las conferencias siguen dominando en las aulas. Este método simboliza la propia estructura vertical y jerárquica, de la industria, aunque todavía útiles para fines limitados, las disertaciones tendrán forzosamente que dar paso a todo un arsenal de técnicas docentes, desde el juego de representar papeles hasta los seminarios regidos por computadoras y la inmersión de los estudiantes en lo que podríamos llamar “experiencias ingeniosas”. Los métodos de programación de la experiencia tomados del recreo, el pasatiempo y la industria, suplantarán a la distracción ritual y frecuentemente agotadora. Los frutos de la enseñanza se elevarán al máximo mediante el empleo de dietas o drogas controladas para aumentar el índice de inteligencia, para acelerar la lectura o para agudizar la comprensión. Estos cambios, y las tecnologías en que se apoyarán, facilitarán un cambio básico en el esquema de organización.

El “hombre industrial” fue modelado por las escuelas para que ocupase una casilla relativamente permanente en el orden social y económico. La educación posmoderna (de Tercera Ola) debe “preparar a la gente para actuar en organizaciones temporales, las *ad-hocracias* de mañana” (Toffler, 1978, p. 91). Las instituciones de aprendizaje conservan lo adquirido,

pero deben prever cambiarlo tanto así que se requerirán alumnos que aprendan a conservar y a innovar. Si las escuelas del futuro quieren facilitar la adaptación en fases posteriores de la vida, tendrán que ensayar esquemas más variados, por ejemplo, clases con varios maestros y un grupo de estudiantes; estudiantes organizados en fuerzas de trabajo temporales y en equipos de proyectos; estudiantes que pasen del trabajo en grupo al trabajo individual o independiente, y viceversa. Todas estas fórmulas y sus permutaciones serán necesarias para dar al estudiante una visión anticipada de las experiencias con que habrá de enfrentarse más tarde, cuando empiece a moverse en la variable geografía de organización Light de la Posmodernidad. Si la sociedad Posmoderna va tomando estas características: dispersión, descentralización, interpretación con la comunidad, administración *ad-hocrática*, ruptura del rígido sistema de programación y agrupación, el proceso educativo va a ser sometido también a estos requerimientos. Pero se requerirá, además, un equilibrio entre unificación y diversificación, entre las exigencias de las personas y las de las sociedades.

Conclusiones

La educación para el futuro debe prever que cualquier programa de diversificación debe ir acompañado de un gran esfuerzo por crear a través de un sistema unificador de conocimientos prácticos, puntos comunes de referencia entre las personas. Por una parte, todos los estudiantes no deberían estudiar los mismos cursos, absorber los mismos hechos o almacenar las mismas series de datos, por otra parte, todos ellos deberían ser instruidos en ciertos conocimientos prácticos comunes, necesarios para la comunicación humana y para la integración social (Briggs & Burke, 2002). Si se presume un continuo aumento de la transitoriedad, la novedad y la diversidad, se podrá ver claramente la naturaleza de estos conocimientos

prácticos y sería posible sostener por ejemplo, que las personas destinadas a vivir en la sociedad posmoderna necesitarán nuevas aptitudes en tres zonas cruciales: a) aprendizaje, b) relación y c) opción.

- a. Con relación a las nuevas aptitudes para el aprendizaje, dada la creciente aceleración, se puede concluir que los conocimientos serán cada vez más perecederos (Tourain, 2004). Los estudiantes tienen que aprender a rechazar las viejas ideas, y *aprender a aprender*. Aprender a vivir y a convivir, dada la frecuente fragilidad en los vínculos humanos (Bauman, 2005); los nuevos tipos de familias y las nuevas tecnologías (Hernández Prados, 2014; Baeza & Bertrán, 2015).
- b. Para vivir en la sociedad posmoderna se necesitarán nuevas aptitudes para establecer *relaciones*. La afición a la vida comunitaria expresa un sentido subyacente de soledad y de incapacidad de “abrirse” a los demás en tiempos de incertidumbre (Castell, 2012). Se requiere fomentar el surgimiento de grupos de estudiantes más imaginativos, nuevas clases de equipos de trabajo (Toffler, 2009). En la sociedad posmoderna se necesitarán nuevas aptitudes para realizar *opciones*. Si presumimos también que la marcha hacia la

Posmodernidad multiplicará las clases y la complejidad de las decisiones a tomar por el individuo, resulta evidente que la educación debe abordar directamente el problema del exceso de opciones. La adaptación trae consigo la sucesiva necesidad para la *toma de decisiones* (Cabrera, 2005) y cambios en el carácter de las personas; estos rasgos de carácter no son simple consecuencia (ni reflejo) de presiones exteriores sobre las personas, surgen de la tensión que existe entre los deseos o impulsos internos de muchos individuos, y los impulsos o presiones externas de la sociedad.

- c. Los seres humanos no son auto-estructurados ni hétero-estructurados, sino complejamente íter-estructurados o dialécticamente estructurados. Pero una vez formados, estos rasgos de carácter desempeñan un influyente papel en el desarrollo económico y social de la sociedad. La posmodernidad no nos dejará indiferentes ni iguales: aparecen y aparecerán nuevos deseos, emergerán nuevas pulsiones, nuevos ricos y nuevos empobrecidos (Bauman, 2000; Bourdieu, 2013); y se requerirá una nueva visión moral que tratará de explicar y justificar las nuevas situaciones y abusos de los que siempre fue objeto alguna parte de la humanidad (Todorov, 2012).

Referencias

- Arriagada, I. (2000). ¿Nuevas familias para un nuevo siglo? *Paidéia*, 10, 18.
- Baeza, S. & Bertrán, A. (2015). *Nuevas familias, nuevos alumnos, nuevas escuelas*. Buenos Aires: CEPA.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2013). *La Posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza.
- Bourdieu, P. (2013). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P. (2014). *Thinking again: Education after Posmodernism*. London: Bergin and Garvey.
- Briggs, A. & Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- Brunner, J. J. (2009). La universidad, sus derechos e incierto futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 77-102.
- Cabrera, M. E. (2005). Paradojas de la reforma educativa: extensión de la escolaridad y exclusión educativa. *Revista Argentina de Sociología*, 3(5), 266-284.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castell, R. (2012). *El ascenso de las incertidumbres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Coronado, M. (2015). *Padres en fuga. Escuelas huérfanas. La conflictiva relación de las escuelas con las familias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Daros, W. R. (2014). Mujer posmoderna y machismo. *Revista Franciscanum*, 162(56), 107-129.
- Habermas, J. (2001). *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona: Paidós.

- Hernández, M. A. (2014). *Los conflictos escolares ¿cómo influyen los padres? En familia y escuela: un espacio para la convivencia*. Valencia: Generalitat valenciana.
- Rodríguez, R. (1994). *Familias: siglo XXI*. Santiago de Chile: Edición de las Mujeres.
- Nisbet, R. (2008). *Historia de la idea de progreso*. Barcelona: Gedisa.
- Terceiro, J. (1996). *Socied@d digital. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid: Alianza.
- Todorov, T. (2012). *Los enemigos íntimos de la democracia*. Buenos Aires: Galaxia Gutemberg.
- Toffler, A. (2009). *Nueva civilización y el cambio del poder*. Recuperado de: <http://www.todotegusta.com/2009/08/libros-de-ciencias-sociales-descarga-directa/>
- Toffler, A. (1985). *La Empresa Flexible*. Recuperado de <http://downloads.ziddu.com/downloadfile/8871446/AlvinTofflerLaEmpresaFlexible.zip.html>
- Toffler, A. (1982). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Toffler, A. (1980). *Avances y premisas*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Toffler, A. (1978). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Touraine, A. (2004). *Crítica de la Modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Perspectivas de Intervención

Perspectivas
de
Intervención

*Effect of distraction by using videogames in pain perception experimentally induced**

Kattia Cabas Hoyos**

Juan Sebastián Velásquez Garcés***

César Augusto Romero Barrios****

Isabel Cadavid Pérez*****

* Este artículo se derivó del Proyecto No. 156-02/ 13-G003 (2013-1014), titulado "Aplicación de distracción basada en nuevas tecnologías para el manejo de procedimientos médicos dolorosos". Financiación: CIDI, Universidad Pontificia Bolivariana, sede Montería.

** Psicóloga de la Universidad Pontificia Bolivariana. Máster en Psicología Clínica y de la Salud de la Universitat de Barcelona. Doctoranda en Psicología con Orientación en Neurociencia Cognitiva de la Universidad Maimónides, Argentina. Profesora Asociada, Universidad Pontificia Bolivariana, sede Montería. Investigadora Grupo de investigación en Calidad de Vida (CAVIDA). Correspondencia: kattia.cabas@upb.edu.co

*** Psicólogo de la Universidad Pontificia Bolivariana. Estudiante investigador vinculado al Grupo de Investigación en calidad de vida (CAVIDA). Correspondencia: juansevela@gmail.com

**** Psicólogo de la Universidad Pontificia Bolivariana. Estudiante investigador vinculado al Grupo de Investigación en calidad de vida (CAVIDA). Correspondencia: cesarromero514@gmail.com

***** Psicóloga en formación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Estudiante investigador vinculado al Grupo de investigación en calidad de vida (CAVIDA). Correspondencia: isacadavid_@hotmail.com

*Efecto de la distracción mediante el uso de videojuegos en la percepción del dolor inducido experimentalmente**

Cómo citar este artículo: Cabas, K., Velásquez, J. S., Romero, C. A. & Cavidavid, I. (2015). Efecto de la distracción mediante el uso de videojuegos en la percepción del dolor inducido experimentalmente. *Revista Tesis Psicológica*, 10(1), 104-114.

Recibido: marzo 9 de 2015
Revisado: marzo 25 de 2015
Aprobado: mayo 27 de 2015

ABSTRACT

Attention plays an important role in the perception of pain. To focus attention intensifies the experience of pain, while the distraction can decrease the subjective experience of it (Eccleston & Crombez, 1999). The present study explores the effect of distraction by a video game produced experimentally pain management. The present study explores the effect of distraction by a video in the game produced experimentally pain management. The design is repeated measures. The subjects involved in two consecutive immersions of Cold Pressor Test (CPT), as a method of experimental pain and were given two forms of distraction: Colored vs. Videogame. In the experiment participated healthy individuals ($n = 36$) whose ages were between 20 and 40 years old ($M: 23.7$; $SD: 4.2$). every participant completed a analogic visual scale (EVA), the threshold tolerance and estimated time was measured and was including catastrophe scale Sullivan - PCS, (Sullivan et al., 1995), given before and after of distraction. The effect of the experimental conditions was contrasted by analysis of variance (ANOVA) and catastrophism components by multivariate analysis (MANOVA). Participants reported a significant increase in pain tolerance threshold and when they were distracted by the game. Referent to cognitive strategies, some "catastrophism" components down. The use of distraction would be useful to improve cognitive strategies involved in pain. Clinical implications of these findings are discussed.

Palabras clave: Distractions, experimental pain, videogames, catastrophizing.

RESUMEN

La atención juega un papel importante en la percepción del dolor. Focalizar la atención intensifica la experiencia de dolor, mientras que la distracción puede decrementar la experiencia subjetiva del mismo (Eccleston & Crombez, 1999). El presente estudio explora el efecto de la distracción mediante un videojuego en el manejo de dolor producido experimentalmente. El diseño es de medidas repetidas. Los sujetos participaron en dos inmersiones consecutivas de Cold Pressor Test (CPT), como método de dolor experimental y fueron administradas dos formas de distracción: Coloreado vs. Videojuego. En el experimento participaron individuos saludables ($n=36$) cuyas edades oscilaron entre 20 y 40 años ($m: 23,7$; $d.t.: 4,2$). Cada participante completó una Escala Visual Analógica (EVA), se midió umbral, tolerancia y estimación del tiempo y fue incluida la Escala de Catastrofismo de Sullivan - PCS (Sullivan et al., 1995), administrada antes y después de la distracción. El efecto de las condiciones experimentales fue contrastado mediante análisis de la varianza (ANOVA) y los componentes del catastrofismo mediante un análisis multivariado (MANOVA). Los participantes refirieron un aumento significativo de umbral y tolerancia al dolor cuando fueron distraídos con el videojuego. En cuanto a las estrategias cognitivas, descendieron algunos componentes del catastrofismo. El uso de distracción resultaría útil para mejorar estrategias cognitivas implicadas en dolor. Se discuten implicaciones clínicas de estos hallazgos.

Palabras clave: Distracción, dolor experimental, videojuegos, catastrofización.

Introducción

La distracción es una estrategia que se usa con frecuencia para hacer frente al dolor. Numerosos estudios afirman que se percibe menos dolor cuando las personas están distraídas (Villemure & Bushnell, 2002). Se ha planteado que la atención ocupa un papel fundamental en la percepción nociceptiva (Van Damme, Legrain, Vogt & Crombez, 2010). Por tanto, focalizar la atención intensifica y amplifica la experiencia dolorosa, mientras que la distracción puede disminuir la experiencia subjetiva de la misma. (Melzack & Wall, 1965; McCaul & Haugtvedt, 1982; Eccleston & Crombez, 1999). Mediante la distracción se pretende reducir el componente emocional aversivo alejando el foco de atención a otros pensamientos neutrales ajenos a la experiencia dolorosa. Esta técnica se basa en una capacidad limitada de la atención del participante, dando como resultado la reducción de atención respecto al estímulo doloroso con la consiguiente reducción del dolor (Wismeijer & Vingerhoets, 2005).

Un cuerpo robusto de la literatura evidencia que el uso de distracción es eficaz para reducir el dolor tanto clínico como el producido experimentalmente. Específicamente muestra que a nivel experimental y controlado se logran efectos benéficos en diversos aspectos como: umbral, intensidad, tolerancia y tiempo pensando en el dolor (McCaul & Malott, 1984; Johnson, Breakwell, Douglas & Humpries, 1998; Hoffman, Patterson & Carrouger, 2000; Rutter, Dahlquist & Weiss, 2009). De igual manera, revisiones recientes recomiendan la distracción por medio de realidad virtual interactiva como una intervención eficaz en el manejo de procedimientos médicos dolorosos (Wismeijer & Vingerthoets, 2005; Miró, Nieto & Huguet, 2007; Mahrer & Gold, 2009; Malloi & Milling, 2010).

Con relación a las estrategias cognitivas, los estudios han explorado el papel de la distracción sobre variables como ansiedad (Hoffman, García, Kapa, Beecher & Sharar, 2003; Hoffman, Patterson, Carrouger & Sharar, 2001), desagradabilidad y molestia (Hoffman, Richards, Coda, Richards & Sharar, 2003; Hoffman, Seibel, Richards, Furness, Patterson & Sharar, 2006), motivación (Harris & Reid, 2005) el efecto del estado emocional y actitudes percibidas en pacientes con dolor (Villemure & Bushnell, 2002) y variables cognitivas como autoeficacia y catastrofismo (Loreto, Gutiérrez, Gutiérrez & Nieto, 2011; Loreto et al., 2014).

Esta investigación se fundamenta en el concepto de distracción y fueron empleadas dos modalidades: Videojuego vs. Coloreado. Un artículo reciente señala que en niños la distracción interactiva tiene un efecto diferencial sobre variables ligadas al dolor (Weiss, Dahlquist, & Wohlheiter, 2011). La naturaleza multisensorial del videojuego aleja la atención de los participantes de los estímulos procedentes del mundo real (Wismeijer & Vingerthoets, 2005). Un cuerpo robusto de publicaciones presenta intervenciones eficaces donde se usa la distracción con computadores estándar conectados a Head Mounted Display (HMD) y auriculares integrados encargados de bloquear los estímulos provenientes del mundo real (Magora, Cohen, Sochina & Dayan, 2006; Dahlquist, McKenna, Jones, Dillinger, Weiss, & Ackerman, 2007).

En el presente estudio se induce a la distracción empleando un computador estándar y lentes estereoscópicos (3D), se hipotetiza que la distracción tendrá un efecto modulador sobre variables como umbral, tolerancia, intensidad del dolor, así como podría tener un rol importante sobre la modificación del catastrofismo implicado en dolor. El objetivo del presente estudio consistió en explorar el efecto de la distracción

mediante un videojuego en el manejo del dolor producido experimentalmente.

Metodología

Tipo y Diseño experimental. Es un trabajo de enfoque cuantitativo y experimental, el diseño de medidas repetidas en dos condiciones experimentales (Videojuego-Coloreado). Ambas condiciones fueron contrabalanceadas para cada uno de los sujetos, administrándose videojuego en primer o segundo orden.

Participantes

Fase de reclutamiento. Se promovió la participación en un estudio sobre “Percepción del dolor” donde fueron requeridos individuos saludables. Se daría un punto crédito por la participación en el estudio. Los interesados debían inscribirse mediante un mail y como respuesta se les enviaba las condiciones de participación en el estudio. Los sujetos fueron convocados teniendo en cuenta el orden de inscripción.

Criterios de exclusión. Se excluyeron los individuos con: dolor, enfermedades neurológicas, enfermedades cutáneas y/o epilepsia. Así mismo, aquellos que se encontrarán bajo el efecto directo de sustancias (analgésicos, antihistamínicos y/o antiinflamatorios consumidos 4 horas antes del experimento).

Fase Experimental. La muestra final estuvo compuesta por estudiantes universitarios, sujetos saludables (n=36) de los cuales el 88,88% (n=32) fueron mujeres y el 11,11% (n=4) fueron hombres, cuyas edades oscilaron entre los 20 y 40 años de edad (media: 23,7; dt: 4,2).

Instrumentos

Cold Pressor Test (CPT). Fueron dispuestos dos contenedores plásticos, uno donde el agua se mantenía a $6^{\circ} \text{C} \pm 1$ (CPT) y el otro a $35^{\circ} \text{C} \pm$

1. Este último fue empleado para estabilizar la temperatura de la mano antes y después de cada inmersión. El CPT es un método para inducir dolor suficientemente probado tanto en niños como adultos (Von Baeyer, Piira, Chambers, Trapanotto & Zelter, 2005; Lovallo & Zeyner, 1975). Este se considera un buen análogo al dolor clínico y su duración es variable. Von Baeyer et al. (2005) estiman entre 3 y 4 minutos; mientras Edens & Gil (1995) amplían el criterio a 5 minutos, considerándolo seguro para los individuos. En los dos experimentos que se presentan se estimó un tiempo máximo de duración de 5 minutos. Los participantes no fueron informados sobre este límite de tiempo para no incidir sobre la variable estimación del tiempo.

Cronómetro. Fue usado un cronómetro para medir umbral y tolerancia al dolor.

Termómetro. Fue usado un termómetro de mercurio para testear la temperatura del agua localizada en los dos contenedores. De esta manera, se aseguró de que las condiciones fueran homogéneas para todos los participantes.

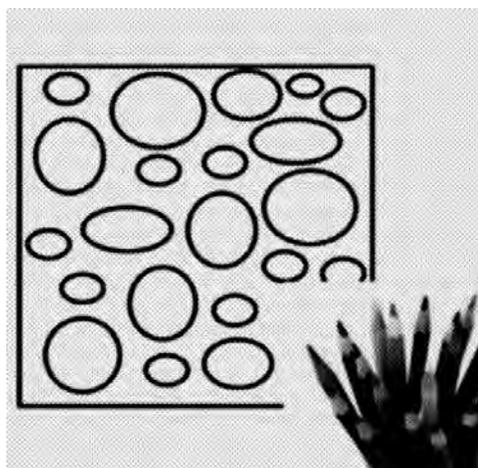
Computadores y equipos de proyección. El videojuego fue proyectado en un computador estándar HP Pavilion g-4-1284 segunda generación Intel-Core conectado a unos lentes estereoscópicos Oculus 1,1. Se optó por este tipo de lentes puesto que permitían alejar al individuo de estímulos externos y adicionalmente por las características portátiles que presentan estos lentes (Magora, Cohen, Sochina & Dayan, 2006; Dahlquist, McKenna, Jones, Dillinger, Weiss, & Ackerman, 2007).

Tarea de distracción. Fueron empleadas dos modalidades de distracción: coloreado y videojuego. Fue usado el videojuego comercial Bubble Shooter®¹ en el que se le pidió al participante

1 No se encontró información precisa sobre la creación y patente del juego.

que apuntara con el mouse y disparara bolas de colores para juntar un mínimo de tres para que así desaparecieran. El objetivo del juego consiste en que no se llene la pantalla de bolas de colores, para evitarlo el participante intentará eliminar un mayor número de bolas. Como herramienta de distracción convencional fueron usadas hojas con múltiples circunferencias y lápices de todos los colores. El objetivo de la tarea era que el participante coloreara el mayor número de elementos.

Figura 1. Modalidades de Distracción administradas a los participantes



Fuente: Autores

Procedimiento. El experimento fue conducido en el Laboratorio de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana (7m x 3m). Este se hizo de forma individual, un experimentador dio las instrucciones de forma oral, diciendo:

“Sumerge tu mano en el agua helada cuando te lo indique. Avísame en el momento que empieces a sentir dolor (umbral) y saca la mano cuando no puedas más (tolerancia)”

Cada experimento tuvo una duración de 15 minutos aproximadamente. Los sujetos fueron instruidos para sumergir la mano no dominante en Cold Pressor Test (CPT) y se dio un breve entrenamiento acerca de las interacciones del videojuego. Todos los sujetos recibieron dos inmersiones en CPT, en cada una de estas inmersiones se administró una de las dos formas de distracción: Videojuego vs. Coloreado (distracción tradicional), según el orden asignado al participante.

Medidas

Umbral. Número de segundos desde que el participante sumergía la mano en el CPT hasta que informaba que empezaba a sentir dolor.

Tolerancia. Número total de segundos que el participante logró mantener la mano en el CPT.

Intensidad del dolor. Medida a través de una Escala Visual Analógica (EVA) de 10 puntos.

Estimación del tiempo. Fue incluida una pregunta acerca duración de la inmersión en CPT siguiendo los paradigmas de Thorn y Hansel (1993), quienes plantean que es una variable ligada al sufrimiento o tiempo pensando en el dolor. Se calculó la diferencia aritmética entre la tolerancia y la estimación del tiempo. Aquellos individuos que creyeron estar más tiempo del real, se les asignó la categoría de *sobre-estimadores*

y aquellos que consideraron que su tiempo de inmersión fue menor se les llamó *subestimadores* (indicando un valor en números negativos).

Catastrofismo. El catastrofismo está implicado en una mayor percepción de la experiencia de dolor (Sullivan et al., 2001). Los individuos que catastrofizan esperan el peor resultado posible de su situación de dolor y refieren una gran indefensión cuando se trata de controlar el dolor. Para el presente estudio fue medido a través de la Pain Catastrophizing Scale (PCS) de Sullivan, Bishop & Pivik (1995). Es una escala compuesta por 13 reactivos y una escala tipo Likert de 4 puntos (nunca, rara vez, algunas veces, siempre) que mide 3 componentes: rumiación, magnificación y desesperanza ante el dolor.

La desesperanza se refiere a la creencia del individuo de no poder influir sobre el estímulo doloroso, la rumiación a la frecuencia de pensamientos relacionados con el dolor y la magnificación tiene que ver con las propiedades amenazantes del dolor (Sullivan, Bishop & Pivik, 1995). La escala tiene un rango de 0 a 52 y ofrece un buen índice de constructo, puesto que las tres escalas presentan una alta correlación. El instrumento se ha probado ampliamente tanto para poblaciones clínicas como no clínicas (Osman, Barrios, Gutiérrez, Kopper, Merrifield & Grittmann, 2000; Sullivan et al., 1995). La consistencia interna fue alta para la puntuación total del PCS tanto en CPT y videojuego ($\alpha=0,90$) como en coloreado ($\alpha=0,95$).

Tratamiento de los datos y análisis estadístico. Para la gestión de los datos fue usado el paquete estadístico SPSS versión 21,0 en castellano para Windows. Mediante el análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA) se analizaron seis variables dependientes: umbral, tolerancia, intensidad, estimación del tiempo y mediante un

análisis multivariante de la varianza (MANOVA) se analizaron los componentes relacionados con el catastrofismo. La variable independiente intrasujetos fueron las dos condiciones experimentales: videojuego y coloreado. Se estableció un nivel de confianza del 95%. Una alta tasa de mujeres imposibilitó el análisis por género de las variables de estudio.

Resultados

Al realizar un análisis de la varianza se encontró que tanto umbral como la tolerancia al dolor fueron significativamente mayores cuando se administró la distracción por medio del videojuego (Umbral: $F(1,36)=7,31$; $p<0,05$; $\eta^2=0,16$; Tolerancia: $F(1,36)=11,93$; $p<0,00$; $\eta^2=0,24$). En contraste, el videojuego permitió que la intensidad del dolor disminuyera dramáticamente ($F(1,36)=5,27$; $p<0,05$; $\eta^2=0,12$). Referido a la estimación del tiempo se encontró que aunque en ambas condiciones experimentales los sujetos subestimaron el tiempo de inmersión, resultó ser significativamente menor durante el videojuego ($F(1,36)=6,00$; $p<0,05$; $\eta^2=0,14$).

Respecto al catastrofismo, un análisis multivariado de medidas repetidas sobre el conjunto de tres subescalas indicó que aunque las diferencias entre las dos condiciones experimentales no alcanzó la significación estadística ($F(1,36)=2,03$; $p=0,16$) se encontró en los contrastes univariados que tanto el componente de rumiación ($F(1,36)=8,72$; $p=0,005$; $\eta^2=0,19$) como el componente desesperanza ($F(1,36)=4,99$; $p<0,05$) fueron significativamente más bajos durante la condición de videojuego. En cuanto a los niveles de magnificación fueron también ligeramente menores en videojuego, pero, las diferencias entre las dos condiciones no fueron suficientes para alcanzar la significación estadística ($F(1,36)=0,55$; $p=0,46$; $\eta^2=0,015$).

Tabla 1. Medias y desviaciones estándar de las variables de estudio

Variable	Videojuego	Coloreado
Umbral	49,66 (63,95)**	36,38 (52,33)
Tolerancia	129,49 (103,89)**	83,55 (89,33)
Intensidad del dolor	110,00 (34,60)**	120,08 (28,66)
Estimación del tiempo	-41,84 (58,58)**	-16,74 (39,90)
Desesperanza-Cat.	8,40 (5,79)**	9,78 (4,80)
Magnificación-Cat.	1,67 (1,66)	1,97 (1,99)
Rumiación-Cat.	5,72 (4,24)**	7,21 (4,13)
Catastrofismo total	16,02 (10,64)	19,08 (9,92)

Nota: **Puntajes reportados con diferencias estadísticamente significativas ($P < 0,05$).

Fuente: Autores

Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio fue explorar el efecto de la distracción mediante videojuego en el manejo del dolor producido experimentalmente. Los resultados revelaron una vez más el valor de la distracción para controlar o reducir el dolor inducido de manera experimental.

Se comparó el efecto de la distracción tradicional (coloreado) y la distracción a través de un videojuego, encontrándose que esta última fue útil para incrementar los niveles de umbral y la tolerancia al dolor, así como para disminuir la intensidad al dolor. Esto es consistente con lo planteado por Dahlquist, McKenna, Jones, Dillinger, Weiss. & Ackerman (2007) quienes afirman que la distracción mediante un videojuego, tanto interactiva como pasiva, es efectiva en niños pre-escolares durante la exposición al dolor en laboratorio, mostrándose los procedimientos activos significativamente más efectivos que los pasivos.

Así mismo, se encontró un descenso significativo en la estimación del tiempo, lo cual es consistente con lo expuesto en literatura (Hoffman, García, Kapa, Beecher & Sharar, 2003; Hoffman,

García, Patterson, Jensen, Furness & Ammons, 2001; Magora, Cohen, Sochina & Dayan, 2006; Rutter, Dahlquist & Weiss, 2009; Dahlquist, Weiss, Clendaniel, Law, Ackerman & McKenna, 2009; Loreto, Gutiérrez, Gutiérrez & Nieto, 2011). A nivel cognitivo esto es de gran relevancia, Thorn y Hansel (1993) señala que el tiempo pensando en el dolor es un indicador de sufrimiento y este a su vez es un marcador presente en los individuos con dolor, sin que sea una excepción el producido experimentalmente. En este sentido, una intervención eficaz al dolor debe tener como objetivo no solo disminuir la intensidad sino el tiempo pensando en el mismo.

Estos resultados iniciales muestran el efecto de la distracción en el uso de videojuegos sobre la modificación de variables como umbral y tolerancia al dolor; estas últimas son fundamentales para la comprensión de la experiencia dolorosa, sin embargo es importante tener en cuenta que con ello no se aborda completamente el problema del dolor. Es así como la teoría de Melzack y Wall (1965) se constituye en la teoría más revolucionaria acerca del dolor. Esta teoría plantea que el dolor es un constructo multidimensional que va más allá del componente físico, incluye los aspectos emocionales y cognitivos, plantea también, que el sujeto puede a partir de experiencias previas y sus construcciones personales incidir y modificar su propia experiencia de dolor.

Al referirse a las cogniciones implicadas en el dolor otros autores han planteado que las expectativas de autoeficacia y el catastrofismo se incluyen como las más influyentes en la modulación dolor (Turk, Meichembaum & Genest, 1983). En relación al catastrofismo, los resultados del presente estudio señalan que aunque no se observaron diferencias significativas a nivel global, hubo un decremento en las subescalas de rumiación y desesperanza. Este último aspecto resultó muy importante de acuerdo con Sullivan & Neish (1998)

quienes plantean que la rumiación es el componente central del catastrofismo, prediciendo en mayor porcentaje la varianza de la intensidad del dolor y del nivel de funcionamiento físico.

Se ha planteado respecto del catastrofismo que es un rasgo estable a lo largo del tiempo y que se mantiene incluso después de la experiencia dolorosa (Edwards, Campbell & Fillingim, 2005; Edwards, Smith, Stonerock & Haythornwaite, 2006), sin embargo, los resultados de los experimentos señalan que es posible incidir sobre alguno de sus componentes a través de técnicas de distracción audiovisual e interactiva. Esto va en la misma línea de lo planteado por Campbell, Quartana, Buenaver, Haythornthwaite y Edwards (2010), quienes conceptualizan el catastrofismo como un estado y no como un rasgo, al que se le denomina: “catastrofismo situacional”, en el que se entiende como un aspecto sensible a los cambios en el contexto en el que los pensamientos catastrofistas fueran valorados, por ejemplo ante un dolor muy elevado o como función a las respuestas sociales (Sullivan et al., 2001). De esta manera, se puede adoptar una posición catastrofista ante el dolor y no ante otros eventos estresantes.

Finalmente, estos hallazgos pueden tener implicaciones clínicas. Se muestra con estos resultados que la distracción a través del uso de un videojuego puede ser útil no solo en la modificación de parámetros sensoriales como umbral, tolerancia e intensidad sino que permite abrir paso a un nuevo planteamiento: la distracción por medio de videojuegos es eficaz para modificar estrategias cognitivas implicadas en dolor.

Limitaciones y proyecciones

- En el experimento la frecuencia de hombres fue menor que las de mujeres. Se sugiere en próximos estudios incluir un mayor número y así comparar muestras más homogéneas.
- Los productos tecnológicos (videojuegos, computador estándar, lentes estereoscópicos) son versátiles y su uso es factible. Los participantes no manifestaron ningún tipo de efectos adversos ocasionados por el ambiente y/o tipo de dispositivo empleado. Los resultados de este estudio son alentadores y podrían ser probados para población con dolor clínico.

Referencias

- Campbell, C. M., Quartana, P. J., Buenaver, L. F., Haythornthwaite, J. A. & Edwards, R. R. (2010). Changes in situation-specific pain catastrophizing precede changes in pain report during capsacing pain: a cross-lagged panel analysis among healthy, pain-free participants. *The Journal Pain*, 11(9), 876-884.
- Dahlquist, L. M., McKenna, K. D., Jones, K. K., Dillinger, L., Weiss, K. E. & Ackerman, C. S. (2007). Active and passive distraction using a head-mounted display helmet: Effects on cold pressor pain in children. *Health Psychology*, 26(6), 794-801.
- Dahlquist, L. M., Weiss, K. E., Clendaniel, L. D., Law, E. K., Ackerman, C. S. & McKenna, K. D. (2009). Effects of videogame distraction using a virtual reality type head - mounted display helmet on cold pressor pain in children. *Journal Children of Pediatric Psychology*, 35(6), 617-625.
- Eccleston, C. & Crombez, C. (1999). Pain demands attention: a cognitive- affective model of the interruptive function of pain. *Psychological Bulletin*, 125(3), 356-366.
- Edens, J. L. & Gil, K. M. (1995). Experimental induction of pain: Utility in the study of clinical pain. *Behavior Therapy*, 26(2), 197-216.
- Edwards, R. R., Campbell, C. M. & Fillingim, R. B. (2005). Catastrophizing and experimental pain sensitivity: only in vivo reports of catastrophic cognitions correlate with pain responses. *The Journal of Pain*, 6, 338-339.
- Edwards, R. R., Smith, M. T., Stonerock, G. & Haythornwaite, J. (2006). Pain-related catastrophizing in healthy women is associated with greater temporal summation of and reduced habituation to thermal pain. *Clinical Journal of Pain*, 22, 730-737.
- Harris, K. & Reid, D. (2005). The influence of virtual reality play of children's motivation. *Can J Occup Ther*, 72, 21-29.
- Hoffman, H. G., García, A., Kapa, V., Beecher, J. & Sharar, S. R. (2003). Immersive Virtual Reality for reducing experimental ischemic pain. *International Journal of Human Computer Interaction*, 15(3), 469-486.
- Hoffman, H. G., García, A., Patterson, D. R., Jensen, M., Furness, T.A. & Ammons, W. F. (2001). The effectiveness of virtual reality for dental pain control: A case study. *Cyberpsychological Behavior*, 4, 527-535.

- Hoffman, H. G., Patterson, D. R. & Carrougher, G. J. (2000). Use of Virtual Reality for adjunctive treatment of adult burn pain during physical therapy: a controlled study. *The Clinical Journal of Pain*, 16(3), 244-250.
- Hoffman, H. G. Patterson, D. R., Carrougher, G. J. & Sharar, S. R. (2001). The effectiveness of virtual reality-based pain control with multiple treatments. *The clinical Journal of Pain*, 17(3), 229-235.
- Hoffman, H. G., Richards, T., Coda, B., Richards, A. & Sharar, S. R. (2003). The illusion of presence in immersive virtual reality during FMRI Brain Scan. *Cyberpsychology and Behavior*, 6, 127-131.
- Hoffmann, H. G., Seibel, E. J., Richards, T. L., Furness, T. A., Patterson, D. & Sharar, S. R. (2006). Virtual reality Helmet Display quality influences the magnitude of virtual reality analgesia. *The Journal Pain*, 7(11), 843-850.
- Johnson, G., Breakwell, W., Douglas, W. & Humphries, S. (1998). The effect of imagery and sensory direction distractor on different measures of pain: How does distraction Works? *British Journal Clinic Psychol*, 37(2), 141-154.
- Loreto, D., Gutiérrez, J., Nieto, R., Gutiérrez, O., Ferrer, M., Saldana, C. & Liutsko, L. (2014). Differential Effects of Two Virtual Reality Interventions: Distraction Versus Pain Control. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(6), 353-358.
- Loreto, D., Gutiérrez, J., Gutiérrez, O. & Nieto, R. (2011). Non-interactive virtual reality to manage pain. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 41(1), 67-79.
- Lovallo, W. & Zeiner, A. R. (1975). Some factors influencing the vasomotor response to cold pressor simulation. *Psychophysiology*. 12(5), 499-505.
- Magora, F., Cohen, S., Sochina, M & Dayan, E. (2006). Virtual Reality immersion method of distraction to control experimental ischemic pain. *IMAJ*, 8, 261-265.
- Mahrer, N. M. & Gold, J. I. (2009). The use of virtual reality for pain control: a review. *Current Pain and Headache Reports*, 13(2), 100-109.
- Malloi, K. M. & Milling, L. S. (2010). The effectiveness of virtual reality distraction for pain reduction: a systemic review. *Clinical Psychology Review*, 30(8), 1011-1018.

- McCaul, K. D. & Haugtvedt, C. (1982). Attention, distraction and cold - pressor pain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(1), 154-162.
- McCaul, K. D. & Malott, J. M. (1984). Distraction and coping with pain. *Psychol Bull*, 95(3), 516-533.
- Melzack, R. & Wall, P. D. (1965). Pain mechanism: a new theory. *Science*, 150, 971-979.
- Miró, J., Nieto, R. & Huguet, A. (2007). Realidad Virtual y manejo del dolor. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, 82, 52-64.
- Osman, A., Barrios, F. X., Gutiérrez, P. M., Kopper, B. A., Merrifield, T. & Grittmann, L. (2000). The Pain Catastrophizing Scale: further psychometric evaluation with adult samples. *Journal of Behavioral Medicine*, 23(4), 351-365.
- Rutter, C., Dahlquist, L. & Weiss, K. (2009). Sustained efficacy of Virtual reality Distraction. *The Journal of Pain*, 10(4), 391-397.
- Sullivan, M. J. L., Bishop, S. R. & Pivik, J. (1995). The Pain Catastrophizing Scale: development and validation. *Psychological Assessment*, 7(4), 524-532.
- Sullivan, M. J. L. & Neish, N. (1998). Catastrophizing, anxiety and pain during dental hygiene treatment. *Community Dental Oral Epidemiol*, 37, 243-250.
- Sullivan, M. J. L., Thorn, B., Haythornthwaite, J. A., Keefe, F., Martin, M., Bradley, L. A. & Lefebvre, J. C. (2001). Theoretical perspectives on the relation between catastrophizing and pain. *Clin J Pain*, 17, 52-64.

- Turk, D. C., Meichenbaum, D. & Genest, M. (1983). *Pain and behavioral medicine: a cognitive - behavioral perspective*. New York: Guilford Press.
- Thorn, B. E. & Hansel, P. L. (1993). Goals for coping with pain mitigate time distortion. *American Journal of Psychology*, 106(2), 211-225.
- Van Damme, V., Legrain, J., Vogt, J. & Crombez, G. (2010). Keeping pain in mind: a motivational account of attention to pain. *Neurosci Biobehav*, 34(2), 204-213.
- Villemure, C. & Bushnell, M. C. (2002). Cognitive modulation of pain: how do attention and emotion influence pain processing? *Pain*, 93, 195-199.
- Von Baeyer, C., Piira, T., Chambers, C., Trapanotto, M. & Zeltzer, L. (2005). Guidelines for the cold pressor task as an experimental pain stimulus for use with children. *The Journal Pain*, 6(4), 218-227.
- Wismeijer, A. A. J. & Vingerthoets, A. J. J. M. (2005). The use of virtual reality and audiovisual eyeglass system as adjunct analgesic techniques: A review of the literatura. *Annals of Behavioral Medicine*, 30(3), 268-278.
- Weiss, K. E., Dahlquist, L. M. & Wohlheiter, K. (2011). The effects of interactive and passive distraction on cold pressor pain in preschool-aged children. *Journal of pediatric psychology*, 36(7), 816-826.

*Psycho-labor risk factors in the mining sect**

Luz Karine Jiménez Ruiz**

* Artículo de resultados derivado del proyecto de investigación: "Estudio factores psicosociales intralaborales en una empresa de explotación de carbón mineral de Colombia" (2013). Universidad de Manizales.

** Candidata a Doctora en Ciencias Mención Gerencia de la Universidad Rafael Beloso. Magister en Gerencia del Talento Humano de la Universidad de Manizales. Psicóloga de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Docente de la Fundación Universitaria del Área Andina Sede Valledupar y de la Universidad Popular del Cesar. Correspondencia: luzk2410@gmail.com

*Factores de riesgo psicolaboral en el sector minero**

Cómo citar este artículo: Jiménez, L. K. (2015). Factores de riesgo psicolaboral en el sector minero. *Revista Tesis Psicológica* 10(1), 116-130.

Recibido: septiembre 11 de 2014
Revisado: septiembre 30 de 2014
Aprobado: mayo 28 de 2015

ABSTRACT

The big labor demands that are submitted the workers, forcing the companies to use qualitative and quantitative methods that allow them to identify what are the conditions and events that are related to psychosocial risk factors, as well as to identify which is the indicators to intervene in each of the areas, given that although all people are exposed to similes working conditions, not all produce work stress. This research came forward with the aim of identifying labor psychosocial risk factors in a multinational company that currently operates with coal in the Department of Cesar (Colombia). For this purpose a was a transverse descriptive-study with the use of the battery of instruments for assessing psychosocial risk factors supported by the Ministry of Social Protection, in 26 mining truck operators. The results show that the major sources of psychosocial risk factors into environmental labor are in the control domain, exactly the dimensions of mental workload, physical, environmental and working hours.

Keywords: Psycho-labor factors, psychosocial factors, psycho-labor risk, mental workload, environmental factors.

RESUMEN

Las grandes demandas laborales a las que están sometidos los trabajadores, obliga a las empresas a la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos que les permitan identificar cuáles son las condiciones y actos que están relacionados con los factores de riesgo psicosocial, así como; determinar cuáles son los indicadores a intervenir en cada una de las áreas, teniendo en cuenta, que aunque todas las personas estén expuestas a similes condiciones de trabajo, no todas desencadenan estrés laboral. Esta investigación se adelantó con el objetivo de identificar los factores laborales de riesgo psicosocial intralaboral en una empresa multinacional que explota actualmente carbón mineral en el Departamento del Cesar, para tal fin se realiza un estudio descriptivo-transversal con la utilización de la batería de instrumentos para la evaluación de factores de riesgo psicosocial avalado por el Ministerio de la Protección social, en 26 operadores de camión minero. Los resultados muestran que la mayor fuente de factores de riesgo psicosocial intralaborales se encuentran en el dominio de control, exactamente en las dimensiones de carga mental, condiciones físicas, ambientales y jornadas de trabajo.

Palabras clave: Factores psicolaborales, factores psicosociales, riesgo intralaboral, carga mental, factores ambientales.

Introducción

Los cambios en la relación empresa trabajador han llevado a que sea necesario considerar todos los factores que conforman el mundo laboral dentro de la organización; en los estados modernos se incluye entre las responsabilidades de las organizaciones, velar por la seguridad, salud e higiene en el trabajo, lo que implica trabajar con seguridad y sin riesgos. Sin embargo, las cifras sobre accidentes laborales, bajas por enfermedad laboral e incapacidades laborales, reflejan la existencia de situaciones y condiciones en las que la seguridad del trabajo y la promoción de la salud es más una aspiración que una realidad (Peiro citado por Gómez, Hernández & Méndez, 2014).

El trabajo que no facilita la integración y el desarrollo del individuo o que implica llevar a cabo una labor en condiciones precarias, hace que muchos trabajadores experimenten frustración y un alto nivel de tensión emocional, que conlleva a un aumento de los niveles de estrés laboral y desgaste profesional (Rodríguez & Rivas, 2011). Para contrarrestar esta situación, las organizaciones dentro de su estructura y planes estratégicos cuentan con el área de talento humano, siendo ésta en la mayoría de las entidades colombianas, la encargada de la salud ocupacional y el bienestar de todo el personal que labora directa e indirectamente. Pese a ello, la salud ocupacional se centra en muchas ocasiones en reducir los accidentes de trabajo y ausentismo, dejando de lado la prevención de factores de riesgo psicosocial, ergonómicos, físicos, locativos, etc., (Carvajal & Ramírez, 2011).

La resolución 2646 del 2008 expedida por el Ministerio de la Protección Social, especifica que los factores psicosociales comprenden aspectos tanto intra como extra laborales o externos a la organización, y también condiciones individuales o características intrínsecas del trabajador, los cuales en una interrelación

dinámica, mediante percepciones y experiencias, influyen en la salud y el desempeño de las personas generando descompensaciones biopsicosociales denominadas genéricamente como estrés laboral.

Para la Organización Internacional del Trabajo (1997) los factores de riesgo psicosocial son definidos como:

Interacciones entre el trabajo, su medio ambiente, la satisfacción en el trabajo y las condiciones de organización, por una parte, y por la otra, las capacidades del trabajador, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo, todo lo cual, a través de percepciones y experiencias, puede influir en la salud, en el rendimiento y en la satisfacción en el trabajo (p. 3).

Estos factores pueden favorecer o perjudicar la actividad laboral y la calidad de vida laboral de las personas; en el primer caso fomentan el desarrollo personal de los individuos, mientras que cuando son desfavorables perjudican su salud y su bienestar (Gil, 2012). Los efectos en la salud del trabajador por la exposición a riesgo psicosocial pueden provocar consecuencias negativas para la organización en la que trabaja, como por ejemplo; reducción de la satisfacción laboral, aumento del ausentismo, mayor accidentabilidad e incremento de la propensión a abandonar la organización, y como consecuencia de estos, afectar la calidad del servicio de atención (Niosh citado por Acevedo, Sánchez, Ferias & Fernández, 2013).

En la investigación adelantada por Calderon, Lemus, Gualy y Parra (2011) sobre la descripción de los factores de riesgo psicolaboral y su relación con el estado de salud en personal administrativo de una empresa de servicios temporales de la ciudad de Cali - Colombia, se encontró que el personal administrativo estaba expuesto a factores de riesgo psicosocial

correspondientes a carga y exigencia laboral, lo cual repercutía en el estado de salud general de los colaboradores, generando en particular, síntomas físicos y disfunción social.

Para distinguir los factores de riesgo psicosocial intra y extra laborales, es importante destacar que los últimos, incluyen aspectos del entorno familiar, social y económico del trabajador, a su vez abarca las condiciones del lugar de vivienda, que puede influir en la salud y el bienestar del individuo. A pesar de que los factores extralaborales no ejercen su influencia sobre el individuo dentro del proceso productivo, intervienen en la ejecución de la tarea a través de las interacciones mencionadas, determinando el proceso salud-enfermedad del trabajador y su rendimiento en el trabajo.

Por su parte, los factores de riesgo psicosocial intralaborales son aquellas características del trabajo y su organización que influyen en la salud y el bienestar de los individuos. A partir del modelo diseñado por Villalobos (2008) los factores de riesgo intralaboral están conformados por los cuatro dominios: las demandas del trabajo, el control, el liderazgo, las relaciones sociales y las recompensas; que a su vez tienen varias dimensiones que permiten explicar la presencia o ausencia de estos factores de riesgo inherentes a la empresa.

Teniendo en cuenta que la presente investigación sólo abordará las condiciones intralaborales, se presentan los referentes teóricos y conceptuales que permiten la comprensión sobre los factores de riesgo psicosocial intralaboral presentes en los operadores de camión minero de una empresa de explotación de carbón mineral del centro del Departamento del Cesar. Esta empresa en la cual se adelanta el presente estudio, terceriza el 75% de la explotación de carbón mineral con cuatro empresas que laboran en la región, allí trabajan 68 personas en el

área administrativa distribuidos en los centros de trabajo de “La Loma” y “Barranquilla”; 39 empleados pertenecen al área de producción del centro de explotación La Loma, siendo 26 operadores de camión minero. Para efectos de este estudio se tendrá en cuenta los dominios relacionados con demandas del trabajo, control sobre el trabajo, liderazgo, relaciones sociales en el trabajo y recompensa.

A continuación se conceptualizarán los dominios de los factores de riesgo psicosocial estudiados en esta investigación. Para Antunes citado por Gomes y Elizalde (2009) el hecho de ser social y estar dotado de consciencia, le permite a la persona concebir previamente la configuración que desea imprimir en el objeto de trabajo como acto de su realización, con ello se establece que la finalidad básica del ser social es la búsqueda de su realización en el trabajo.

Rubio, Díaz y Martín (2001) al hablar de las demandas de carga mental en el trabajo como dominio fundamental, lo conciben como aquella diferencia entre las demandas cognitivas de un puesto de trabajo o una tarea y la capacidad de atención del trabajador. Para Hart y Wickens; Lauridsen y Tonnesen, citados por Rolo, Díaz y Hernández (2009) las demandas cognitivas exigidas en el desempeño de un amplio número de puestos de trabajo hacen que el concepto de carga mental adquiera una importancia significativa para el área de la prevención de riesgo laboral y en concreto, para el bienestar físico y psicológico de los trabajadores.

Para Leka, Griffiths y Cox (2004) una mala organización del trabajo, es decir, el modo en que se define los puestos y los sistemas de trabajo y la manera en que se gestionan, pueden provocar estrés laboral, el exceso de exigencias, presiones o la dificultad para controlarlas pueden tener su origen en una definición inadecuada del trabajo, una mala gestión a la exigencia de

condiciones laborales insatisfactorias. Del mismo modo, estas circunstancias pueden hacer que el trabajador no reciba suficiente apoyo de los demás o no tenga suficiente control sobre su actividad y las presiones que conlleva.

Dentro de las organizaciones también se puede encontrar que las demandas ambientales y de esfuerzo físico que son entendidas como las consecuencias de las condiciones del entorno sobre la salud, suelen ser acumulativas, y en ocasiones comportan complejas relaciones, medianas y moderadas, entre el entorno socio físico y los recursos e inclinaciones personales (Oldham & Fried, 1987; Stellman & Henifin, 1983). En particular, Schultz (1988) expresa que “el ambiente físico de trabajo abarca muchos aspectos: luminosidad, ruido, clima entre otros; si estos no son los más adecuados, ocasionan inconformidad” (p. 130). En relación con lo anterior, se deduce que para un trabajador su ambiente de trabajo representa gran importancia, debido a ello, las normas de higiene y ambiente de las organizaciones deberían ser las más adecuadas, aun cuando para esto se requieran fuertes inversiones por parte de las empresas.

Otro aspecto importante para los trabajadores hace referencia a las demandas de jornada de trabajo y duración del tiempo que trabaja una persona. Para Fernández y Piñol (2000) los problemas de los trabajos por turnos son un fenómeno relativamente frecuente en nuestra sociedad, que se ha convertido en una forma de vida en los países industrializados, debido a motivaciones económicas y a la necesidad de proporcionar un servicio de 24 horas en una variedad de ocupaciones. El trabajo nocturno constituye una circunstancia que incide negativamente en la calidad de vida del trabajador, su familia y su salud. Con carácter general se entiende que no se tolere bien el horario de trabajo nocturno, ya que invierte la actividad del trabajador en 180°, provocando una desincronización respecto al

ritmo biológico natural e impidiendo el descanso nocturno (Mansilla, 2010). Es así, como el ambiente laboral sobre el extralaboral establece que el trabajo en exceso también produce problemas generando factores de riesgo psicosociales con una incidencia sobre la gestión humana en la organización.

Control y autonomía sobre el trabajo se refieren respectivamente a la capacidad de los trabajadores para influir realmente en lo que sucede en su entorno laboral y a la oportunidad de diseñar el trabajo de tal manera que sea intrínsecamente motivador, satisfactorio y conducente al bienestar físico y mental.

Los trabajos realizados por los estudiosos de la organización sugieren que el aumento del control de los trabajadores puede mejorar de manera significativa su salud y su bienestar (Ganster, 1989), cuanto mayor sea el control que el trabajador ejerce sobre su trabajo y la forma en que lo realiza, y cuanto más participe en las actividades que atañen a su actividad, menor será la probabilidad que sufra estrés laboral (Leka, Griffiths & Cox, 2004).

Otro aspecto relevante de los factores psicosociales intralaborales hace referencia a la claridad del rol, entendida como el proceso de definición del papel que un trabajador debe realizar de tal manera que tenga claro cuál es el suyo. Para que un trabajador cumpla lo mejor posible y haga bien su trabajo necesita tener sus útiles de trabajo, saber qué es lo que tiene que hacer, saber cómo hacerlo y que lo que hace tiene un valor significativo, que en algo está contribuyendo a la sociedad y que se le reconozca por ello (Mansilla, 2010). Esta claridad debe estar acompañada de capacitación, definida como gestión integrada e integral del desarrollo personal de los funcionarios y demás colaboradores para fortalecer su visión crítica, su sentido solidario y de pertenencia; propiciando la competitividad

de la empresa, implica la intervención planificada y participativa en el desarrollo de actitudes, valores, destrezas y conocimientos requeridos para el logro de objetivos de la empresa (Ayala, 2004), significa también, el proceso integral del hombre, es decir, comprende la adquisición de conocimiento, el fortalecimiento de la voluntad, la disciplina del carácter y la adquisición de todas las habilidades y destrezas requeridas por los colaboradores para alcanzar la eficacia y excelencia en la realización de sus tareas, funciones y responsabilidades.

Igualmente relevante es el rol del liderazgo en las organizaciones que poseen estructuras de autoridad, que definen quién depende de quién, quién toma las decisiones y qué facultades tienen las personas para tomar decisiones, por lo tanto, esta estructura determina qué lugar ocupa un individuo cualquiera en la organización, distribuye las responsabilidades, determina quién es el líder formal y cuáles son las relaciones formales entre los grupos afectando el bienestar integral de los trabajadores.

Para la mayor parte de los empleados, el pago tiene una relación directa no sólo con su nivel de vida, sino también con el estatus y reconocimiento que pueden lograr dentro y fuera del trabajo, es decir, las ideas de un individuo acerca de una retribución suficiente son un reflejo de lo que espera en cuanto al modo de vivir, sus condiciones y comodidades, asociación con otros, recreo y placeres sociales. Su concepto de una retribución adecuada es más una parte de cómo piensa sobre sí mismo y sobre su modo total de vida que sobre la tarea que realiza (Aquino, 1993).

Para el análisis de las condiciones de trabajo y salud de los trabajadores, la caracterización de las variables demográficas constituye un principio fundamental en actividades económicas específicas, puesto que con base en esta información, se definen las medidas de intervención

concretas que contribuyen a solucionar las implicaciones que influyen significativamente en la disminución de las cifras de morbilidad laboral y de este modo proporcionar información objetiva y específica de los grupos ocupacionales vulnerables, contribuye así en la planeación de las actividades de prevención, control e intervención acorde a las necesidades propias de este grupo laboral, apoyando en el mejoramiento de las condiciones de trabajo y salud, por ende, en la calidad de vida y bienestar de dicha población.

La dinámica productiva de las empresas, y el alto desafío hacia la competitividad somete al trabajador a factores que inciden en la actividad que se ha de realizar en el trabajo y sobre las competencias, conocimientos, habilidades y destrezas que van a ser relevantes para el desempeño del mismo.

Para Neisa y Colorado (2010) es importante trabajar desde la psicología laboral en el abordaje, evaluación, toma de decisiones y control de los factores de riesgo psicosocial, especialmente en aspectos relacionados con el contenido de la tarea, las condiciones de la organización, las cargas físicas y mentales, entre otros. En algunos países como en Colombia la minería es relativamente nueva con relación a otras actividades del sector productivo, esta actividad está clasificada de alto riesgo, lo que acentúa la necesidad de hacer estudios exhaustivos que nos permitan mitigar los impactos producto de estas contingencias.

Metodología

Diseño de estudio

Esta investigación no experimental descriptiva de cohorte transversal permitió evaluar el comportamiento de la variable factores de riesgo psicosocial intralaboral en los operadores de camión minero. Para la recolección de

la información se tuvieron en cuenta las especificaciones de la resolución 2646 de 2008 en cuanto al código internacional de ética para los profesionales de salud ocupacional y para los psicólogos. Los trabajadores debieron firmar un consentimiento informado, mediante el cual el sujeto de investigación, autorizó su participación en la investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos y riesgos a los que se someterá, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna. Cabe anotar que la información individual obtenida fue netamente confidencial y reposa en las historias clínicas ocupacionales de los trabajadores y debió tener el mismo manejo que se especifica en el artículo 16 de la resolución 2346 de 2009 expedida por el Ministerio de la Protección Social.

Atendiendo a la literatura consultada, la normatividad vigente y los antecedentes de los factores psicosociales intralaborales para esta investigación se tuvo en cuenta los dominios de demandas del trabajo, control, liderazgo, relaciones sociales y recompensas, analizados en la variable de factores Psicosociales intralaborales tal como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Definición de variables y dominios

Variable	Dominios
Factores psicosociales intralaborales	Demandas del trabajo
	Control sobre el trabajo
	Liderazgo
	Relaciones sociales en el trabajo
	Recompensa

Nota: Adaptada anexo técnico resolución 2646

Fuente: Autora

Instrumentos

Para la medición de las variables del estudio se utilizó la batería de instrumentos para la evaluación de factores de riesgo psicosocial avalado por el Ministerio de la Protección Social elaborado por Villalobos, Vargas, Escobar, Jiménez y

Rondón (2010). Actualmente es el único instrumento validado y estandarizado en Colombia.

De esta Batería se utilizó la forma B de la encuesta de factores intralaborales que consta de 97 reactivos y 5 opciones de respuesta. Este instrumento está medido en una escala Likert que permite obtener datos cuantitativos que se pueden interpretar de manera cualitativa. De igual manera, los operadores de camiones mineros debieron diligenciar la ficha de datos generales que aportaron información de las personas e información del trabajo. La forma de administración de este instrumento fue individual y auto administrada.

Población

Se trabajó con los operadores de camión minero con vinculación directa con la empresa a través de contratos indefinidos. Los operadores de camión trabajan en tres grupos con turnos de trabajo 7x3 - 7x4; es decir, se laboran siete días de día y descansan tres, y laboran siete días de noche y descansan cuatro. El horario de trabajo es desde las 6:00 a.m. a 6:00 p.m. y de 6:00 p.m. a 6:00 a.m. El muestreo fue no probabilístico sujetos tipo, es decir, deben ser operadores de camión y además estar presentes en el momento de la aplicación del mismo. Se abordó a los trabajadores al inicio de turno para prevenir que la fatiga altere los resultados.

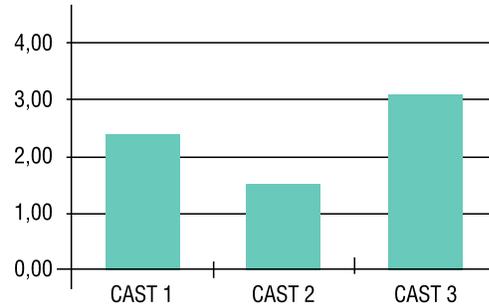
Resultados

Luego de hacer el proceso de codificación, tabulación y análisis de los resultados se hace importante tener en cuenta que una valoración próxima a una proporción de cuatro (4,00) es un indicador de riesgo y una valoración próxima a cero (0,00) es una valoración de ausencia del riesgo. Así se pudo establecer que para el operador de camión minero los dominios como características de liderazgo, retroalimentación de desempeño, relaciones con los

colaboradores, claridad del rol, capacitación, participación y manejo del cambio, oportunidades para el uso y desarrollo de habilidades y conocimientos, demandas cuantitativas, influencia del trabajo sobre el entorno extralaboral, reconocimiento, compensación y recompensas derivadas de la pertinencia de la organización y del trabajo que se realiza; son factores protectores que se perciben como condiciones positivas para los trabajadores, que facilitan su desempeño laboral porque los protegen de cometer actos o condiciones subestándar que puedan desencadenar accidentes de trabajo y/o enfermedades laborales.

La dimensión control y autonomía en el trabajo muestra una amenaza de riesgo psicosocial que deriva de la imposibilidad de decidir cuánto trabajo realizar durante el día y también de no poder cambiar el orden de las actividades a ejecutar en la jornada de trabajo. Es un factor protector psicosocial la velocidad para realizar las tareas ya que estas si dependen de los trabajadores. El margen de decisión u autonomía sobre la cantidad y orden de trabajo es restringido debido a que existen equipos que monitorean constantemente la cantidad de material transportando y los lugares de almacenamiento o acopio respectivo (*Loud out*) a los que deben desplazarse (ver figura 1).

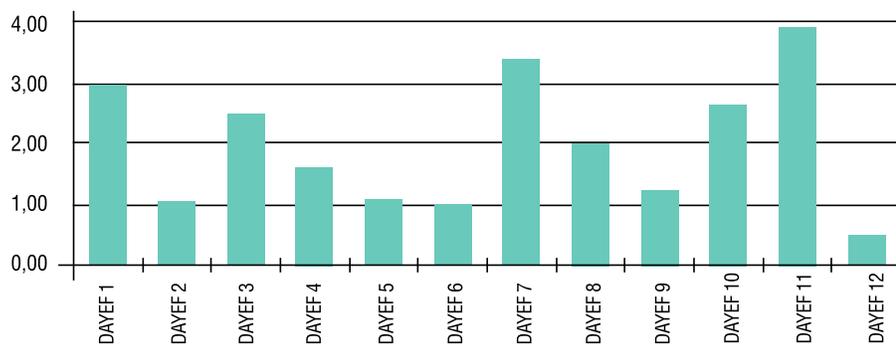
Figura 1. Análisis descriptivo control y autonomía sobre el trabajo



Nota: CAST. Control y autonomía sobre el trabajo
Fuente: Autora

Para los operadores de camión minero son considerados factores de riesgo el ruido, el calor, preocupación por exposición a sustancias químicas, estar expuesto a microbios, animales, plantas que afecten la salud, esto se debe a características de la región, son zonas boscosas que tienen fauna y flora, también es un factor de riesgo la preocupación por sufrir cualquier tipo de accidente; el material particulado es una de las molestias más recurrentes de los operadores por la relación de causalidad con enfermedades pulmonares. Perciben como factores protectores el frío, el aire, la luz, el espacio de trabajo, la no exigencia de esfuerzo físico, la utilización de equipos y las herramientas cómodas y que el lugar donde trabajan es limpio y ordenado debido a que los equipos están diseñados ergonómicamente para el confort y seguridad de los operarios (ver figura 2).

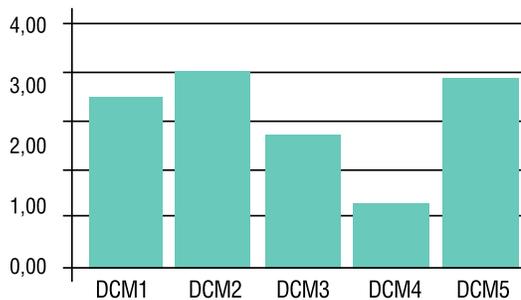
Figura 2. Análisis descriptivo demandas ambientales y de esfuerzo físico



Nota: DAYEF. Demandas ambientales y de esfuerzo físico
Fuente: Autora

La dimensión demandas de carga mental es un factor de riesgo debido a que consideran que el trabajo requiere mucho esfuerzo mental, exige estar muy concentrado y fijarse en pequeños detalles para evitar cualquier tipo de accidente de tránsito de origen laboral. Operar camión en vías rudimentarias de día y de noche requiere estar atentos a las condiciones ambientales y locativas de las vías, así como a los tableros de control con que cuentan los camiones, lo que demanda mucha concentración, más aún porque su jornada de trabajo es de 12 horas lo que puede llegar a perturbar la concentración del trabajador. Perciben como factor protector que no tienen que hacer cálculos matemáticos en el desarrollo de sus tareas (ver figura 3).

Figura 3. Análisis descriptivo demandas de carga mental

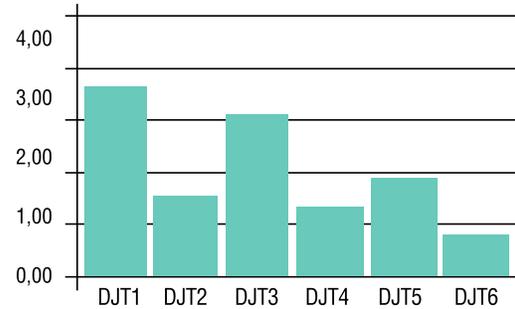


Nota: DCM. Demandas de carga mental

Fuente: Autora

Los resultados discriminados del dominio jornada de trabajo se muestra como un factor de riesgo, ya que deben laborar en horario nocturno por las condiciones propias de la explotación. Tomar pausas para descansar, tomar días de descanso al mes, hacer pausas cuando las necesitan y parar las labores para atender asuntos personales no son causantes de riesgo para esta población (ver figura 4).

Figura 4. Análisis descriptivo demandas de la jornada de trabajo



Nota: DJT. Demandas de la jornada de trabajo

Fuente: Autora

En el cruce de información entre el análisis descriptivo de dimensiones de los datos de la investigación y los baremos de la batería de factores de riesgo psicosocial intralaboral podemos determinar que las dimensiones de relaciones con los colaboradores, claridad en el rol, control y autonomía sobre el trabajo, influencia del trabajo sobre el entorno extralaboral, demandas del trabajo, reconocimiento y compensación, son factores de riesgo psicosocial intralaboral; y demandas ambientales, de esfuerzo físico y jornadas de trabajo son factores críticos de riesgo psicosocial, esto es coherente con el análisis descriptivo realizado a cada una de las dimensiones de los factores de riesgo psicosociales (ver tabla 2).

Tabla 2. Análisis descriptivos por dimensiones factores de riesgo psicosocial

	Media	Desv. típ.
Características del liderazgo	11,3166	10,23867
Retroalimentación del desempeño	17,6282	12,26488
Relación con los colaboradores	24,4231	20,26460
Claridad de rol	12,8205	15,49745
Capacitación	12,8205	15,49745
Participación y manejo del cambio	25,3205	11,66209
Oportunidades para el uso y desarrollo de habilidades y conocimientos	23,5577	13,95391

	Media	Desv. típ.
Control y autonomía sobre el trabajo	62,8205	24,40751
Demandas ambientales y de esfuerzo físico	49,7500	9,97900
Demandas cuantitativas	20,5128	23,59741
Influencia del trabajo sobre el entorno extralaboral	25,7212	15,03402
Demandas de carga mental	75,0000	13,34166
Demandas de la jornada de trabajo	48,5577	12,35709
Recompensas derivadas de la pertinencia de la organización y del trabajo que se realiza	3,3654	7,33799
Reconocimiento y compensación	16,5064	13,09584
N válido (según lista)		

Fuente: Autora

Tabla 3. Análisis de varianza anova entre dimensiones de acuerdo al número de personas que habitan el hogar

		ANOVA				
Dimensiones		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Características del liderazgo	Inter-grupos	219,673	2	109,836	1,052	,365
	Intra-grupos	2401,089	23	104,395		
	Total	2620,761	25			
Retroalimentación del desempeño	Inter-grupos	110,739	2	55,369	,349	,709
	Intra-grupos	3649,945	23	158,693		
	Total	3760,684	25			
Relación con los colaboradores	Inter-grupos	264,592	2	132,296	,304	,741
	Intra-grupos	10001,754	23	434,859		
	Total	10266,346	25			
Claridad de rol	Inter-grupos	105,760	2	52,880	,206	,815
	Intra-grupos	5898,514	23	256,457		
	Total	6004,274	25			
Capacitación	Inter-grupos	105,760	2	52,880	,206	,815
	Intra-grupos	5898,514	23	256,457		
	Total	6004,274	25			
Participación y manejo del cambio	Inter-grupos	273,889	2	136,944	1,008	,381
	Intra-grupos	3126,218	23	135,923		
	Total	3400,107	25			
Oportunidades para el uso y desarrollo de habilidades y conocimientos	Inter-grupos	370,804	2	185,402	,948	,402
	Intra-grupos	4496,985	23	195,521		
	Total	4867,788	25			
Control y autonomía sobre el trabajo	Inter-grupos	845,891	2	422,946	,693	,510
	Intra-grupos	14047,271	23	610,751		
	Total	14893,162	25			

Dentro de los datos abordados en esta investigación y que hacen parte integral de la batería de evaluación de factores de riesgo psicosociales se encuentra el instrumento de información personal y ocupacional que permitió identificar como lo muestra la tabla 2 que existe relación significativa entre el número de personas que habitan en el hogar y las dimensiones de demandas cuantitativas, recompensas derivadas de la pertinencia de la organización y del trabajo que se realiza; reconocimiento y compensación.

ANOVA

Dimensiones		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Demandas ambientales y de esfuerzo físico	Inter-grupos	113,696	2	56,848	,549	,585
	Intra-grupos	2276,235	22	103,465		
	Total	2389,931	24			
Demandas cuantitativas	Inter-grupos	5266,579	2	2633,289	6,998	,004
	Intra-grupos	8654,362	23	376,277		
	Total	13920,940	25			
Influencia del trabajo sobre el entorno extralaboral	Inter-grupos	875,664	2	437,832	2,109	,144
	Intra-grupos	4774,877	23	207,603		
	Total	5650,541	25			
Demandas de carga mental	Inter-grupos	410,746	2	205,373	1,169	,328
	Intra-grupos	4039,254	23	175,620		
	Total	4450,000	25			
Demandas de la jornada de trabajo	Inter-grupos	91,351	2	45,675	,282	,757
	Intra-grupos	3726,090	23	162,004		
	Total	3817,441	25			
Recompensas derivadas de la pertinencia de la organización y del trabajo que se realiza	Inter-grupos	848,621	2	424,310	19,615	,000
	Intra-grupos	497,533	23	21,632		
	Total	1346,154	25			
Reconocimiento y compensación	Inter-grupos	989,068	2	494,534	3,448	,049
	Intra-grupos	3298,459	23	143,411		
	Total	4287,527	25			

Fuente: Autora

En la tabla 3 se observan los factores psicosociales de riesgo intralaborales discriminados por número de personas a cargo, y se establecen rangos de menos de tres personas y más de tres personas. Se pudo observar que los operadores de camión minero que tienen menos de tres personas a cargo evidenciaron factores de riesgo psicosocial en las dimensiones de claridad del rol, control y autonomía sobre el trabajo, demandas ambientales y de esfuerzo físico, carga mental y demandas en la jornada de trabajo; mientras que los operadores de camión con más de tres personas a cargo presentan factores de riesgo psicosocial en el doble de dimensiones que se describen a continuación: retroalimentación del desempeño, relación con los colaboradores, claridad del rol, oportunidades para el uso y desarrollo de habilidades y conocimientos, control y autonomía sobre el trabajo, demandas

ambientales y esfuerzo físico, influencia del trabajo sobre el entorno extralaboral, demandas de carga mental, demandas de la jornada de trabajo, reconocimiento y compensación.

Tabla 4. Análisis descriptivo dimensiones factores de riesgo psicosocial de acuerdo al número de personas que habitan el hogar

Dimensiones	Menor a tres personas		Más de tres personas	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Características del liderazgo	6,0897	6,13177	12,7530	11,08827
Retroalimentación del desempeño	18,7500	17,62850	16,7763	10,79127
Relación con los colaboradores	28,3333	28,04758	22,6316	18,36122
Claridad de rol	9,7222	12,26633	14,0351	16,90858
Capacitación	9,7222	12,26633	14,0351	16,90858

Dimensiones	Menor a tres personas		Más de tres personas	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
Participación y manejo del cambio	19,4444	12,54621	27,1930	11,39976
Oportunidades para el uso y desarrollo de habilidades y conocimientos	16,6667	12,28990	25,6579	14,41792
Control y autonomía sobre el trabajo	52,7778	19,48409	66,2281	25,97982
Demandas ambientales y de esfuerzo físico	52,4306	9,16824	48,4954	10,44862
Demandas cuantitativas	18,0556	21,35459	17,5439	18,81824
Influencia del trabajo sobre el entorno extralaboral	15,6250	17,56684	28,2895	13,39964
Demandas de carga mental	80,8333	11,58303	72,6316	13,67971
Demandas de la jornada de trabajo	45,1389	18,14614	49,5614	10,74885
Recompensas derivadas de la pertinencia de la organización y del trabajo que se realiza	,0000	,00000	2,9605	5,25744
Reconocimiento y compensación	9,0278	10,00579	17,5439	12,46747

Fuente: Autora

Discusión

En cuanto a la dimensión de relaciones de liderazgo se observó en los resultados que esta dimensión era un factor protector. Mansilla (2010) habla que el estilo de dirección democrático favorece la participación de los trabajadores dentro de la organización. Las posibilidades de relacionarse que el trabajo ofrece representa la primera y más estructural de ellas, el apoyo social representa el aspecto funcional de estas relaciones, mientras que el sentimiento de grupo representa su componente emocional. Además, el trabajo implica ejercer unos determinados roles, que pueden ser más o menos claros o pueden suponer algunas contradicciones, en un

contexto de cambios que precisamos poder prever, configurando un universo de intercambios instrumentales y emocionales entre las personas en la organización.

Es viable por lo tanto que las relaciones interpersonales de los operadores faciliten la posibilidad de comunicarse, incrementando el bienestar psicológico en el trabajo (Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, 2001). El sentimiento de formar parte del colectivo humano con el que se trabaja cada día puede verse como un factor protector de las relaciones en el trabajo que está asociado con las posibilidades de interacción social.

El ambiente físico es una de las dimensiones que tienen alta incidencia en los factores de riesgos psicosociales, los efectos del ambiente físico determinan la productividad de los empleados, la eficiencia, la precisión, la fatiga o el tedio (Camacaro, 2010). En ese sentido, la exposición a factores de riesgos físicos, químicos y biológicos por parte de los operadores de camión minero son fuente inminente de accidentes de trabajo o enfermedades de origen laboral, alterando la salud integral de los mismos, estas se originan por la falta de ergonomía en las sillas de los camiones, altas temperaturas o la exposición a material particulado, entre otras.

El organismo humano, reacciona ante las situaciones estresantes poniendo en marcha un conjunto de respuestas adaptativas, aumento de la presión sanguínea, aumento de la respiración, tensión muscular; percepción, evaluación de la situación y toma de decisiones; enfrentamiento huida o pasividad. La respuesta de estrés constituye una alerta física y mental preparando a todo el organismo para una acción potencialmente necesaria. Las jornadas de trabajo extensas; 12 horas diarias diurnas durante turnos de siete días con tres días de

descanso y siete días nocturnos con cuatro de descanso, alteran el reloj biológico de los seres humanos, la obligación de hacer horas extras y de vigilia en la noche es un factor de riesgo que altera la situación laboral de los trabajadores (Monk & Folkard, 1992). Los horarios anormales en ocasiones producen daños a la salud y alteran los roles que se desempeñan en la familia, con la pareja y en general el rol que se desempeña en la sociedad.

Continuando con el dominio de control, la dimensión de claridad del rol evidencia que los puestos de trabajo están dotados de funciones y tareas adecuadas; los trabajadores tienen claro cuál es su papel dentro de la empresa, como argumenta Mansilla (2010) que el trabajador sepa que es lo que tiene que hacer, saber cómo hacerlo y que lo que hace tienen un valor significativo, hace que cumpla lo mejor posible y que haga bien su trabajo.

La capacitación para los operadores de camión es fuente de satisfacción, está diseñada para satisfacer la necesidad de incorporar nuevos conocimientos y destrezas como fuente de adaptaciones a circunstancias organizacionales y no organizacionales.

En cuanto al control y autonomía, los resultados son soportados con los resultados encontrados en la literatura en la cual establece que a menor control y autonomía mayor probabilidad que sufra estrés laboral. Ganster (1989) sugiere que el aumento de control de los trabajadores puede mejorar de manera significativa la salud y el bienestar.

Respecto del dominio de recompensa integrado por el reconocimiento y compensación, y las recompensas derivadas de la pertenencia a la organización y del trabajo que realiza; los operadores se encuentran satisfechos en este dominio, es decir existe una correspondencia entre el esfuerzo realizado y la remuneración lograda, existen vínculos de integración grupal sólidos y coherentes, los operadores manejan una identidad colectiva con la organización.

Como parte de los hallazgos se evidencia que variables socio-demográficas como el número de personas que dependen del trabajador incide en los factores de riesgo psicosocial intralaborales; entre mayor número de personas a cargo tenga un trabajador mayor probabilidad de presentar factores de riesgo psicolaboral. Esto se puede deber a que los padres trabajadores permanecen retirados del núcleo familiar, ya sea por distancia geográfica o por la carencia de tiempo para la vida en familia lo que podría soportar los resultados (Bergman, Arnetz, Wahlstrom & Sandahl, 2007). El estar ausentes de muchos eventos críticos de la vida familiar vulnera a los trabajadores a este tipo de factores de riesgos.

En el sector minero el papel del talento humano trascienden las prácticas tradicionales centrando la atención en el manejo de las condiciones ambientales y el proceso de formación y desarrollo de las personas que tienen personal a cargo. Destacan De Censo y Robbins (2008) que en la aplicación de una gestión de riesgo, las organizaciones deben desarrollar un programa de salud y seguridad, a fin de garantizar que el ambiente de trabajo sea seguro para todos.

Referencias

- Acevedo, G., Sánchez, J., Farias, M. & Fernández, A. (2013). Riesgos Psicosociales en el Equipo de Salud de Hospitales Públicos de la Provincia de Córdoba, Argentina. *Revista Ciencia & Trabajo*, 15(48), 140-147.
- Ayala, S. (2004). *Proceso de evaluación del recurso humano*. San Martín: Editorial Universidad Nacional de San Martín.
- Aquino, J. (1993). *Recursos humanos para no especialistas*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- Bergman, D., Arnetz, B., Wahlstrom, R. & Sandahl, C. (2007). Effects of dialogue groups on physicians' work environment. *Journal of Health Organisation and Management*, 21(1), 27-38.
- Camacaro, P. (2010). *Aproximación a la calidad de vida en el trabajo en la organización castrense venezolana. (Caso: aviación militar venezolana)*. Recuperado de http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2010/prc/aviacion_militar_venezolana.
- Calderón, L. A., Lemus, Y., Gualy, O. L. & Parra, L. (2011). Factores Psicolaborales y sus Efectos en la Salud del Personal Administrativo de una Empresa de Servicios Temporales en Cali, Colombia. *Revista Colombiana de Salud Ocupacional*, 1(3), 14-17.
- Carvajal, M. & Ramírez, V. (2011). *Análisis del riesgo psicosocial en los trabajadores de la corporación sirviendo con amor en la ciudad de Pereira bajo el enfoque de gestión de riesgo ocupacional*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- De Censo, D. & Robbins, S. (2008) *Administración de Recursos Humanos*. México: Limusa.
- Fernández, J. & Pinol, E. (2000). Horario laboral y salud: consecuencias psicológicas de los turnos de trabajo. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 5(3), 207-222.
- Ganster, D. C. (1989). Worker control and well-being: A review of research in the workplace. En S. L. Sauter, J. J. Hurrell, & C. L. (Eds.), *Job Control and Worker Health*. Chichester: Wiley.
- Gil, P. (2012). Riesgos psicosociales en el trabajo y salud ocupacional. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 9(2), 237-241.
- Gomes, C. & Elizalde, R. (2009). Trabajo, tiempo libre y ocio en la contemporaneidad: contradicciones y desafíos. *Revista de la universidad Bolivariana*, 8(22), 249-266.
- Gómez, P., Hernández, J. & Méndez, M. (2014). Factores de riesgo psicosocial y satisfacción laboral en una empresa chilena del área de la minería. *Ciencia & Trabajo*, 16(49), 9-16.
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. (2001). *Introducción a la prevención de riesgo laboral de origen psicosocial*. Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales.

- Leka, S., Griffiths, A. & Cox, T. (2004). *La organización del trabajo y el estrés: estrategias sistemáticas de solución de problemas para empleadores, personal directivo y representantes sindicales*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Mansilla, F. (2010). *Manual de riesgos psicosociales en el trabajo: teoría y práctica*. Recuperado de <http://www.psicologia-online.com/ebooks/riesgos/>
- Ministerio de la Protección Social. (2008) Resolución 2646 de 2008. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=31607>
- Monk, T. & Folkard, S. (1992). *Making shift work tolerable*. Londres: Taylor & Francis.
- Neisa, C. & Colorado, P. (2010) Factores de riesgo psicosociales asociados al cargo de teleoperador. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 10(2), 33-44.
- Oldham, G. & Fried, Y. (1987). Employee reactions to workspace characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 72, 75-80.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1997). *Factores psicosociales en el trabajo: naturaleza, incidencia y prevención*. Informe del Comité Mixto OIT/OMS sobre medicina del trabajo. Serie: Seguridad, Higiene y Medicina del Trabajo No. 56. Ginebra: OIT.
- Rodríguez, R. & Rivas, S. (2011). Los procesos de estrés laboral y desgaste profesional (burnout): diferenciación, actualización y líneas de intervención. *Medicina y seguridad del trabajo*, 57, 72-88.
- Rolo, G., Díaz, D. & Hernández, E. (2009). Desarrollo de una escala subjetiva de carga mental de trabajo (ESCAM). *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 25(1), 29-37.
- Rubio, S., Díaz, E. M. & Martín, J. (2001) Aspectos metodológicos de la evaluación subjetiva de la carga mental en el trabajo. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 4(4), 160-168.
- Schultz, D. P. (1988). *Psicología industrial*. México: Interamericana.
- Stellman, J. & Henifin, M. S. (1983). *Office work can be dangerous to your health: a handbook of office health and safety hazards and what you can do about them*. Nueva York: Fawcett Crest.
- Villalobos, G. (2008). *Diseño de un sistema de vigilancia epidemiológica de factores de riesgo psicosocial en el trabajo*. (Tesis doctoral). Escuela Nacional de Salud Pública, La Habana, Cuba.
- Villalobos, G. H., Vargas, A. M., Escobar, J., Jiménez, M. L. & Rondón, M. A. (2010). *Batería de instrumentos para la evaluación de factores de riesgo psicosocial*. Bogotá: Ministerio de la Protección Social.

Groupality: a path next to each other as potential psychic healing

*Déborra Isabel Galindo Henao
Liliana María Parra Valencia*

Déborra Isabel Galindo Henao*
Liliana María Parra Valencia**

* Psicóloga con Maestría en Psicología Clínica con énfasis psicoanalítico. Docente y coinvestigadora del Programa de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bogotá. Correspondencia: deborra.galindoh@campusucc.edu.co

** Psicóloga con Maestría en Psicología Social y Violencia Política (Usac), y Maestría en Humanidades y Sociedades del siglo XXI (UB). Investigadora de la línea Psicología e iniciativas sociales de paz en Colombia del Programa de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bogotá. Correspondencia: liliana.parrav@campusucc.edu.co

Grupalidad: un camino al lado de los otros como potencial de sanación psíquica

Cómo citar este artículo: Galindo, D. I. & Parra, L. M. (2015). Grupalidad: un camino al lado de los otros como potencial de sanación psíquica. *Revista Tesis Psicológica* 10(1), 132-143.

Recibido: diciembre 15 de 2014
Revisado: diciembre 17 de 2015
Aprobado: julio 2 de 2015

ABSTRACT

This article aims to reflect on the way in which the subjects belonging to an association, group or network, re-signify, develop and think different emotions after having experienced as direct or indirect victims of the internal armed conflict in Colombia. This reflection is based on a concept called healthy groupality; which, it was constructed thinking about the possible psychic healing that these groups can be generated by accompanying other, creating social peace initiatives. The concept of healthy groupality it arises from a dialogue between social psychology and clinical psychology from a psychoanalytic perspective; where different backgrounds and different authors interested in studying, to know and understand the functioning of groups and groupality. Understanding groupality according to Kesselman (2008) from a conception of body and space that has to do with understanding the social beyond the place or walls where you work with a group, is to assimilate that social and clinical as that which passes between the inside and the outside. To end it recovers the importance of intersubjectivity and links that are developing in the group to generate that healthy groupality.

Keywords: Group, grouping, identification, affective support.

RESUMEN

Con este artículo se pretende reflexionar sobre la manera en que los sujetos pertenecientes a una asociación, colectivo o red, re-significan, elaboran y piensan las diferentes emociones después de haber vivenciado como víctimas directas o indirectas el conflicto armado interno en Colombia (CAI). Esta reflexión se basará en un concepto denominado grupalidad que sana; el cual, se construyó pensando en la posible sanación psíquica que estos grupos pueden generar a través del acompañamiento del otro, creando iniciativas sociales de paz. El concepto de la grupalidad que sana, surge de realizar un dialogo entre la psicología social y psicología clínica desde una perspectiva psicoanalítica; donde se indagan diferentes antecedentes y postulados de distintos autores interesados en estudiar, conocer y comprender el funcionamiento de los grupos y de la grupalidad. Entendiéndose grupalidad según Kesselman (2008) desde una concepción de cuerpo y espacio que tiene que ver con comprender lo social más allá del lugar o paredes donde se trabaja con un grupo, es asimilar eso social y clínico como aquello que transita entre lo de adentro y lo de afuera. Para finalizar se rescata la importancia de la intersubjetividad y los vínculos que se gestan en el grupo para generar esa Grupalidad que sana.

Palabras clave: Grupo, agrupamiento, identificación, vínculo afectivo, apoyo.

Introducción

La línea investigación *Psicología e iniciativas sociales de paz en Colombia (2014-2015)* ha tomado el psicoanálisis de grupo para indagar en los conceptos de grupo interno-externo y el de grupalidad, esta última, como una forma de explicar la categoría principal de la línea y el por qué se ha decidido innovar en un concepto no estudiado como la *Grupalidad que sana*. Desde los distintos postulados y autores psicoanalíticos que han estudiado el grupo, su funcionamiento, estructura, interacción desde lo consciente e inconsciente, se logra evidenciar la importancia que tiene el vínculo afectivo entre los sujetos que conforman un grupo para lograr sanar por medio de la identificación el conflicto psíquico; es decir, una *grupalidad que sana*.

Los postulados psicoanalíticos parten del estudio que Sigmund Freud hizo sobre la Psicología de las Masas en 1921 (Freud, 1976), inspirado en Gustav Le Bon, quien parte de la hipótesis de que: “el individuo se comporta de forma distinta en presencia de otros, y si esos otros son una masa, su conducta es del todo imprevisible” (Ávila & García, 1999, pp. 324-325). Como antecedente de aplicación en este campo, se encuentran los psicoanalistas de hospitales militares en el Reino Unido, entre ellos Wilfred Bion (1980) que inició la psicoterapia psicoanalítica de grupo con un énfasis vincular, trabajando con soldados que habían participado en la guerra.

A través de ese recorrido del sujeto como parte de un grupo, el psicoanálisis enfatiza en la importancia del vínculo, desarrollando conceptualizaciones en relación con el psiquismo grupal; según René Kaës (2000), esta teoría vincular refiere la existencia de alianzas inconscientes en la interacción entre sujetos que sostienen y contienen contenidos psíquicos (emocionales, representaciones, identificaciones, entre

otros). De acuerdo a lo anterior, según como esté estructurado el aparato psíquico permitirá que emerja una grupalidad en los grupos, de carácter sanador. Esta hipótesis de trabajo lleva a concluir en la investigación, que en los grupos puede emerger un tipo de funcionamiento grupal, es decir, un tipo de grupalidad que aporte a la cura de los dolores de la guerra, es decir, un potencial en los grupos para sanar.

El conocimiento sobre esta trayectoria grupal, lleva al estudio *Psicología e iniciativas sociales de paz* a generar un interés en la manera en que la grupalidad puede llegar a sanar, presente en iniciativas organizativas de sujetos victimizados por el conflicto socio-político y armado en Colombia y que por su parte aportan a la construcción de la paz; desde allí se formula una línea de investigación denominada *Psicología e iniciativas sociales de paz en Colombia* en la que dialogan elementos de la psicología social y de la psicología clínica para conocer y reflexionar sobre aquella *grupalidad que sana*, mediada por los vínculos y el apoyo mutuo.

Es así como el presente texto desarrolla un diálogo entre el grupo, la grupalidad y la identificación, así mismo, la exposición se sustenta en la conceptualización sobre los vínculos de valencia positiva, el grupo de trabajo, el apoyo mutuo y la matriz grupal. La investigación considera estos conceptos como subcategorías constituyentes de una *grupalidad que sana*, las cuales serán desarrolladas desde autores postfreudianos y postkleinianos. Se tienen en cuenta los estudios, investigaciones, análisis y teorías grupales sobre los vínculos y la intersubjetividad, entre ellos está el autor René Kaës (2000) con sus postulados del vínculo, el grupo psíquico y la intersubjetividad; Wilfred Bion (1980) con el desarrollo del concepto grupo de trabajo y los vínculos de valencia positiva y negativa y León Grinberg (1985) y el concepto de identificación en el sujeto como en el grupo.

Cada una de las subcategorías explica los conceptos teóricos que están inmersos en una grupalidad capaz de sanar al grupo. Evidenciando cómo por medio del apoyo, acompañamiento, vínculo, organización, colaboración y pensamiento de la experiencia emocional, estos grupos han construido, o no, una *grupalidad que sana*.

El grupo, sujetos que construyen camino

A continuación se indagará en el concepto de grupo, para luego referir los postulados relacionados a la grupalidad, de esta manera se explicará el por qué surge desde la perspectiva de las autoras el concepto de *grupalidad que sana*. Para comprender la diferencia entre grupo y grupalidad. Anzieu citado por Wintrebert (2011), propuso que el grupo es una envoltura que hace que los sujetos pertenecientes a los mismos se mantengan unidos y se relacionen entre sí. Sin esta envoltura simplemente existiría un agregado humano pero nunca un grupo. Así mismo, Fernández (1989), realiza un estudio basado en el grupo, partiendo de la semántica y epistemología del mismo, señalando el espacio científico-académico en el cual el colectivo o grupo están inmersos:

La oposición Individuo-Sociedad ha atravesado la Psicología y la Pedagogía a través de las interminables polémicas nature-nurture y la Sociología a través, por ejemplo, de la célebre oposición Tarde-Durkheim; estas polémicas “clásicas” no sólo han constituido los debates fundadores de las ciencias humanas, por el contrario, pueden encontrarse aún hoy, por ejemplo, en las discusiones sobre el origen del lenguaje, la psicología del conocimiento, entre otras. Atraviesan, así mismo, tanto las diferentes conceptualizaciones sobre los grupos humanos en las diversas orientaciones de la psicología social como también los abordajes psicoanalíticos con grupos: análisis de grupo en grupo (p. 29).

Esta autora refiere, por un lado, que los primeros pensadores sobre lo grupal fueron Moreno, y

Rivière desde una perspectiva dirigida al cambio social, rompiendo el paradigma hasta el momento existente con relación al trabajo de grupos. Por otro lado, se refiere al trabajo realizado por Jean Paul Sartre en el año de 1960; los aportes sartreanos sobre los grupos humanos abren, como lo refiere Fernández, “un campo de reflexión: el hombre frente al grupo y la historia colectiva” (1989, p. 37).

Contribuyendo a las investigaciones y estudios realizados, se reconocen los aportes del sociólogo, psicólogo, investigador y posteriormente psicoanalista René Kaës, quien tuvo gran interés en el grupo y el psiquismo grupal. Kaës (2000) profundizando en su teoría del funcionamiento de los grupos se remite al psicoanalista francés Didier Anzieu, para proponer que:

Anzieu avanzaba con la idea de que la realidad psíquica se desarrolla de una manera específica y consistente en los grupos, ella está organizada según el modelo del aparato psíquico, es decir, liga y transforma la materia psíquica en sus propias configuraciones; esta realidad psíquica extra-tópica produce efectos sobre la formación del inconsciente del sujeto, y finalmente que el inconsciente no puede estar totalmente contenido en el espacio psíquico individual (...) él estaba convencido que sólo un grupo puede analizar y comprender un grupo, con la condición de que este grupo se proponga trabajar sobre sus propios funcionamientos, sobre sus propias elaboraciones y sobre sus propios impasses (Jaroslavsky, 2010, p. 1).

Siguiendo el pensamiento de Anzieu, Kaës (2001) profundiza cada vez más en el funcionamiento tanto interno como externo de los grupos. Este autor involucra la teoría vincular como un medio para entender el funcionamiento del sujeto en un colectivo, afirma que los sujetos realizan alianzas inconscientes que sostienen al otro permitiendo por medio de la interacción entre sujetos, evacuar y a la vez recibir contenidos psíquicos; esos contenidos

tienen un significado común, cargado de: identificaciones, transferencias, ideas, creencias, y la misma formación de síntomas. Es decir, una producción constante conjunta de inconscientes, donde el vínculo entre los sujetos que conforman el grupo, es cada vez más fuerte y es la base de esa unión.

Segoviano (1998) cita en su texto titulado, *Rene Kaës, algunas consideraciones importantes sobre el pensamiento de este autor con relación a la conformación de los grupos*; que la subjetividad es la realidad de cada ser humano tejida desde aquella prehistoria que enmarca las vivencias humanas, es decir aquella realidad que está conformada por la interacción con otro donde el sujeto antes de nacer ya hace parte de una pareja, se relaciona con el otro conformando un grupo; el sujeto desde un principio es un intersujeto.

Teniendo en cuenta lo anterior, Velasco y Pantoja (2012) hacen referencia al sujeto, el inconsciente y el grupo, encontrando resignificaciones de la historia o prehistoria materializada internamente. En este orden de ideas, el pasado y el presente se vinculan constantemente con representaciones que el grupo construyó dando un lugar interno a la protección y a los ataques, es decir, a las pulsiones de vida y de muerte, lo que da cuenta de una forma de intersubjetividad contemporánea.

La grupalidad, dinámicas inconscientes entre los sujetos de un grupo

El grupo y la grupalidad son dos conceptos que aunque estén ligados, tienden a tener una connotación distinta. Soza (2009) citando a Pichón Rivière, refiere que el grupo es un conjunto de sujetos que se unen entre sí, con base en la identificación de la representación y la tarea interna, así mismo, realiza un análisis sobre la grupalidad partiendo de las relaciones del yo con el otro. El

grupo entonces sería para ella: “el espacio y dispositivo para su despliegue” (p. 1); por su parte, la grupalidad tendría la cualidad inconsciente.

Kaës (2001) profundiza en este concepto de grupalidad psíquica, teniendo en cuenta los grupos internos, este autor propone comprender que la grupalidad psíquica y los grupos internos son formaciones intrapsíquicas constituyendo el aparato psíquico de: estructuras, funciones, pulsiones y representaciones de objetos con características dadas por el grupo externo y la interacción con el mismo, formando de esta manera el grupo interno. Estos elementos mencionados se vinculan unos con otros, siendo formas notables en la grupalidad psíquica conformada por: “grupos psíquicos, la imagen del cuerpo y de la psique, la red de identificaciones, los sistemas de relación de objeto, los complejos y los imagos, las fantasías originarias” (p. 75).

Velasco y Pantoja (2012) plantean una noción de grupo en la cual se forman vínculos intersubjetivos, esto quiere decir, la relación y representaciones que se gestan entre varios sujetos del inconsciente produciendo vivencias y procesos psíquicos. En relación con esos vínculos intersubjetivos y según los postulados de Kaës para referir el concepto de grupalidad, señalan que:

Kaës habla de la grupalidad psíquica, estructura muy relacionada a un proceso anterior donde encontramos una organización intrapsíquica caracterizada por un conjunto de relaciones recíprocas entre los elementos que la conforman, así como un conjunto de funciones que le dan sentido a lo que Freud llamó aparato psíquico. Esta grupalidad “propia” del sujeto hace parte de un proceso que Kaës denomina, siguiendo a Freud, trabajo psíquico, donde esos vínculos intersubjetivos son transformados produciendo formaciones psíquicas tanto grupales como singulares (p. 343).

Así mismo Kaës (2000) propone el concepto “trabajo de la intersubjetividad”, haciendo referencia al sujeto del grupo, en el que “cada sujeto se enlaza en formaciones psíquicas con los representantes de otros sujetos” (pp. 90-91). Posteriormente profundizará en el trabajo psíquico de la intersubjetividad, a partir del cual se originan los elementos o condiciones con las que se construye el sujeto del inconsciente, adquiriendo después de interactuar con el entorno y los diferentes grupos, la capacidad de interpretar, rechazar, destruir, comprender y asimilar pensamientos, emociones y representaciones que pertenecen a otro, pero que también pueden ser elementos que transitan por su propio aparato psíquico y por medio de la interacción pueden ser asimilados por introyección o incorporación.

Con relación a lo anterior, la investigación *Psicología e iniciativas sociales de paz*; construye y propone el concepto *grupalidad que sana*, basado en una grupalidad constituida a través de esa interacción social del sujeto con otro, la construcción de vínculos, sensaciones, pensamientos, palabras, que forman una intersubjetividad grupal capaz de comprender y entender el lugar o posición psíquica de los demás miembros de un grupo. Aquellas representaciones, subjetividades y grupos internos de cada sujeto perteneciente a un grupo, permiten una forma de contribuir a una sanación inconsciente, tanto individual como grupal, capaz de poder reparar aquellos contenidos emocionales dolorosos y traumáticos. Sin embargo, para que esta grupalidad sea totalmente sanadora, debe estar precedida por la identificación la cual es transversal en la dinámica grupal, puesto que a través de ella inconscientemente el grupo sostiene, apoya y contiene las experiencias emocionales de cada uno de los sujetos. De esta manera, la confianza que surge en la interacción grupal, será una característica que hace parte de una *grupalidad que sana*.

La identificación con el otro es un mecanismo inconsciente necesario para la interacción con los demás sujetos, una forma de encontrar el lugar psíquico en la familia y en la sociedad. El grupo parte de esas interacciones identificatorias relacionadas con las vivencias o representaciones psíquicas que se tienen del contexto u objetos; por tanto, es importante tener en cuenta este concepto para comprender el funcionamiento y la tarea primaria, es decir, la meta a alcanzar que los sujetos de un grupo persiguen para unirse o permanecer constantemente en su grupo de elección.

León Grinberg (1985) refiere que la identificación es un proceso fundamental para el desarrollo del aparato psíquico, es una constante en el interactuar entre el sujeto y los objetos; esa identificación hace parte de la interacción humana, social y cultural de cada sujeto con una o varias representaciones del objeto:

La identificación interviene en toda relación humana estableciendo la corriente de empatía entre el individuo y el objeto, ya que no sólo tiende a simular sus actitudes, sus gestos o emociones, sino que permite situarse en el lugar del otro para comprender mejor sus pensamientos y su conducta (...) la identificación no es una categoría de conducta; es un mecanismo inconsciente que produce modificaciones perdurables en el sujeto (...) el desarrollo del yo se realiza, por consiguiente, gracias a las sucesivas identificaciones de distinta índole que aparecen desde los primeros instantes de la vida y a partir de la relación más precoz del niño con su madre (p. 8-9).

Por ende la identificación como ya se mencionó, es transversal, puesto que el desarrollo del yo grupal surge de esa construcción de vínculo basado en las vivencias y emociones identificatorias, es por ello que las víctimas del conflicto armado colombiano, tienen la capacidad de generar iniciativas de paz basados en esa tarea primaria con la que se identifican, para

reconstruir sus vidas y poder sopesar los dolores sufridos. Esa *grupalidad que sana* es la base para que estos grupos a través de tejer relaciones entre los miembros del grupo logren construir lazos de confianza.

El vínculo positivo, una forma de sanación psíquica

Los vínculos, el grupo de trabajo, el apoyo mutuo y la matriz grupal, son subcategorías que hacen parte de la grupalidad que sana, categoría principal de la Línea de investigación; se consideran esenciales como parte de la sanación que en la grupalidad emerge. Por tanto el vínculo intersubjetivo, para que se instaure en una *grupalidad que sana*, debe ser de valencia positiva, tal y como lo menciona Bion (1997) “el vínculo es una experiencia emocional en la que dos personas o dos partes de una persona están relacionadas una con la otra” (p. 103). Así mismo postula la existencia de tres tipos de vínculos con valencia positiva y negativa: Amor, Odio y Conocimiento, cada uno de ellos representa la forma inconsciente en que se vincula e interactúa un sujeto con otro.

Con base en las investigaciones psicoanalíticas se puede evidenciar la importancia del grupo y el vínculo que en ellos se da, partiendo de la familia como grupo primario y las representaciones que deja en el psiquismo de cada sujeto. Desde esta perspectiva Pichón-Riviere citado por Kaës (2000) refiere:

(...) Lo que Pichón llama mundo interno o grupo interno es la reconstrucción intrasistémica de la trama relacional, por interiorización del sistema de relaciones intersubjetivas y sociales de las que emerge el sujeto, un sujeto tanto social como psíquico. Los grupos internos son modelos internos que orientan la acción hacia los otros en las relaciones intersubjetivas. (...) Lo intrapsíquico es en definitiva un efecto psicossocial. El grupo para Pichón constituye el campo operacional privilegiado de la Psicología Social y esta

propiedad la viene del hecho de permitir la búsqueda del juego entre lo psicossocial (grupo interno) y lo sociodinámico (grupo externo) (p. 126).

Ahora bien, lo que se vivencia inconscientemente en el mundo interno, a través del vínculo intersubjetivo son experiencias grupales, diversas emociones que producen un funcionamiento grupal; estas experiencias que se construyen a través de los vínculos positivos generan una dinámica psíquica entre los sujetos logrando formar lo que planteó Bion (1980), como un *grupo sofisticado*, al que posteriormente denominó *grupo de trabajo*, teniendo como base la cooperación, organización y apoyo entre los miembros del grupo.

El grupo de trabajo, lo que mantiene la grupalidad que sana

El *grupo de trabajo* se da a través de un proceso con el sujeto y posteriormente con el grupo, generando la capacidad de poder pensar la experiencia emocional propia, para luego poder pensar la grupal. La cooperación entre los miembros del grupo es una de las características fundamentales que se da en el grupo de trabajo, esa cooperación está basada en la confianza interna del sujeto (Bion, 1980).

Muñoz (2011) al estudiar con profundidad el grupo de trabajo, señala que:

El grupo de trabajo, es el que acepta las penurias de la evolución y se intenta aprender de la experiencia. Este grupo le teme a la explosión de sentimientos de los supuestos básicos, valora la idea de “desarrollo”, el “enfoque racional” o “científico” de los problemas; moviliza el “vigor” y la “vitalidad” de los miembros; permite captar la realidad y hace necesario el uso de la “verdad” como “criterio de evaluación de los hallazgos”; usa la “cooperación” como una forma de relación entre sus miembros para la realización de la tarea elegida de manera voluntaria y acorde con las ca-

pacidades de cada uno de sus miembros (...) su grado de organización está en relación inversa con el predominio de los supuestos básicos; en el grupo de trabajo predomina la elaboración simbólica y un uso preciso y amplio del lenguaje, que hace de la comprensión una necesidad que requiere tiempo y esfuerzo (p. 201).

En *la grupalidad que sana* es fundamental la existencia de un *grupo de trabajo*; puesto que, de allí es que se logra que los sujetos pertenecientes a un grupo se vinculen por medio de la cooperación y/o el apoyo, permitiendo una grupalidad sólida, capaz de generar estrategias y vínculos positivos. A través de ese *grupo de trabajo* los sujetos no generarán un vínculo de odio negativo donde la destrucción, la venganza se convierta en la tarea primaria. El sujeto o grupo logra hacer parte de una sanación o salud mental, sopesando las vivencias que se sientan dolorosas o traumáticas. Aquellas experiencias emocionales que dejaron una herida tanto interna como externa. Ignacio Martín-Baró (1990), describe que los efectos causados por la violencia, la guerra, el abuso, entre otros, por distintos que sean no son menos importantes. Este autor refiere que el psiquismo se “marca” de manera profunda por situaciones y experiencias de terror. Martín-Baró (1990) plantea sobre el concepto *trauma psicosocial* que:

el carácter esencial dialéctico de la herida causada por la violencia prolongada de una guerra como la que se da en El Salvador. Con ello no quiere decir que se produzca algún efecto uniforme o común a toda la población o que de la experiencia de la guerra pueda presumirse algún impacto mecánico en las personas; precisamente si se habla del carácter dialéctico del **trauma psicosocial** es para subrayar que la herida o afectación dependerá de la peculiar vivencia de cada individuo, vivencia condicionada a su extracción social, por su grado de participación del conflicto así como por otras características de su personalidad y experiencia (p. 77).

Esta idea permite reafirmar que el trauma psicosocial se experimenta de manera particular por cada individuo, es decir, que la vivencia es particular aunque el suceso haya sido compartido.

Apoyo mutuo, el otro como construcción de una grupalidad sanadora y la matriz grupal, un útero que sostiene, cuida y protege

Beristain (2010) plantea que socialmente existen creencias alrededor de las personas que han padecido un trauma psicosocial; la estigmatización hacia el sujeto por la experiencia vivida conlleva a pensar o suponer, que debido a esa experiencia la afectación es tan fuerte que el sujeto no va a poder re-significarla o que sus facultades y habilidades, debido a la violencia, fueron destruidas, desconociendo que al contrario, en algunos casos estas experiencias o vivencias colectivas han generado lo que este autor menciona como apoyo mutuo.

En el concepto *grupalidad que sana* el apoyo mutuo es una subcategoría importante que hace referencia al acompañamiento entre los sujetos pertenecientes a un grupo, en el caso de las víctimas del conflicto armado se puede evidenciar la capacidad de compartir, hablar, expresar su vivencia, no sólo desde la perspectiva del problema sino también de las experiencias positivas que puedan estar inmersas. Es así, como varios colectivos de víctimas de violaciones de derechos humanos se han unido para formar redes de apoyo mutuo a nivel social. Beristain (2010) refiere: “Los movimientos y organizaciones combinan distintos intereses y fines sociales. Básicamente tres: 1) gestión de las ayudas y demandas; 2) apoyo mutuo entre los sobrevivientes; 3) denuncia y lucha política” (p. 44).

Esta capacidad de apoyar al otro está sostenida por aquellas identificaciones, representaciones, subjetividades, vínculos, grupo de trabajo, que conforman *la grupalidad que sana*. Ahora bien, para finalizar en la construcción del concepto es necesario explicar la importancia de la subcategoría de matriz psíquica o espacio mental dentro del grupo, puesto que allí es donde se gesta la capacidad de albergar los diferentes contenidos emocionales que se presentan en el funcionamiento tanto externo como interno del grupo.

Según Foulkes citado por Kaës (2000), el grupo como una matriz grupal, es un campo común con el otro en las relaciones, interacciones, vivencias que tienen cada uno de los miembros del grupo. La comunicación y la comprensión inconsciente se sostienen constantemente, siendo el marco de referencia siempre presente dentro del grupo. Para Foulkes el grupo tiene la capacidad de generar habilidades y cualidades terapéuticas, las cuales, pueden ayudar a la comprensión de las relaciones que entre ellos se den.

A modo de conclusión: el pensar el trauma, el sentirlo, vivenciarlo y desear elaborar la experiencia, hace que el sujeto permita el apoyo de otros sujetos, identificándose con ellos, realizando transferencias, y creando dispositivos que ayuden a sanar las heridas dejadas por las distintas violencias y violaciones a los derechos. Por su parte, la matriz grupal que sostiene, alberga y protege, ejerce un lugar importante en el inconsciente colectivo debido a la estructura que se desarrolla a partir del trabajo de la grupalidad, de aquello que no es visible pero que construye la capacidad de guardar contenidos emocionales, apoyar y evacuar por medio de la creación y utilización de la palabra.

Todo lo anterior hace parte de aquella grupalidad que lleva al grupo a poder reconstruir el aparato psíquico, esas experiencias dolorosas y

aquellos duelos que por sí solos tal vez no logren reparar o sea más largo el proceso; por ende, en la construcción de estas subcategoría en la investigación *Psicología e iniciativas sociales de paz en Colombia* se comprendió que existe en el grupo la posibilidad de sanar por medio del compartir la experiencia emocional, lo cual genera una comprensión, colaboración, permitir confiar en el otro y construir un espacio interno de sanación psíquica, es decir una *grupalidad que sana*.

Conclusiones

Después de realizar la revisión teórica mencionada, y de pensar al grupo desde diferentes elementos externos e internos, se concluye la importancia de rescatar el concepto de grupalidad desde esta perspectiva social y clínica del psicoanálisis grupal; puesto que, nos ha permitido crear un concepto como la *grupalidad que sana*, para comprender los distintos funcionamientos y dinámicas que se gestan dentro de los grupos. Cómo a través de este diálogo entre la psicología social y la psicología clínica se profundiza en un concepto que ayuda a comprender las iniciativas que aportan a la construcción de paz que diferentes organizaciones en Colombia están gestando, como la Asociación de Campesinos Retornados de Ovejas (Asocares) y el Colectivo de Comunicaciones Montes de María (CCMM-I.21) en las que a través de una tarea primaria que consiste en la elaboración del trauma, se unen bajo un funcionamiento inconsciente colectivo; *la grupalidad*.

La identificación es un elemento importante en la construcción de la grupalidad, puesto que es desde está que el sujeto logra hacer parte directa de un grupo construyendo vínculos positivos o en algunos casos negativos. A partir de las representaciones de los objetos interiorizados, los imagos, mecanismos de defensa, transferencias que se dan de la experiencia con el grupo, se conforman elementos que

van construyendo o reconstruyendo el origen subjetivo del psiquismo humano, crean la grupalidad interna inconsciente, generando la permanencia del sujeto en un grupo. La identificación, al igual que los vínculos, es la base de la construcción de lo que las autoras denominan *La grupalidad que sana*, es el camino que el sujeto encuentra para generar lazos de confianza con el otro, una comunicación, comprensión, tolerancia, un diálogo de la propia experiencia emocional; es decir, la palabra puesta en el otro como forma de sanación.

Esa sanación que se construye permitirá que el sujeto interactúe con el otro por medio del apoyo mutuo, predominando la pulsión de vida por encima de la pulsión de muerte -la destrucción al otro-; de esta manera, podrán de algún modo hablar de las vivencias traumáticas sin dañar al objeto. Todo lo anterior, se sostiene a través de una matriz grupal capaz de contener los contenidos emocionales, como el útero de una madre a su bebé, posibilitando que el grupo sea sostén de cada sujeto, dándole un espacio, un lugar de existencia.

Referencias

- Anabitarte, H. (1985). *Grandes protagonistas de la humanidad: Gandhi*. Bogotá: Cinc.
- Ávila, A. & García, A. (1999). De las concepciones del grupo terapéutico a sus aplicaciones psicosociales. En: J. M. Delgado. & J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Beristain, C. (2010). Manual sobre perspectiva psicosocial en la investigación de derechos humanos. Bilbao: Hegoa.
- Bion, W. (1980). *Experiencias en grupo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bion, W. (1997). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1976). *Psicología de las masas y análisis del yo. Tomo XVIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández, A. M. (1989). *El campo grupal*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Grinberg, L. (1985). *Teoría de la Identificación*. Madrid: Tecni-publicaciones, S.A.
- Jaroslavsky, E. (2010). *Entrevista a René Kaës*. Recuperado de <http://www.intersubjetividad.com.ar/website/articulo.asp?id=225&idioma=&idd=5>
- Kaës, R. (2001). *El psicodrama psicoanalítico de grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Kaës, R. (2000). *Las teorías psicoanalíticas del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kesselman, H. (2008). Reflexiones en torno al cuerpo, el grupo y la grupalidad. *Revista Digital Campo Grupal*, 102, p. 3.
- Martín-Baró, I. (1990). *Psicología Social de la guerra: trauma y terapia*. San Salvador: UCA Editores.
- Muñoz, C. (2011). *Reflexiones Psicoanalíticas*. Bogotá: JAVEGRAF.
- Segoviano, M. (1997). *Entrevista con René Kaës*. Recuperado de <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num4/autores-segoviano-rene-kaes.php>
- Soza, P. (2009). *Grupo y grupalidad*. Recuperado de http://www.psicologiagrupal.cl/escuela/index.php?option=com_content&view=article&id=163:grupo-y-grupalidad&catid=43:articulos&Itemid=69
- Velasco, J. & Pantoja, M. (2012). El sujeto y el grupo. Instrumentos conceptuales para la exploración de la subjetividad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(1), pp. 327-347.
- Wintrebert, D. (2011). *El Yo-grupo, el Yo-cuerpo. Entrevista a Didier Anzieu*. Recuperado de <http://libroscolgados.blogspot.com/2011/07/el-yo-grupo-el-yo-cuerpo-entrevista.html>

Reflexiones Epistemológicas

Reflexiones
epistemológicas
y
metodológicas

*The argumentation and its role in learning science**

José Luis Posada**

* Este texto deriva del proyecto de investigación: Argumentación y aprendizaje de la ciencia llevado a cabo como requisito para optar al título de Magíster en Psicología de la Universidad de los Andes.

** Magíster en Psicología. Docente tiempo completo de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Correspondencia: jlposadaa@libertadores.edu.co

La argumentación y su rol en el aprendizaje de la ciencia*

Cómo citar este artículo: Posada, J. L. (2015). La argumentación y su rol en el aprendizaje de la ciencia. *Revista Tesis Psicológica* 10(1), 146-160.

Recibido: julio 8 de 2014
Revisado: julio 15 de 2014
Aprobado: febrero 17 de 2015

ABSTRACT

The argument can be assumed as a social practice where ideas are compared and conclusions are reached. As a discursive and social practice, the use of arguments is clearly present in different stages of human activity such as law or policy; however, its presence in scenarios such as science and education has been recognized relatively recently. Its presence in scenarios such as science and education has been recognized relatively recently. This article is part from the research: "Arguments and learning of science," whose purpose was to assess the quality of the arguments of students when was implemented an innovative educational program based on the argument as a tool to enhance scientific skills in children. This paper focuses specifically on analyzing the relationship between argumentation and learning science at school level, a relationship that many researchers have identified as central to the acquisition and construction of new knowledge because it serves as a means to approach the students to practices that seems real scientific. This paper emphasizes on the one hand the argument as a social phenomenon; and on the other hand, shows the importance of incorporating the argument especially teaching practices scientific at school level. In this sense an educational transformation toward the argumentation has a transformation the social practices that underlying the school, and therefore, of teaching practices in a deep level and not a simple instructional level.

Keywords: Argument, learning, science, education, social.

RESUMEN

La argumentación puede asumirse como una práctica social en donde se confrontan ideas y se alcanzan conclusiones. Al ser una práctica discursiva y social, el uso de argumentos está claramente presente en distintos escenarios de la actividad humana como el derecho o la política; sin embargo, su presencia en escenarios como la ciencia y la educación ha sido reconocida de forma relativamente reciente. Este artículo se desprende de la investigación: "Argumentación y aprendizaje de la ciencia", cuyo propósito fue evaluar la calidad de los argumentos de los estudiantes cuando se implementaba un programa pedagógico innovador basado en la argumentación como herramienta para potenciar habilidades científicas en los niños; por tanto, este documento se centra especialmente en analizar la relación entre la argumentación y el aprendizaje de la ciencia a nivel escolar, relación que diversos investigadores han señalado como central en la adquisición y construcción de nuevo conocimiento porque sirve como un medio que acerca a los estudiantes a prácticas que se parecen a las científicas reales. El presente texto enfatiza por un lado la argumentación como fenómeno social y por otro, evidencia la importancia de incorporar la argumentación en las prácticas pedagógicas científicas especialmente a nivel escolar. En este sentido una transformación educativa hacia la argumentación implica una transformación de las prácticas sociales que subyacen a la escuela, y por lo tanto, de las prácticas pedagógicas en un nivel profundo y no simplemente instruccional.

Palabras clave: Argumento, aprendizaje, ciencia, educación, social.

Introducción

Los estudios en el campo de la psicología sobre la argumentación y su papel en el aprendizaje, han aumentado considerablemente en las últimas décadas. Al respecto Osborne, MacPherson, Pattersson y Szu (2012) señalan que se ha dado un incremento progresivo en la producción de artículos científicos que giran alrededor de este tema; en Norte América especialmente, se pasó de muy pocos artículos en los comienzos de los años setenta, a alrededor de 80 artículos en la última década. Este aumento puede relacionarse, entre otros factores, con que la argumentación ha sido asociada al raciocinio, al pensamiento crítico, al cambio conceptual, al desarrollo de habilidades de pensamiento de alto nivel (toma de decisiones, resolución de problemas, creatividad, inferencias, entre otras), a la construcción de modelos teóricos, y al aprendizaje.

Respecto al aprendizaje, Andriessen (citado por Osborne, 2012) señala que “En esencia los argumentos y el diálogo son los procesos mediante los cuales aprendemos” (p.3). Esta caracterización en los estudios actuales sobre la argumentación como aspecto clave en el aprendizaje, repercute de manera directa, no sólo en describir nuevas formas de cómo aprendemos, sino en el cuestionamiento de los contenidos de los modelos educativos tradicionales, en donde la argumentación no ha tenido un lugar central. En el presente artículo se hará un esbozo de lo que se entiende por argumentación, concibiéndola como un fenómeno social de los modelos que se utilizan para estudiarla; del posible impacto positivo del uso de la argumentación en un proceso como lo es el aprendizaje escolar, y en agentes particulares como lo son los estudiantes y los profesores; por último, se señalará la importancia de ver el debate que se da en clase como un espacio en donde es posible construir argumentos científicos válidos.

Argumentación

La argumentación es un término que posee distintas definiciones. Algunos autores la ven como una habilidad ligada al razonamiento lógico; en este sentido el argumento es un producto, una conclusión soportada en premisas. Otros autores la ven como una actividad ligada a la dialéctica, entonces el argumento es un proceso; también existe la posición de autores que ven a los argumentos como algo retórico que sirven para persuadir a un público. Una definición contemporánea de la argumentación es la que propone Leitão (2007): “una actividad de naturaleza discursiva y social que se realiza para la defensa de puntos de vista en consideración de objetos y perspectivas alternativas con el objetivo final de aumentar o reducir la aceptabilidad de los puntos de vista en conflicto” (p. 457).

Chin y Osborne (2010) brindan una definición parecida de argumentación: “una actividad social, racional y verbal encaminada a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista con la presentación de una constelación de proposiciones justificando o refutando la proposición expresada en el punto de vista” (p. 231). Como se observa, en la actualidad se realiza el aspecto social y dialógico del argumento cuyo propósito es plantear una posición pero al mismo tiempo generar un espacio en donde caben diferentes perspectivas.

Otro aspecto importante al hablar de la argumentación, y en el que no existe consenso entre los diferentes estudios realizados en los últimos años, es el de analizar a través de un solo modelo la calidad lógica, de contenido y dialéctica de los argumentos. De acuerdo con Sadler (2011) las actuales herramientas para evaluar la calidad de la argumentación, ya sea con propósitos investigativos o propósitos relacionados con el aprendizaje, son limitadas. En este mismo sentido Evagorou y Avraamidou (2008) afirman que

“no hay un consenso de lo que cuenta como un argumento exitoso o de lo que es calidad del argumento, diferentes estudios usan diferentes marcos conceptuales” (p. 162).

Es necesario hablar de un modelo clásico y muy utilizado en el estudio de argumentos y es el modelo de argumentación de Toulmin (2007). En su modelo plantea que los argumentos están compuestos por seis elementos: datos, tesis, garantías, respaldos, refutaciones y cualificadores modales. La tesis hace referencia a una conclusión cuyo valor debe ser establecido; los datos son los hechos que apoyan las tesis; las garantías son las razones que establecen las conexiones entre los datos y la tesis; los respaldos son las presunciones en las que se basan las garantías; los calificativos modales establecen los límites de la tesis; y las refutaciones son argumentos que objetan los elementos del argumento. Como lo plantea Simon (2008) se suele asumir que entre más elementos tenga el argumento, mayor será

su complejidad y sofisticación. En la figura 1 se muestra un ejemplo tomado de Rodríguez (2004) de un argumento analizado a través de los elementos propuestos por Toulmin.

Para Sadler (2011) el modelo de Toulmin, a pesar de ser un clásico, es útil a la hora de valorar los argumentos, además ha tenido un gran impacto en la valoración de la calidad de los argumentos y distintas modificaciones del mismo han sido usadas extensivamente para propósitos evaluativos. Sin embargo como lo señala Erduran y Jiménez (2007) el modelo tiene algunas complicaciones, por ejemplo: ¿Cómo distinguir respaldos de garantías?, ¿Si las garantías no son explícitas pueden asumirse?, y va más allá cuestionándose ¿Cuál debería ser la unidad de análisis del argumento? Tal como lo señala este autor estas preguntas están relacionadas con la validez y confiabilidad de las herramientas metodológicas empleadas para el análisis de los argumentos.

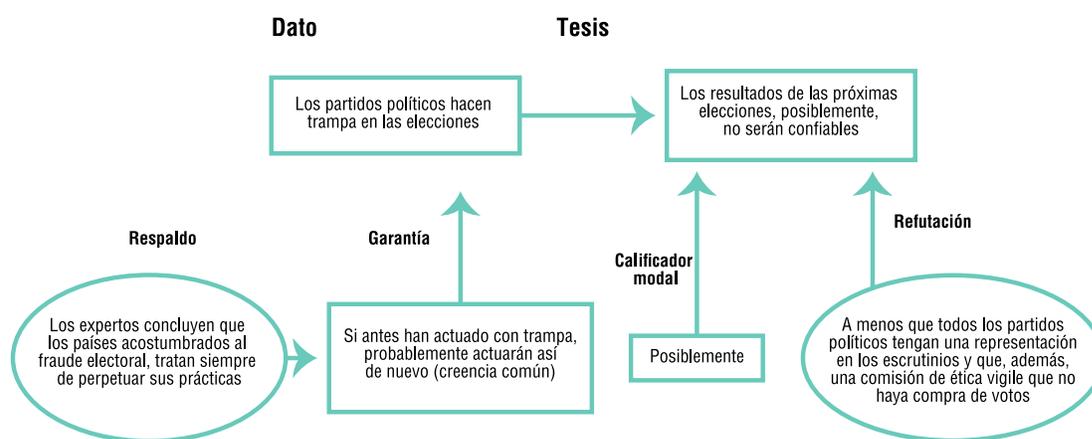


Figura 1. Esquema de un argumento de acuerdo al modelo de Toulmin. Fuente: Rodríguez (2004)

Simon (2008) concluye que la ventaja de adoptar el modelo de Toulmin es que se puede utilizar para evaluar la calidad de la argumentación en términos de identificar el número de sus componentes, y la complejidad de los argumentos utilizados. En ese mismo sentido Osborne, MacPherson, Patersson y Szu (2012) señalan que el modelo de Toulmin tiene la ventaja y al mismo tiempo la desventaja de que al no ocuparse de contenidos, facilita un análisis estructural pero dificulta un análisis lingüístico de cada uno de los elementos del argumento, en particular

la distinción entre datos y garantías, lo que ha llevado a que algunos autores unan los datos, las garantías y los respaldos dentro de un constructo denominado justificaciones. En estudios recientes sobre el uso de argumentos, algunos autores implementan modelos de evaluación jerarquizando el modelo de Toulmin, por ejemplo, en un estudio realizado por Von Aufschnaiter, Erduran, Osborne y Simon (2008) se cita un modelo construido por Erduran, Simon y Osborne para evaluar argumentos basado en cinco niveles de argumentación (tabla 1).

Tabla 1 Niveles de argumentación propuestos por Erduran, Simon y Osborne (2008)

Nivel	Descripción
1	Los argumentos consisten en argumentos que son simplemente una tesis contra otra tesis.
2	Los argumentos consisten en una tesis que contiene datos, garantías y respaldos pero no existen refutaciones.
3	Los argumentos consisten en una tesis que contiene evidencias, garantías, respaldos y existen refutaciones débiles.
4	Existen argumentos con una tesis y con una refutación claramente identificable.
5	Se presentan argumentos extensos con más de una refutación.

Fuente: Von Aufschnaiter, Erduran, Osborne y Simon (2008)

Otros estudios han utilizado herramientas explicativas gráficas basadas en el modelo de Toulmin, como por ejemplo el estudio de Okada y Buckingham (2008) quienes desarrollaron una técnica gráfica para evaluar la argumentación denominada “Mapeo dialógico basado en la evidencia” (*Evidence-based Dialogue Mapping*). De acuerdo a estos autores, esta técnica se define como una representación gráfica del razonamiento

argumentativo, diseñado para centrarse en las conexiones entre 5 elementos: preguntas, ideas, pros, contras y datos. Como se puede observar es una simplificación del modelo de Toulmin: a partir de una pregunta se generan una serie de tesis (claims) que pueden o no estar soportadas por garantías (warrants) las cuales también pueden estar soportadas por datos (data) que pueden ser estadísticos, hechos, ejemplos, etc. (Figura 2).

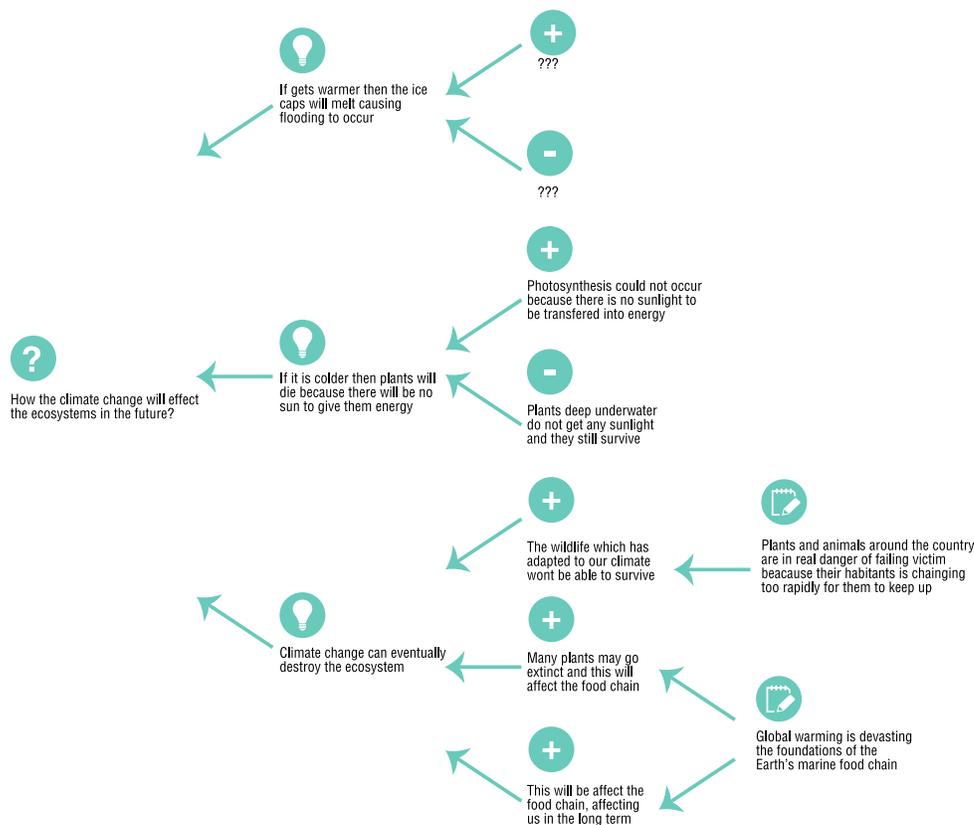


Figura 2. Ejemplo del mapeo dialógico basado en la evidencia. Fuente: Okada y Buckingham (2008).

Cabe anotar que existen modelos para evaluar argumentos que no se basan en el modelo de Toulmin, por ejemplo, el modelo para evaluar argumentos, propuesto por Sandoval y Millwood. Este modelo, mencionado por Sampson y Clark (2008), se centra en los aspectos conceptuales y epistemológicos del argumento. De acuerdo con Sandoval y Millwood (2008) la calidad conceptual de un argumento mide que tan bien el estudiante articula datos causales dentro un marco teórico específico y justifica estas afirmaciones utilizando datos disponibles. La calidad epistemológica de un argumento examina si un estudiante ha citado o no datos suficientes que justifiquen una tesis, si es capaz de elaborar un escrito causal y coherente que explique un determinado fenómeno y si incorpora referencias retóricas apropiadas cuando presenta evidencias. Para utilizar este modelo es necesario identificar los

elementos causales que son necesarios para construir una explicación completa del fenómeno que se investiga y el tipo de datos necesarios para soportar cada elemento.

Sampson y Clark (2008) describen otro modelo para evaluar argumentos que no se basa en el modelo de Toulmin, este es el modelo de Lawson de la validez hipotético deductiva de un argumento, que busca describir los argumentos con base en su capacidad explicativa y predictiva. Ellos señalan que:

Según Lawson, los argumentos que evalúan la validez de las explicaciones alternativas basadas en el razonamiento hipotético-deductivo, son mucho más convincentes que los argumentos que se basan en pruebas, garantías y respaldos, ya que pueden proporcionar evidencias de una explicación y ofrecer al mismo tiempo evidencias en contra de los demás explicaciones” (p. 658).

En la figura 3 se muestran los elementos del modelo de argumentos hipotético-predictivos de Lawson. Básicamente el proceso se genera a partir de una observación sobre un fenómeno que provoca una pregunta causal y una serie de explicaciones tentativas. Una vez que se generan estas explicaciones, se comienza a probar la validez de cada una. La validez se logra cuando se le da un valor de credibilidad a las explicaciones generadas. Según Sampson y Clark (2008) Lawson indica que las evaluaciones de la calidad de este tipo de argumentación deben centrarse en la validez deductiva en lugar de la presencia y la fuerza de garantías y respaldos.

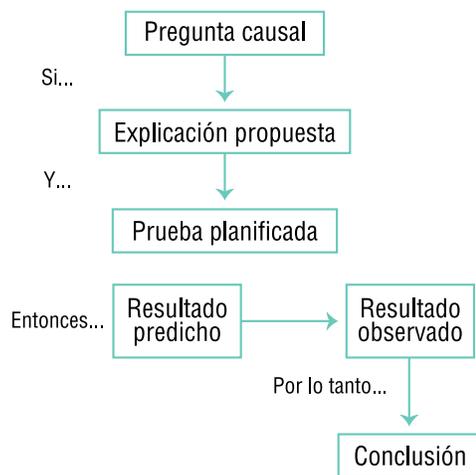


Figura 3. Modelo Argumentativo de Lawson.
Fuente: Sampson y Clark (2008).

Argumentación y ciencia

Abordada la definición de argumentación y visto cómo es posible evaluar su calidad, es posible hablar de la relación entre argumentación y ciencia; se puede afirmar que la argumentación, a diferencia de la observación o de la experimentación, no ha sido generalmente ligada al quehacer científico. Usualmente se concibe que la ciencia se construye con hechos, evidencias, hipótesis, experimentos, pero no es común decir que se construya a través del uso de argumentos. De acuerdo con Osborne et al. (2012)

generalmente se concibe la ciencia como algo normativo y procedimental estrechamente ligado a la observación y a la experimentación, es decir a un método científico. Este abordaje tiene sus raíces en un punto de vista positivista de la ciencia, en donde la producción de nuevo conocimiento es resultado de un pensamiento hipotético-deductivo.

Diferentes autores (proponen un giro epistémico para pasar de la observación, como aspecto central en la ciencia, a la argumentación (Pera, 1994; Bricker, 2009; Kuhn, 2010). Para estos autores la ciencia se construye a través del diálogo y de elementos argumentativos como la tesis, las evidencias, las refutaciones, etc. Nussbaum, Sinatra y Poliquin (2008) sostienen que la argumentación es central en la práctica científica, pues los científicos al usar argumentos sopesan la evidencia, construyen garantías para apoyar sus hipótesis y discuten explicaciones alternativas.

Esta idea es desarrollada también por Pera (1994), quien menciona que la ciencia debe trasladarse del reino de la demostración al dominio de la argumentación. Para este autor los científicos llegan a principios universales no sólo recolectando datos y opiniones, sino discutiendo puntos de vista de los rivales y convenciendo a sus interlocutores que un punto de vista es mejor que otro, es por esto que la ciencia puede considerarse una actividad social y dialéctica; tal como lo señala Kuhn (2010) “La meta (de la ciencia) es comunicar y, más que todo, persuadir. El pensamiento científico se convierte en una actividad social” (p. 811). En este mismo sentido Clark y Sampson (2007) señalan también que el razonamiento científico debería no solo ser entendido como un proceso de inferencia, sino también como un proceso de persuasión; es decir que los elementos con los que trabaja la ciencia no son solo los fenómenos que observamos sino también los constructos

que inventan los científicos para interpretar y explicar la naturaleza y que están al alcance de todos; son esos constructos los que están involucrados en la elaboración de argumentos; el conocimiento científico es entonces público, y se construye y comunica a través de la cultura y la sociedad.

Argumentación y aprendizaje de la ciencia

En los últimos años, varios estudios sobre aprendizaje se han enfocado en los aspectos sociales y culturales del mismo. De acuerdo a Osborne et al. (2012) el trabajo de autores como Lave y Wenger (1991) ha demostrado la importancia de los aspectos culturales en diferentes tipos de aprendizaje, y además ha resalta-do al racionamiento y a la argumentación como componentes importantes en el ensamblaje de prácticas sociales de aprendizaje.

Dentro de las muchas prácticas educativas so-ciales que existen se encuentra la educación es-colar; Osborne et al. (2012) señalan que fueron Driver, Newton y Osborne los primeros auto-res en estudiar el uso de la argumentación en el aprendizaje escolar de la ciencia. Sin embar-go sus estudios son relativamente recientes, y si bien a través de sus estudios y el de otros teóricos se ha reconocido que la construcción de argumentos es clave en el aprendizaje cien-tífico, este reconocimiento no se ha incorporado de manera plena en las prácticas pedagógicas actuales. Se podría afirmar que los colegios son instituciones sociales que constituyen un con-texto específico en donde es posible el desarro-llo de la argumentación científica.

Bricker (2009) plantea que en la actualidad “Continuamos perpetuando la educación cien-tífica que está construida en una concepción normativa de la ciencia” (p. 34), por lo que hace un llamado a que la educación en ciencias se

mueva del conocimiento conceptual a un cono-cimiento argumentativo que se realice en la prác-tica. Cross, Taasooobshirazi, Hendricks y Hickey (2008) se cuestionan que, a pesar que algunas investigaciones han demostrado los beneficios del discurso argumentativo en el aula, este no se ha incorporado en los salones de clase ya que se continua con un modelo de memorización: “La educación en ciencia no debe solo involucrar la transmisión de un set de hechos conocidos sino que se debe centrar en motivar a los estudiantes para que se involucren en un pensamiento cien-tífico sobre los conceptos científicos, apoyando sus ideas, usando evidencias y justificando sus ideas con explicaciones válidas” (p. 839). De acuerdo con Cross et al. (2008) incorporar la argumentación científica en el discurso escolar sirve como base para proponer, apoyar, criticar, evaluar y refinar ideas alrededor de la ciencia a través del uso de teorías, datos y evidencias; al argumentar los estudiantes pueden expresar sus ideas y también pueden construir nuevo cono-cimiento basándose en las ideas de los otros.

En este punto cabe preguntarse: ¿Por qué es necesario establecer una relación entre apren-dizaje y argumentación? Básicamente porque las habilidades argumentativas no son habilida-des innatas, sino que se requiere un contexto educativo apropiado para su desarrollo; Stark, Puhl y Krause (2009) señalan que la capacidad de construir argumentos científicos válidos no emerge automáticamente, sino que es a través de las prácticas argumentativas que se logra una mejor comprensión de los modelos cientí-ficos y de las teorías; con base en esto se puede afirmar que alrededor de la argumentación se encuentran aspectos que implican desarrollos cognitivos y sociales.

Evagorou y Avraamidou (2008) plantea que la argumentación se puede ver desde un aspecto cognitivo, ya que requiere que los estudiantes articulen la evidencia con las teorías, y de esa

manera desarrollen la habilidad de construir enlaces y de evaluar la precisión de las teorías; pero también se puede ver desde una posición sociocultural ya que la argumentación brinda las estructuras para que los estudiantes desarrollen habilidades discursivas que les permitan ahondar en el conocimiento de la comunidad científica. En este sentido Sadler (2009) afirma que el conocimiento y el aprendizaje están situados en prácticas sociales y en ambientes específicos, por esto involucran más que un funcionamiento cognitivo interno.

Desde esta perspectiva se plantea que el conocimiento y el aprendizaje no son procesos que ocurran independientes del contexto, y por ende no pueden ser considerados como eventos aislados que ocurren en la mente de los individuos, sino que todo el aprendizaje es situado, es decir, un estudiante se apoya en ideas y herramientas definidas por una comunidad de práctica, comunidad en la que él puede contribuir, resolver problemas significativos y con la que comparte metas y normas culturales. Para este autor los contextos en donde se da un proceso educativo necesariamente afectan los tipos de aprendizaje y conocimiento que los estudiantes experimentan.

Argumentación en los estudiantes

Los estudiantes al argumentar, requieren como lo señala Sadler (2009), entender cómo se recolecta y evalúa la calidad de los datos, interpretar esos datos, considerar explicaciones alternativas, usar modelos y apreciar ciertas incertidumbres, explican su punto de vista y toman en cuenta la perspectiva de los otros, aspectos estos fundamentales en la argumentación. Ravenscroft y McAlister (2008), apuntan que es necesario educar en formas efectivas de argumentación, pues con esto los estudiantes aumentan su conocimiento de distintos temas, desarrollan un intelecto más general, así como mejores habilidades de pensamiento; se

involucran en la elaboración del conocimiento, construyen argumentos que no sean débiles, son críticos, propositivos, tienen en cuenta la postura de los otros, y participan en movimientos dialógicos de persuasión o acuerdo.

Sin embargo, la mayoría de investigaciones sobre argumentación y aprendizaje de la ciencia no son concluyentes con respecto al uso correcto de argumentos por parte de los estudiantes. Como lo mencionan Sampson y Clark (2008) “Las investigaciones actuales indican que aprender a involucrarse en argumentaciones científicas productivas con el propósito de justificar y explicar a través de argumentos, es difícil para los estudiantes” (p. 452). Por ejemplo Larson, Britt y Kurby (2009) estudiaron el uso de argumentos por parte de estudiantes de colegio y de universidad encontrando que los estudiantes de colegio y los estudiantes universitarios con frecuencia no distinguen argumentos aceptables de argumentos estructuralmente defectuosos. En una investigación sobre argumentación y aprendizaje de la ciencia cuyo propósito era evaluar la calidad de los argumentos en un programa pedagógico innovador llamado “Pequeños científicos” se encontró que los argumentos elaborados por los niños eran de baja calidad y más ligados a la experiencia cotidiana que al razonamiento científico, esto podría deberse a la baja participación de los estudiantes y al control de la clase por parte del profesor (Posada, 2013).

Otros estudios señalan que los estudiantes si pueden involucrarse en el aprendizaje de la ciencia de manera efectiva cuando usan argumentos. Por ejemplo Schwarz, Neuman, Gil y Ilya (2003) señala que la calidad, la abstracción y la relevancia de los argumentos de los estudiantes aumentaban en ejercicios colectivos ya que a nivel individual los argumentos eran más vagos y personales, esto es, la socialización permite la generación de nuevos y mejores argumentos.

Bokus y Garstka (2009), señalan que los niños al crecer comienzan a participar más activamente en intercambios discursivos, incrementan su interés por lo que dice el compañero y utilizan lo que aporta el compañero para construir significados compartidos que son más relevantes. Finalmente Sandoval y Millwood (2008) señalan que los resultados de sus estudios han mostrado que los estudiantes fallan en producir suficientes argumentos científicos al elaborar un texto, aunque los argumentos escritos parecen ayudar a los estudiantes en el aprendizaje de ideas científicas.

De acuerdo con Iordanou (2010) los niños y adolescentes no demuestran una gran habilidad al argumentar debido a que, entre otros factores, carecen de conocimientos amplios sobre la ciencia para poder participar en un debate científico fructífero. Señala además que los adolescentes al argumentar centran sus esfuerzos en defender su propia posición, rechazando los posibles argumentos de sus oponentes e intentando debilitarlos. Sin embargo, plantea que al ser la argumentación algo social, la práctica sostenida conduciría gradualmente a darle mayor importancia a las contribuciones de los otros, y al manejo de contraargumentos.

Otro factor a tener en cuenta es la disposición o motivación de los estudiantes para argumentar; Nussbaum, Sinatra y Poliquin (2008) plantean que los estudiantes difieren en el grado en el que deciden participar en la argumentación, pues los estudiantes menos asertivos tienden a evitar el uso de argumentos, otros estudiantes no ven el valor académico de argumentar y los estudiantes que se resisten a los cambios conceptuales rechazan involucrarse en la argumentación, pues generalmente no tiene en cuenta distintas perspectivas y solo apoyan la propia; los estudiantes no ven el valor académico en la argumentación.

Sadler (2011) por otro lado, señala que la posible incapacidad de los estudiantes para argumentar

científicamente no es debida a una falta de habilidad natural, sino por su poca experiencia en la participación de escenarios realmente científicos, por lo tanto, los estudiantes no pueden dominar distintas prácticas o lo que él llama “reglas del juego” de la comunidad científica. Sadler sostiene que, como se mencionó anteriormente, los estudiantes argumentan mejor cuando trabajan colectivamente, pues cuando lo hacen de manera individual, se centran en defender su propio punto de vista; pero cuando trabajan en grupos, los estudiantes generan contraargumentos para debilitar los argumentos de sus compañeros. Aunque al respecto Schworm y Renkl (2007) señalan que las personas en general tienen problemas para generar teorías alternativas o contraargumentos para sus propias teorías, inclusive cuando se tienen conocimientos básicos sobre determinado dominio.

El papel de los profesores en la argumentación

Un aspecto relevante al estudiar el papel de la argumentación en el aprendizaje de la ciencia es el rol que tienen los profesores como generadores del uso de argumentos por parte de sus estudiantes. De acuerdo con Cross et al. (2008) las investigaciones actuales sugieren que el nivel de involucramiento de los estudiantes en prácticas argumentativas depende en gran medida de como los profesores realizan las actividades en clase.

Para Clarck y Sampson (2007) distintos estudios demuestran que los discursos en el aprendizaje científico son dominados por el profesor, específicamente bajo la estructura “Instrucción del profesor - Respuesta del estudiante - Evaluación del profesor”. Además de esto, plantean que los profesores suelen sostener una participación inequitativa en clase, es decir que algunos estudiantes tienen mayor frecuencia de participación, mientras que otros son de cierta manera excluidos de la construcción del

discurso en clase. Los estudiantes más participativos pasan a tener cierto poder, pues son puntos de referencia para los otros, no solo en las discusiones que se dan en clase sino en las discusiones en grupos pequeños. Clark y Sampson (2007) dicen que “los estudiantes pueden retroceder en su razonamiento científico debido a la percepción de sus habilidades en relación a otros miembros del grupo, es más los estudiantes influenciados por la presión social pueden aceptar los puntos de vista de sus pares sin entenderlo o sin revisar su propio punto de vista” (p. 256). Estos autores sugieren que para que exista un contexto argumentativo válido, es necesario que toda la clase participe y que se vea a todos como iguales.

Sadler (2009) señala que generalmente los profesores se posicionan como los expertos que poseen el conocimiento, por lo que los estudiantes tienden a trabajar con el fin de asegurar una comprensión que solo les sirva para pasar exámenes, por consiguiente, se entiende que las prácticas de los estudiantes están motivadas por la necesidad de llevar a cabo lo que el profesor quiera, lo que impide crear espacios genuinos para argumentar. También muestra que los profesores juegan un rol crítico en la forma como los temas de clase se implementan en el salón y como son experimentados por los estudiantes. Por su parte Nussbaum et al. (2008) indican que las habilidades argumentativas no han sido parte de la instrucción tradicional, pero desde que se ha puesto de manifiesto la importancia de la argumentación como necesaria para apreciar la naturaleza científica, se ha hecho evidente que la falta de ellas conduce a una mala comprensión de los conceptos científicos. Es por esto que en los últimos años en Estados Unidos se han desarrollado currículos más sofisticados que sirven para desarrollar formas de discursos y debates científicos.

Los autores recalcan que es importante entonces que los profesores tiendan a mejorar

la disposición de los estudiantes hacia la toma de una posición crítica de las teorías científicas y asegurar también que sean capaces de darse cuenta de las inconsistencias que pueden cometer al argumentar. Pero desarrollar habilidades argumentativas de acuerdo a estos autores es más que enseñarles a los estudiantes una forma estructural de argumentación como modelo para que construyan sus argumentos (por ejemplo el modelo de Toulmin); para Gillies y Khan (2009) el rol del profesor es promover el discurso y los debates entre compañeros, ya que aprender a explicar es una parte importante de aprender a dialogar. El rol de profesor en estas discusiones debe ser activo y debe involucrar distintas estrategias con el fin de que los estudiantes puedan apoyar sus argumentos, hacer un buen uso de la evidencia o discutir usando contraargumentos.

Conclusión

Las prácticas argumentativas en el aprendizaje de la ciencia tienen un componente social, los argumentos se construyen, se desarrollan, se perfeccionan en la interacción, en el debate, en la confrontación de posiciones y esto solo puede darse por un lado, cuando existe un intercambio homogéneo de ideas entre todos los participantes, y por otro, cuando hay un dominio básico de los términos científicos. Cuando en los escenarios educativos, el debate se reduce a cierto número de participantes y al no intercambio de ideas sino a la búsqueda de una respuesta correcta, es difícil llegar a argumentos de una alta calidad.

La argumentación científica en clase permite mejorar en el conocimiento científico, permite aprehenderlo. Para Andriessen y Baker (2006) la argumentación no es una meta en si misma sino que sirve como punto de partida para actividades colaborativas en donde se comparte el conocimiento. Construir argumentos científicos

válidos requiere de debates, de discusiones, pues en la mayoría de casos los contraargumentos provienen de los otros, pero estas discusiones requieren que el otro o los otros estén en el mismo nivel de conversación, no que alguien sepa más que otro, o que participe más. Si se asume el salón de clases como una comunidad de práctica, los estudiantes deberían ser aprendices periféricos que van adquiriendo una identidad como científicos en la medida en que, por un lado, se sientan parte de esa comunidad al realizar prácticas similares a las científicas, y por otro, cuando en su discurso empiecen a emerger palabras ligadas a lo científico, de tal forma que puedan apropiarse de los conceptos científicos y con base en estos puedan edificar nuevos conocimientos mediante el uso de argumentos de alta calidad. Si no se logra pasar de la periferia al centro, los argumentos serán simples, el estudiante se sentirá ajeno e incluso rechazado por una comunidad científica que le parece incomprensible y alejada de su realidad inmediata.

Es necesario tener en cuenta que profesores, estudiantes, salones de clases y el mismo colegio están circunscritos dentro de discursos políticos y económicos que giran alrededor de la educación. Es por esto que modelos y procesos

pedagógicos, dentro de los cuales se encuentran los sistemas de calificación, reportes de notas, etc, son factores que repercuten de alguna manera en las dinámicas argumentativas propias de una clase. De acuerdo con Muller, Perret, Tartas y Iannaccone (2009) la dimensión institucional de los colegios es importante a la hora de estudiar la argumentación, debido a que el colegio define el conocimiento que va a ser aprendido y los métodos que se usan para lograrlo.

Por último, sería interesante ampliar el estudio del uso de la argumentación dentro de los escenarios educativos colombianos, puesto que aunque existen algunos estudios importantes como los realizados por Sánchez, González y García (2013) de la relación entre educación, argumentación y ciencia; o estudios empíricos sobre argumentación infantil como los de Rodríguez (2008), Gutiérrez y Correa (2008), aún falta estudiar en profundidad los beneficios del uso de la argumentación en las aulas colombianas; y otros factores como: con qué tipo de evidencias los niños construyen distintos tipos de argumentos (científicos, socio científicos, cotidianos), y si el uso de argumentos en clase sirve para extrapolarlos a otros contextos en donde se desenvuelven los niños.

Referencias

- Andriessen, J. & Baker, M. (2006). Arguing to learn. En K. Sawyer. (Ed.), *Handbook of the learning sciences* (pp. 439-461). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bokus, B. & Garstka, T. (2009). Toward a shared metaphoric meaning in children's discourse: the role of argumentation. *Polish Psychological Bulletin*, 40(4), 193-203.
- Bricker, L. A. (2009). *A sociocultural historical examination of youth argumentation across the settings of their lives: Implications for science education*. (Tesis doctoral). University of Washington, Seattle, United States of America.
- Chin, Ch. & Osborne, J. (2010). Supporting argumentation through students' questions: Case studies in science classrooms. *Journal of the Learning Sciences*, 19(2), 230-284.
- Clarck, D. & Sampson, V. (2007). Personally Seeded Discussions to Scaffold Online Argumentation. *International Journal of Science Education*, 29(3), 253-277.
- Cross, D., Taasoobshirazi, G., Hendricks, S. & Hickey, D. (2008). Argumentation: A strategy for improving achievement and revealing scientific identities. *International Journal of Science Education*, 30(6), 837- 861.
- Erduran, S. & Jiménez, M. P. (2007). *Argumentation in science education. Perspectives from classroom-based research*. London: Springer Netherlands.
- Evagorou, M. & Avraamidou, L. (2008). Technology in support of argument construction in school science. *Educational Media International*, 45(1), 33-45.
- Gillies, R. & Khan, A. (2009). Promoting reasoned argumentation, problem-solving and learning during small-group work. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 7-27.
- Gutierrez, M. & Correa, M. (2008). Argumentación y concepciones implícitas sobre física: Un análisis pragmatológico. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 55-63.
- Iordanou, K. (2010). Developing argument skills across scientific and social domains. *Journal of Cognition and Development*, 11(3), 293-327.
- Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, 94(5), 810-824.

- Larson, A., Britt, M.A. & Kurby, C. (2009). Improving students' evaluation of informal arguments. *The Journal of Experimental Education*, 77(4), 339-366.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leitão, S. (2007). Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 454-462.
- Muller, N., Perret, A., Tartas, V. & Iannaccone, A. (2009). Psychosocial processes in argumentation. En N. Muller & A. N. Perret. (Eds.), *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices* (pp. 67- 90). New York: Springer.
- Nussbaum, E., Sinatra, G. M. & Poliquin, A. (2008). Role of epistemic beliefs and scientific argumentation in science learning. *International Journal of Science Education*, 30(15), 1977-1999.
- Okada, A. & Buckingham, S. (2008). Evidence-based dialogue maps as a research tool to investigate the quality of school pupils' scientific argumentation. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(3), 291-315.
- Osborne, J., MacPherson, A., Pattersson, A. & Szu, E. (2012). Chapter 1 Introduction. En M. Khine. (Ed.), *Perspectives on scientific argumentation: Theory, practice and research* (pp. 3-17). New York: Springer.
- Pera, M. (1994). *The discourses of science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Posada, J. (2013). *Prácticas argumentativas en el aprendizaje de la ciencia*. (Tesis de maestría). Universidad de los Andes, Bogotá.
- Ravenscroft, A. & McAlister, S. (2008). Investigating and promoting educational argumentation: towards new digital practices. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(3), 317-335.
- Rodríguez, H. (2008). *Cosas de niñas debe permitirse en el colegio: Análisis de un caso de argumentación infantil*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Rodríguez, L. (2004). *El Modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa*. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/art2.htm>

- Sadler, T. (2009). Situated learning in science education: socio-scientific issues as contexts for practice. *Studies in Science Education*, 45(1), 1-42.
- Sadler, T. (2011). Situating Socio-scientific issues in classrooms as a means of achieving goals of science education. En T. Sadler. (Ed.), *Socio-scientific issues in the classroom: Teaching, Learning and Research* (pp. 1-9). New York: Springer.
- Sampson, V. & Clark, D. B. (2008). Assessment of the ways students generate arguments in science education: Current perspectives and recommendations for future directions. *Science Education*, 92(3), 447-472.
- Sánchez, L., González, J. & García, A. (2013). La argumentación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(1), 11-28.
- Sandoval, W. A. & Millwood, K. (2008). What Can Argumentation Tell Us About Epistemology? En S. Erduran & M. P. Jiménez. (Eds.), *Argumentation in science education. Perspectives from Classroom-Based Research* (pp. 71-88). London: Springer Netherlands.
- Schwarz, B., Neuman, Y., Gil, J. & Ilya, M. (2003). Construction of collective and individual knowledge in argumentative activity. *Journal of the Learning Sciences*, 12(2), 219-256.
- Schworm, S. & Renkl, A. (2007). Learning argumentation skills through the use of prompts for self-explaining examples. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 285-296.
- Simon, S. (2008). Using Toulmin's argument pattern in the evaluation of argumentation in school science. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(3), 277-289.
- Stark, R., Puhl, T. & Krause, U.M. (2009). Improving scientific argumentation skills by a problem-based learning environment: effects of an elaboration tool and relevance of student characteristics. *Evaluation & Research in Education*, 22(1), 51-68.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Von Aufschnaiter, C., Erduran, S., Osborne, J., & Simon, S. (2008). Arguing to learn and learning to argue: Case studies of how students' argumentation relates to their scientific knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(1), 101-131.

*Education as perfectionism of human being: a proposal for Millán-Puelles**

Alejandra Peñacoba Arribas**

* Este artículo es producto de la investigación doctoral “Educación de la libertad y plenitud personal en Millán-Puelles”, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (España).

** Docente del Departamento de Educación de la Universidad Católica de Colombia. Doctora en Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Correspondencia: apenacoba@ucatolica.edu.co

*Educación como perfeccionamiento del ser humano: una propuesta de Millán-Puelles**

Cómo citar este artículo: Peñacoba, A. (2015). Educación como perfeccionamiento del ser humano: una propuesta de Millán-Puelles. *Revista Tesis Psicológica* 10(1), 162-173.

Recibido: enero 22 de 2015
Revisado: enero 27 de 2015
Aprobado: mayo 03 de 2015

ABSTRACT

This article is the result of one research referred to relationship between the education of freedom and personal plenitude proposed by Millán-Puelles. Appear in this proposal a number of relationships that his considered necessary for in education to stimulate the growing toward the fullness of the human being. This is possible because the human is not perfect: it is an unfinished being and thus, can be refined. In this sense, the way to development is making in a framework of freedom. Indeed, it shows how each person is one who should be questioned first and then decide which option that can be chosen to improve it. In this process is the whole person, in all its dimensions, which is used in the search of improvement, like the fullness. Now, all this is done through education. It is what makes this humanization, so we grow “a blow for freedom”. Educators and parents in general terms, contribute to this proposal motivating students in a life project that help to walk to the end pursued: The self-realization. Thus, education is conceived as formation of the person, becoming self-affirmation of self.

Keywords: Education, freedom, ethic, professor, improvement.

RESUMEN

Este artículo surge como resultado de una investigación referida a la relación entre la educación de la libertad y la plenitud personal propuesta por Millán-Puelles. Aparecen en él una serie de relaciones que se consideran necesarias para que en el ámbito educativo se impulse el crecimiento hacia la plenitud del ser humano. Esto es factible porque el hombre no es perfecto: se trata de un ser inacabado y por ello, puede ir perfeccionándose. En este sentido, el camino hacia ese desarrollo se realiza en un marco de libertad. En efecto, se muestra cómo cada persona es la que debe interrogarse primero y luego decidir cuál es la opción que al ser elegida pueda perfeccionarla. En ese proceso es la persona entera, en todas sus dimensiones, la que se emplea en la búsqueda de perfeccionamiento, es decir, de plenitud. Ahora bien, todo esto se lleva a cabo por la educación. Es ella la que realiza esta humanización, éste ser más hombre, de modo que nos vamos haciendo “a golpe de libertad”. Los educadores en general y los padres en primer término, contribuyen a ello entusiasmando al educando en un proyecto de vida que le ayude a caminar hacia el fin perseguido: su autorrealización. Así, la educación se concibe como formación de la persona humana, convirtiéndose en la libre afirmación del propio ser.

Palabras clave: Educación, libertad, ética, educador, perfeccionamiento.

Introducción

En la actualidad es preciso acercarnos a algunos factores que influyen poderosamente en el modo de vida y pensamiento de los hombres y mujeres de hoy. Así aparece, entre otros, cierto permisivismo que se manifiesta en muchos ámbitos, también en el educativo. Esto, unido a una falsa autoestima, puede conducir a una serie de prácticas pedagógicas no adecuadas Vargas y González (2009). Este “permisivismo” hace presencia en la familia y en la sociedad en general. Así, Jara (2009) señala, a modo de ejemplo, que en ocasiones son los mismos padres los que no quieren proponer a sus hijos algunos principios y obligaciones que supongan frenar sus impulsos, ya que eso -dicen- supondría una frustración.

Es así que este permisivismo debe entenderse, no tanto como tolerancia, sino más bien como indiferencia, de modo que todo lo que se hace o se dice es aceptable porque es indiferente.

Esta actitud de indiferencia que se ha denominado como la ética de la neutralidad, mantiene que uno es más libre cuanto más alejado está de convicciones, de afecciones que le comprometan; esta neutralidad, cargada de indiferencia, aboca a una voluntad liberada de cualquier atadura y convertida en puro deseo (inclinación) (Gordillo, 2015, p. 62).

Aunado a lo anterior, aparece el relativismo; en efecto, no se acepta la existencia de la verdad, y así, se niega de una manera más o menos el ser y la naturaleza de las cosas. En este contexto no se puede hablar de perfección moral, puesto que ésta dependería del modo de ver y de pensar de cada uno. Por la misma razón, priman las valoraciones personales sobre los posibles valores sociales. Así, cada corriente pedagógica se dedicará a buscar elementos que supuestamente ayuden al desarrollo del ser humano (Martínez, 2002), según los fines que vayan

señalando en cada momento las influencias sociales. En educación no se podrá hablar de un fin determinado, pues habrá una gama más o menos grande de posibles “fines” igualmente válidos. Sin embargo:

Si algo es verdad, es verdad absoluta, conocida o ignorada por los dos, o conocida por uno e ignorada por otro. Pero verdad objetiva al fin y al cabo. Y si no, no es verdad, es mera opinión, que es cosa completamente diferente (...). Si el relativismo fuera verdadero entonces sería falso, y si fuera falso, sería verdadero. Tal es el lío del relativismo (Millán-Puelles, 2009, pp. 541-542).

Otro de los factores influyentes en la línea que se viene exponiendo es la instalación del emotivismo en la sociedad actual (Sellés, 2009). Se trata de una valoración hipertrofiada del sentimiento, con pérdida, en ocasiones, de la educación de la inteligencia y de la voluntad. Así, “La opción por el instante, o mejor por el placer de cada instante, frustra y reprime en el hombre su capacidad de compromiso. La cultura del instante no es compatible con la cultura del compromiso” (Polaino, s.f., p. 174).

En este mismo sentido, se puede citar un estudio de la *American Psychological Association* (2012) en el que se mencionan numerosas investigaciones llevadas a cabo en niños, adolescentes y adultos. Entre los hallazgos reportados se señala como dato común, la relación directa entre un buen rendimiento académico en los adolescentes y el cultivo de la fuerza de voluntad o autodisciplina. Del mismo modo, es importante el desarrollo de hábitos saludables, pues se observan menos problemas de consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, si se da una mayor autoestima y el establecimiento de relaciones personales más óptimas. De este modo, no es de extrañar que aparezcan conductas desadaptativas, en las que no prima una voluntad inteligente que se mueva por fines constructivos, sino el acatamiento de los propios deseos o tendencias.

Educación como perfeccionamiento

En el pensamiento de Millán-Puelles, la educación vendría a identificarse con promoción, ya que con la educación se da un perfeccionamiento de la prole; así, la educación completa al ser. Es también conducción, de modo que el proceso educativo necesita que alguien diferente al educando, que dé a dicho proceso una dirección, un impulso orientador, en efecto los padres son quienes orientan al educando, guiándolo en la búsqueda y consecución de la virtud. ¿Quiere esto decir que no se puede dar un proceso que podríamos llamar autoeducativo? Millán-Puelles afirma que si se diera, no lo sería de un modo conveniente si el sujeto quedara abandonado a sus propias fuerzas, es preciso entonces, mostrar cómo se busca con el proceso educativo, llegar a un estado más perfecto del ser humano. Esto implica que el hombre no es perfecto desde el inicio, por lo que puede ir perfeccionándose; lo que se perfecciona mediante la educación son las facultades del hombre.

Se indica que para llegar a ese fin de la perfección es preciso formar en virtudes. Debemos preguntarnos, entonces, qué es la virtud. Aristóteles (2004) señala que “la virtud del hombre será entonces aquel hábito por el cual el hombre se hace bueno y gracias al cual realizará bien la obra que le es propia”(p. 29). Así, la virtud coincide con el hábito que genera en el ser humano algo más de bondad, que lo perfecciona. Si el perfeccionamiento se produce en la inteligencia, estamos ante hábitos intelectuales, pero si lo que se perfecciona es la voluntad, tenemos virtudes morales.

Así, es preciso educar la inteligencia, la voluntad y también los afectos, para lo cual hace falta formar en las virtudes relacionadas con esas facultades. Por otro lado, la educación sólo podrá perfeccionar al hombre si toma como fundamento

lo que éste ya es (su naturaleza), de modo que se cumple en el hombre ese ya ser, aunque no del todo, por lo que podemos irnos haciendo.

Todo acto moralmente recto constituye una libre afirmación de nuestra propia naturaleza. Y lo que se persigue al educar es, pues, suministrar al hombre el estatuto por el que se halle habitualmente inclinado a la viviente y libre aceptación, con hechos, de esa naturaleza que en tanto que hombre le conviene (Millán-Puelles, 1989, p. 61).

La educación consiste en el despliegue progresivo de uno mismo. Al hablar de despliegue se hace referencia a un crecimiento personal; crecer como persona a lo largo de la vida es lo mismo que educarse. En este análisis del sentido en que se usa aquí el término “despliegue”, falta un elemento decisivo, el hecho del “recto uso de la libertad”. En efecto, es necesario aprender el *recto uso*. Llegar a ser el que se es supone una autodeterminación, un compromiso, es algo que cada persona hace por sí misma y en sí misma, es el resultado de operaciones intelectivas, volitivas y afectivas. Es un proceso en el que se perfeccionan las facultades y potencialidades que cada uno tiene en su interior.

El ser humano siempre se ha enfrentado con la distancia que hay entre su indigencia natural y sus aspiraciones más altas. Pues bien, ante el dilema de ser lo que es y conformarse con ello, o luchar por lo que debería ser caben dos posturas: la del tesón y la lucha o, por el contrario, la del abandono y la rendición, la opción es libre, pero la dignidad humana pide optar por la primera postura, tarea en la que colabora la educación.

La educación como libre afirmación del propio ser

Inicialmente se parte de que un hombre es criatura, dotado de una naturaleza libre, y que por serlo, es perfeccionable. Este hombre ya

es, pero puede llegar a ser en mayor plenitud lo que es ¿Y cómo?; por la educación, a través de la capacidad de elegir, ahora bien, como esa capacidad ya la tenemos de una manera innata, lo que a ella podemos añadirle es el hábito de usarla correctamente. Esta libertad se consigue por las virtudes, las cuales perfeccionan al hombre, como indica Millán-Puelles (1984).

Conseguir ese señorío, *ser dueños*, es fruto de la educación de un hombre que es libre y, precisamente por serlo, puede perfeccionarse. El texto de Barrio (2009) posteriormente citado, corrobora lo dicho y muestra la riqueza y trascendencia de la relación que se da entre esos conceptos:

La educación fundamentalmente estriba en una habilitación de la libertad para que sea capaz de escuchar la llamada de lo valioso (...) La relación entre educación y libertad es muy profunda (...) No puede restringirse al ámbito sociológico, en el que se emplean expresiones como “educar en libertad” o educar en un contexto de respeto, tolerancia, etc. Todo eso tiene mucho sentido, pero no se trata sólo de educar en libertad, sino de educar la libertad. (...) Comprender la educación de la libertad como un influjo asertivo que trata de orientarla hacia lo valioso y verdadero en modo alguno implica verla como un abuso autoritario, lesivo de la libertad individual (p. 196).

La educación está orientada al perfeccionamiento del ser humano, se trata de educar al hombre en tanto que hombre y esto implica que se perfeccione, por el uso efectivo de la libertad de cada hombre, las perfecciones restringidas que le correspondan. Perfección y libertad están indisolublemente unidas en ese proceso, de modo que esa libertad se acomode a las exigencias de nuestro modo específico de ser. Se trata de educar a todo el hombre, en todas sus dimensiones y capacidades.

Esto se hace a través de la relación entre educador y educando, pues con ella se establece un

hilo educativo que perfecciona. Se trata de una relación personal, de tal modo que uno ponga al servicio del otro las riquezas de su ser racional, mientras que el otro se enriquece también en su propio ser. Esto conlleva, como consecuencia práctica, que no se deberá fragmentar la educación de una persona, buscando sólo, por ejemplo, la formación intelectual. Se debe educar también la voluntad. Aspecto que es de tener en cuenta en la dinámica de la educación formal. Así lo corrobora Barrio (2007) al hacer una crítica de las actuaciones educativas de la actualidad, pues afirma que en ellas hay más preocupación por favorecer la competitividad en el campo socio cultural, que por el cultivo de la inteligencia y la voluntad para facilitar con ello el buen pensar y el querer eficaz. Ahora bien, si la voluntad es educable, significa que no puede estar determinada de modo natural a cualquier bien, pues entonces no dejaría espacio para la libertad. En relación a la determinación o indeterminación de la voluntad al bien afirma Millán-Puelles (1976):

La determinación inmutable de la voluntad al bien no es una determinación de la voluntad a un bien inmutable nada más que en dos casos (...) La voluntad está naturalmente determinada respecto de dos cosas: el bien en general y la felicidad o último fin. Querer tan sólo el bien no significa querer únicamente un bien concreto. Si la voluntad tiene una inclinación natural al bien en general, todo lo que posea la razón de bien y como tal sea captado por el entendimiento, puede ser querido. (...) La inclinación natural a la felicidad no es una necesidad de coacción, ni se dilata a los medios para este último fin, pues son muchas las vías que a él pueden conducirnos, tanto realmente como en apariencia. De este modo, queda un amplísimo margen de indeterminación, en el que la libertad puede inscribirse (p. 42).

Por lo anterior podemos afirmar que Millán-Puelles defiende que la educación es un cierto crecer en bien y perfeccionar el ser. El fin de la educación es crecer en la verdad y en el

bien, y la persona que no crece se degrada y muere al espíritu. La buena educación es siempre una rebelión contra el error y la ignorancia; son muchas las manifestaciones con las que se presentan hoy ambos, y contra ellos es contra quienes se ha de rebelar la educación, se trata de oponerse a todo aquello que no deja que el hombre se perfeccione realmente.

En efecto, la educación es un proceso de mejora personal, se apoya en la claridad de ideas, fomenta los comportamientos congruentes, afirma las mejores posibilidades de los educandos, promueve actuaciones autónomas y responsables que parten de decisiones personales y es ayuda necesaria para el logro de plenitud. La educación es la rebeldía de quien no quiere reducir su *bien* al bienestar (Oliveros, 2002). Es por tanto necesario estimular el esfuerzo del hombre en todas sus facultades.

Para ello es esencial centrarse en el bien y la verdad, ayudar a crecer hacia la plenitud equivale a hacer el bien. Es imprescindible descubrir lo que es el bien; no se trata de la opinión mayoritaria, ni puede reducirse al bienestar material. Por otro lado, es preciso tener en cuenta que:

Quando un hombre sirve de hecho al bien común, mas no por estar queriéndolo como algo comunicable a otras personas humanas, sino tan sólo en función de su propio bien, se produce el fenómeno de una cierta animalización del ser humano, la cual no por ser libre deja de rebajar a quien la hace (Millán-Puelles, 1974, p. 373).

Y junto con el bien, la verdad. Martínez (2002) señala que en el origen de la vocación educativa de cualquier maestro está el amor a la verdad que quiere enseñar a quien no la conoce. Este autor señala que es la verdad sobre el ser del hombre, así como de su dignidad, junto con la que se refiere a la indignancia del educando y la plenitud del educador, la que puede guiar la acción educativa en pro del perfeccionamiento del educando.

El hombre se encuentra incompleto, a medio hacer; es en cierto modo autor de su propio ser y una tarea para sí mismo. Pero se hace libremente al amparo de una base natural dada, lo cual indica que el valor del uso de nuestra libertad se mide de una manera objetiva.

Por eso, se puede sostener con Peñacoba (2014) que es preciso ayudar al educando en el proceso hacia el encuentro de la verdad de las cosas y del ser humano. Para ello es necesario ejercitar su entendimiento para que descubriendo juicios verdaderos, alcance el conocimiento de la realidad.

Por otra parte, la verdad debe estar presente en la vida de cualquier ser humano, es imposible vivir sin una clase de verdad: si la persona no dispone de una verdad verdadera se adhiere a una verdad convencional, la cual puede ser un reduccionismo, puesto que sería relativa a una cultura determinada y provisional, sin embargo, hemos de tener en cuenta que la verdad objetiva es diferente de nuestro conocimiento de ella, que es subjetivo, por eso, la acción educativa debe estar en función de la verdad objetiva, también acerca del hombre.

La educación de la libertad responde a la búsqueda de la verdad y el bien. Libertad no desmesurada ni reducida sino realmente humana, es decir, conectada con la verdad, de no ser así, sólo se queda en la inseguridad de no saber a dónde se va ni qué se debe ser.

La libertad presupone la verdad: la pretensión de conocerla y de obrar según ella. La acción que -al menos subjetivamente- no obedece a la verdad sólo puede obedecer a algún interés que condiciona la voluntad. La voluntad sólo es soberana si se pliega a la verdad, ya que sólo la verdad es imparcial (Barrio, 2001, p. 53).

Estos indicios de la antropología educativa que se percibe en los escritos de Millán-Puelles muestran que la plenitud humana a la que se

llega por el uso adecuado del libre arbitrio tiene mucho que ver con la educación. Muestran también, que el pensamiento emilianense en esta materia puede aportar mucho para solucionar los problemas de educación de la actualidad.

Educación entendida como formación de la persona

En el proceso de la educación hemos de distinguir entre dos conceptos relacionados con la consecución de la plenitud humana: “educación” y “formación”. Millán-Puelles identifica educación con formación del ser humano. Esta formación radica en cada una de las facultades humanas. Es verdad que es el hombre entero quien se educa, pero es cada facultad la que adquiere destrezas para ejecutar sus funciones específicas.

Hablar de educación, entonces, es hacerlo de la formación del hombre y en ese proceso son los hábitos y virtudes (es decir, hábitos operativos) los que capacitan al hombre para obrar en orden a alcanzar su fin. El agente educativo se descubre en función de ese fin. Así pues, los agentes educativos son aquí el educador y también el educando, ambos están enlazados en el proceso formativo.

Los educadores

El hombre adquiere la formación intelectual o bien directamente, por sí mismo *-inventio-*, o bien a través de lo que otro u otros intentan enseñarle *-disciplina-*. Millán-Puelles (1989) se pregunta en qué consiste la enseñanza para la formación de las virtudes intelectuales:

Al preguntarse por la esencia del proceso de toda formación intelectual, lo que se busca no es algo conveniente para que ésta se dé, sino lo permanente y necesario en ella, su forma general, independientemente de los métodos que para conseguirlo se propongan (p. 130).

Por eso, de cara al proceso docente como vía de formación intelectual, la primera pregunta a hacerse, es si un hombre puede educar a otro hombre. La respuesta es que el educador debe hacer que el mismo discípulo haga las operaciones que se requieren para alcanzar la ciencia. Ese carácter de ser causa adyuvante le viene al educador precisamente de que el discípulo tiene un poder activo para adquirir la ciencia. Porque sí, por el contrario:

Lo que un ser tiene respecto de un efecto es únicamente la potencia pasiva de recibirlo, no se puede decir que lo consigue por medio de la ayuda de otro ser, sino que este otro ser se lo consigue, de modo que el primero no funciona como un verdadero agente, sino como un paciente; por lo cual el segundo no coopera con él, sino que simplemente opera en él (...) El discípulo aprende contando, desde luego, con su potencia activa natural de adquirir el saber, pero no sólo por virtud de esta potencia, sino también merced al arte del maestro (...) así como la naturaleza es un principio intrínseco de actividad en el ser que la tiene, el arte, en cambio, es un principio extrínseco para el ser al que se aplica. Y aunque este principio extrínseco imita, como se ha dicho, el modo de proceder que corresponde al intrínseco, su función no es la misma, sino tan sólo la de un agente coadyuvante, o sea, la de una causa auxiliar (Millán-Puelles, 1989, pp. 132-133).

La educación debe contar con la naturaleza del discípulo ya que es él mismo la causa principal del aprendizaje; y lo es porque tiene una potencia activa de adquirir el saber; el maestro debe ayudar al discípulo, poniendo a su disposición los medios que necesita. Pero, insistimos, es él mismo el que usando esos medios, no simplemente recibéndolos, alcanza esa verdad que se le pretende enseñar.

Así pues, la adquisición del saber es esencialmente la misma en la disciplina y en la *inventio*. Con todo, hay algunas diferencias, las cuales se derivan de la ayuda que presta el maestro en la

disciplina o enseñanza. Millán-Puelles (1989), siguiendo a Santo Tomás, indica que esa ayuda se manifiesta en unos momentos consecutivos en los que después de poner ante el entendimiento del educando los principios que éste tenía, (ya sean los primeros u otros que aquél ha ido consiguiendo), el maestro debe hacer ver cómo es el paso para ir de los principios a las conclusiones.

Así actúa el maestro, pero Millán-Puelles se pregunta por el valor de esta actuación. Encuentra la respuesta señalando el papel importante que el educador desempeña en la tarea educativa, pues por su acción el entendimiento del educando se ve impulsado a aprender aquello que se le enseña.

En la *inventio*, sin embargo, no participa el maestro: esa es la diferencia. También se dan diferencias en lo didáctico y pedagógico. Así las expresa Millán-Puelles (1989):

En el descubrimiento de las verdades científicas el hombre protagoniza su propia formación intelectual de una manera más íntima y activa que cuando adquiere el saber por la enseñanza. (...) Si este proceso acontece por vía de descubrimiento o invención, su sujeto no es sólo la causa principal, sino también, dentro del orden de la eficiencia humana, la única causa activa (...). La superior intensidad que en la eficacia de ésta -la razón- lleva consigo el hecho de descubrir, y no simplemente aprender, verdades, basta para que no todos los hombre sean en la práctica aptos para adquirir la ciencia por sí mismos (pp. 148-149).

Lo anterior señala una diferencia entre los que son capaces de autoformación y los que sólo tienen el poder de aprender, pero hay también otros elementos que influyen en esto, tales como la falta de tiempo y todo aquello que impida o interfiera en parte esa posibilidad de ejercer la invención. De este modo, Millán-Puelles (1989) indica que quien descubre el saber (*inventio*) tiene mayor capacidad que quien lo recibe por medio de otro u otros.

Si el sujeto se encuentra indigente de virtud, necesita alguien que le ayude a conseguirla y fortalecerla, por tanto, el educador debe con sus palabras, no sólo buscar el conocimiento de la verdad en el discípulo, sino la práctica del bien. Así, hemos visto que la ausencia de virtud, que da la posibilidad de educarse, implica otra indigencia, la de un educador.

Sin embargo, el educando sigue siendo el principal agente en su propia formación, la virtud siempre la adquiere uno mismo, pero el educador siempre tiene un conocimiento más perfecto de la ciencia que el discípulo, de modo que esto ocasiona la necesidad que éste tiene de aquél. Con todo, no es suficiente que el educador tenga la virtud plena de que hablamos, pues si no sabe o no puede comunicarla, de poco sirve lo primero. Por eso, se ha de atender a las condiciones de comunicación para identificar correctamente la figura del educador.

Con todo, es necesario que el agente educativo tenga la virtud que pretende conseguir en el educando, de este modo, el educando, con la ayuda de quien posee la virtud que se persigue, conseguirá su meta mucho antes que si la busca -la virtud- en solitario, por eso, la pedagogía actual no debe olvidar la importancia del maestro como auténtico promotor de la virtud cuando se trata de enseñar una verdad especulativa. Es imprescindible la ciencia en quien enseña, sin embargo, lo es más aún, si cabe, cuando lo que se enseña es la virtud moral; en esto es fundamental el ejemplo y el amor al educando.

Este amor al educando se convierte entonces en el primer motor del acto educativo, y sin él la tarea del que se dedica a la enseñanza no será educativa, a no ser per accidens. (...) Por el contrario, el que en dicha tarea ponga todo su amor en el educando, la convertirá en verdadera educación, viviéndola más como una vocación de servicio que como un oficio asalariado (Martínez, 2002, pp. 370-373).

El educador de hoy, además de todas las cualidades y disposiciones que se acaban de indicar, deberá también tener muy en cuenta el hecho de que hay talentos naturales diferentes en los distintos educandos, del mismo modo, debe considerar las distintas etapas del periodo formativo para considerar qué técnicas son más adecuadas en unas que en otras, y debe también, como síntesis de toda su actuación, saber ayudar al educando a tener gran sentido de autodisciplina y de responsabilidad, a la vez, a que mantenga adecuadas relaciones con los compañeros y en suma, hacer -y ayudar a hacer- una obra de arte.

Dado que la formación afecta al ser humano en tanto que hijo, a la generación del mismo por parte de los padres, debe seguir la educación que éstos deben ofrecerle. Así, el núcleo de la antropología educativa de Millán-Puelles se puede sintetizar diciendo que generación y educación son actividades distintas y complementarias, que se presuponen y necesitan mutuamente.

La inclinación natural a la educación de los hijos es previa al libre albedrío e independiente de él, esto conlleva el hecho de que algunos padres, en el uso indebido de su libertad, no cumplan su función de educadores, hecho que los convierte en padres desnaturalizados. Lo natural es que la tarea educativa la realicen los padres, y sólo como excepción, la podrán realizar otros. Por eso Millán-Puelles (1989) hace referencia a que de manera natural hay una relación entre el hijo y su padre, la cual genera una dependencia educativa que llama primigenia.

Así pues, si lo que viene ordenado por la naturaleza tiende a la perfección que le corresponde, no puede ocurrir que la misión del matrimonio quede reducida a la generación, Millán-Puelles (1989) dice al respecto:

La conducción y promoción de que se trata (la educación) vienen concebidas como una cierta prolonga-

ción del engendrar, a la manera de un complemento de éste, que, sin embargo, no es todavía un enriquecimiento o perfección definitivos de la prole. Aunque a ello se enderece (de la misma manera que la generación se ordena al ser), guarda más parentesco con la formalidad del engendrar que con lo que en éste se produce. En tal sentido, la educación es como una segunda generación (p. 32).

En lo administrativo también se dan unas consecuencias que se derivan de las anteriores, pues el derecho natural de los padres a educar a sus hijos deberá ser protegido por las leyes positivas. En efecto, no puede darse un deber sin el correspondiente derecho. Los padres, a su vez, necesitan ayuda de otros para poder educar a sus hijos; Millán-Puelles señala que “de una manera inmediata, los agentes concretos de la educación pueden serlo otros hombres a los que no pertenece, respecto del educando, ni la condición de progenitores suyos ni la de directivos de la sociedad en que viven” (1989, p. 93).

La ayuda a los padres en la tarea educativa la ejecuta, por tanto, la sociedad civil, la cual debe colaborar con bienes materiales, y también colaborar en la adquisición de la virtud. Padres y gobernantes tienen el doble juego de deberes y derechos naturales relativos a la educación. El derecho y el deber que tienen los gobernantes a intervenir en la educación, es porque les corresponde buscar el bien común de los seres humanos que forman la sociedad, en cuanto a las normas para conservar la paz y el bien común indica Millán-Puelles (1989) la función de la ley al respecto. Así, señala que ésta tiene como tarea preceptuar los actos que se ordenan a la consecución del bien común; y por otra parte, muestra cómo el ciudadano no debe guardarse para sí el ejercicio de las virtudes que son un bien para la convivencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, “desde el punto de vista de la intimidad o inmediatez personal

del beneficio, el del padre a su hijo es evidentemente superior al del gobernante a sus súbditos” (Millán-Puelles, 1989, p. 117).

Así pues, llegamos a un momento de la exposición en que se pueden mostrar las diferencias entre padres y gobernantes. La facultad de los padres de educar a sus hijos les viene por el deber natural que poseen de educarles, mientras que los gobernantes deben educar en función de la consecución del bien común.

Conclusiones

En este orden de ideas, se puede concluir que, puesto que el ser humano es imperfecto, la educación es un cierto ir perfeccionando el ser, el fin de la educación sería entonces, crecer en la verdad y en el bien.

La educación sólo podrá perfeccionar al hombre si toma como fundamento lo que éste ya es, entonces se cumple en el hombre esa expresión que está en la base de la teoría formativa de Millán-Puelles y que alude a que como somos libres, falta aún por hacer, pero que como ya somos, no tenemos que hacernos del todo. Este hombre ya es, pero puede llegar a ser en mayor plenitud eso que es ¿Y cómo?, por la educación.

La educación es un proceso orientado al logro de la plenitud y lo hace a través del fomento de comportamientos convenientes, de la reflexión conducente a ideas claras, de la promoción de decisiones libres y responsables, de la búsqueda

del desarrollo de las posibilidades más elevadas de los seres humanos a los que va dirigida, dándose entonces, una ayuda de mejora personal.

La educación vendría a identificarse con promoción, ya que busca el perfeccionamiento de la persona; y con conducción, porque la labor del educador es acompañar e impulsar al educando en un determinado sentido, el de ese perfeccionamiento, así se puede decir que la educación completa el ser.

En todo este proceso educativo, tienen un protagonismo importante los padres, en efecto, esa obligación de educar a sus hijos les viene por el deber natural que poseen de educarles, completando así la generación. Así, se puede afirmar con Millán-Puelles (1989) que “la posesión de las virtudes es el perfecto estado de las potencias operativas humanas y, por ende, el estado perfecto del hombre en tanto que hombre, fin de la educación” (p. 37). Tarea que es de vital importancia en nuestra sociedad, y de la cual no pueden estar ausentes los educadores, en primer lugar los padres de los educandos.

En esta tarea de singular trascendencia que es el perfeccionamiento personal a través de la educación, y en este momento social en que vivimos, los educadores deberían quizá repensar las palabras de un conocido educador español, Abilio de Gregorio, al abordar el tema de la exigencia en la formación de jóvenes: “No hay manera de formar el carácter y la voluntad sin una comprensión honda del dolor y del sacrificio” (2007, p. 119).

Referencias

- Aristóteles. (2004). *Ética Nicomaquea, Política*. México: Porrúa.
- American Psychological Association. (2012). Lo que debemos saber sobre la fuerza de voluntad: la ciencia psicológica del autocontrol. Recuperado de <https://www.apa.org/helpcenter/willpower-spanish.pdf>
- Barrio, J. M. (2001). Libertad y realidad. Observaciones acerca de la índole reiforme de la libertad humana. *Pensamiento y Cultura*, 4, 47-60.
- Barrio, J. M. (2007). Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos. *Estudios sobre Educación*, 13, 7-23.
- Barrio, J. M. (2009). Libertad y verdad. Hacia una perspectiva realista de la libertad. En L. Jiménez. (Ed.), *La juventud a examen* (pp. 195-233) Madrid: Fundación Familia Española.
- Gordillo, L. (2015). Ideología y ética de la voluntad. Una base para la reflexión bioética. *Cuadernos de Bioética*, 26(1), 51-65.
- Gregorio, A. (2007). *Por las huellas de la pedagogía del padre Tomás Morales, un idealista con los pies en la tierra* (2 ed.). Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Jara, A. (2009). *Elaboración de una propuesta para la Educación de la Voluntad de las jóvenes estudiantes del 5º grado de Educación Secundaria de la I.E.N. Rosa Flores de Oliva, siguiendo los Principios Pedagógicos del P. Tomás Morales Pérez en el año 2008*. (Tesis de Licenciatura en Filosofía y Religión). Universidad Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, Perú.

- Martínez, E. (2002). *Persona y educación en Santo Tomás de Aquino*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Millán-Puelles, A. (2009). Las dimensiones morales del interés por la verdad. *Anuario filosófico*, 42(3), 527-553.
- Millán-Puelles, A. (1989). *La formación de la personalidad humana*. Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1984). *Léxico filosófico*. Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1976). *Sobre el hombre y la sociedad*. Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1974). *Economía y libertad*. Madrid: Confederación de Cajas de Ahorro.
- Oliveros, F. (2002). *Educación de la voluntad*. Madrid: Lumelia.
- Polaino, A. (s. f.). *La cultura del instante*. Recuperado de <https://buenosarticulos.files.wordpress.com/2011/03/la-cultura-del-instante.pdf>
- Peñacoba, A. (2014). *Educación de la libertad y plenitud personal en Millán-Puelles. Hacia el perfeccionamiento*. Saarbrücken: Publicia.
- Sellés, J. (2009). La enfermedad mortal del emotivismo. En L. Jiménez (Ed.), *La juventud a examen* (pp. 167- 194). Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Vargas, L. & González, M. C. (2009). La revitalización de la Educación del Carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la Prevención y la Psicología Positiva. *Electronic journal of research in educational psychology*, 7(19), 1379-1418.

Subjectivity of the territory in the immediate environment of the Libertadores University Foundation.

Gabriel Eduardo Moreno Soler*
Manuel Sanabria Tovar**

* Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Investigador principal del proyecto de investigación "Cartografía social del entorno próximo a la Fundación Universitaria Los Libertadores". Correspondencia: gemorenos@libertadores.edu.co

** Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Coinvestigador del proyecto de investigación "Cartografía social del entorno próximo a la Fundación Universitaria Los Libertadores". Correspondencia: msanabria@libertadores.edu.co

Subjetivación del territorio en el entorno próximo de la Fundación Universitaria Los Libertadores

Cómo citar este artículo: Moreno, G. E. & Sanabria, M. (2015). Subjetivación del territorio en el entorno próximo de la Fundación Universitaria los Libertadores. *Revista Tesis Psicológica* 10(1), 174-187.

Recibido: 26 mayo 2014
Revisado 6 junio 2014
Aprobado: 01 octubre 2014

ABSTRACT

The research “Mapping social environment near at Libertadores University Foundation”, developed in line called subjectivities and Territorialities; it is part of the paradigm of qualitative research. This article reports the results of the first phase of the project which aimed to identify the current sectors in the immediate territory to investigate; to make social mapping with the actors of the identified sectors and the research base through a documentary research on the issues of subjectivity, territoriality and social mapping. The social mapping as a methodological research element involves a participatory action with the actors that make, living, transiting or are present in the immediate environment of the Libertadores University Foundation, setting their relationships and communications determined by the historical and cultural context, and from there, generating a reflection on the forms of subjectivity which are expressed in the territory. Such an exercise of problematization showed an invisibility University in the territory. The results indicate the need to broaden and deepen the mapping exercise addressed in the first phase of the project, including allowing other actors give greater legitimacy to the findings.

Keywords: Subjectivity, territory, mapping, Subjectivity, to participate, community.

RESUMEN

La investigación “Cartografía social en el entorno próximo a la Fundación Universitaria Los Libertadores”, desarrollada en la línea de Subjetividades y Territorialidades, se enmarca en el paradigma investigativo de tipo cualitativo. Este artículo da cuenta de los resultados de la primera fase del proyecto, que tuvo como propósito identificar los sectores presentes en el territorio próximo a investigar; realizar la cartografía social con los actores de los sectores identificados, y fundamentar la línea de investigación a través de una indagación documental sobre las temáticas de subjetividad, territorialidad y cartografía social. La cartografía social como elemento metodológico de la investigación, implicó una acción participativa con los actores que conforman, habitan, transitan o hacen presencia en el entorno próximo de la Fundación Universitaria Los Libertadores, configurando sus relaciones y comunicaciones determinadas por el contexto histórico-cultural, y desde ahí, generar una reflexión sobre las formas de subjetivación que se expresan en el territorio construido. Tal ejercicio de problematización evidenció una invisibilidad de la Universidad en el territorio. Los resultados indican la necesidad de ampliar y profundizar el ejercicio cartográfico abordado en la primera fase del proyecto, incluyendo otros actores que permitan dar mayor legitimidad a los hallazgos.

Palabras clave: Subjetividad, territorialidad, subjetivación, cartografía, participación, comunidad.

Introducción

La capacidad de auto desarrollo social de las comunidades en movimiento, requiere de dinámicas tanto de investigación como de participación que se combinen y conjuguen con dispositivos organizativos que lleven a empoderar a las personas y a los grupos en la generación de acciones que les permitan crear sus propias alternativas de desarrollo humano.

Es evidente la importancia de herramientas para construir procesos que modifiquen las realidades actuales, una de estas, es la cartografía social con su potencial para investigar y mapear la realidad. Tal indagación, antes que buscar intervenir, permite detectar los puntos clave del conflicto, de las necesidades, de los problemas, sus dinámicas y los actores, su movimiento y aquellos trayectos que van desde el malestar hasta el deseo de construcción de una alternativa respecto de la propia situación.

En consecuencia, la apuesta por constituirse en gestor y apoyo fundamental para el desarrollo humano integral en perspectiva autónoma y sostenible, aportando al mejoramiento y reconocimiento de lo comunitario, se funda en principios éticos y políticos, mediante procesos de acompañamiento psicosocial e investigativo. Esto requiere utilizar estrategias conceptuales, metodológicas, culturales, tecnológicas y comunicativas, que propendan por la planeación, la viabilidad y la ejecución participativa de novedosos procesos de convivencia comunitaria que conlleven a la comprensión y transformación de la realidad social específica y cotidiana de los habitantes del entorno próximo de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

Un impacto pretendido es posicionar en el campo psicosocial e investigativo los proyectos sociales comunitarios como escenarios de construcción participativa, de conocimientos

y de alternativas de orientación e intervención psicosocial reconocidos a nivel local, distrital, nacional e internacional por su pertinencia, calidad, eficacia y profesionalismo. Partiendo de reconocer las diversas formas de cartografiar una realidad social para entender la multiplicidad de interacciones, prácticas, discursos y procesos que se configuran en referencia a un contexto dado y a partir de unas normas de producción. El comprender estas normas por parte de los actores sociales permite la transformación de lo social desde sus propios referentes como aporte axiológico y del desarrollo humano sostenible de la población.

Planteamiento del problema

Esta primera fase de la investigación se centró en identificar y comprender las relaciones y comunicaciones que se generan entre los actores que conforman, habitan, hacen presencia o transitan en el entorno próximo de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Como fundamento teórico, se parte de los conceptos de territorialidad y subjetividad, considerando que las relaciones y las comunicaciones que se tejen entre los actores en los diferentes sectores poblacionales pueden estar atravesadas por problemáticas y necesidades sociales que conllevan a la idea de déficit o falta de algo como sinónimo de necesidad, mientras que la de problema se asocia más a la de dificultad para analizar o actuar en la búsqueda de soluciones analíticas o prácticas.

La investigación pretendió identificar fenómenos sociales presentes en una comunidad específica, que problematizados permiten construir o adoptar propuestas de intervención psicosocial que puedan ser aplicadas no solamente a esta población, sino a comunidades con problemáticas sociales similares.

El trabajo permitió estudiar las interacciones sociales en su contexto y entender al individuo como

un ser social producto y productor de cultura, que determina su comportamiento y sus acciones en todos los ámbitos y grupos sociales a los cuales pertenece. Esta investigación aportó a la construcción social del conocimiento en perspectiva de la intervención psicosocial; abrió espacios académicos de reflexión y de participación comunitaria que conllevan acciones transformadoras de la realidad, orientada desde las preguntas: ¿Cuáles son las relaciones y comunicaciones que han construido los actores que conforman, habitan, hacen presencia o transitan en el territorio próximo a la Fundación Universitaria Los Libertadores? ¿Cómo la cartografía social aporta a la construcción de mapas de conocimiento de los actores sociales del territorio próximo a la Fundación Universitaria Los Libertadores? ¿Qué características son propias en los actores de los diferentes sectores que conforman el territorio próximo a la Fundación Universitaria Los Libertadores? ¿Qué reconocimiento tienen tales actores sobre la Fundación Universitaria Los Libertadores?

A partir de estas preguntas, el objetivo general fue comprender las formas de relación y de comunicación que han construido los actores que conforman, habitan, hacen presencia, o transitan en el territorio próximo a la Fundación Universitaria Los Libertadores. Como objetivos específicos, la investigación se propuso: describir las formas de comunicación que han construido los actores de los sectores que conforman, habitan, hacen presencia, transitan en el territorio próximo a la Fundación Universitaria Los Libertadores; describir las formas de relación que han construido estos actores; y caracterizar tales actores.

Lo sociocultural como eje articulador de las subjetividades y las territorialidades

Lo social se enuncia como una dimensión de las relaciones humanas, que al ser dinamizadas por

elementos históricos y espaciales, se expresan en la construcción de culturas heterogéneas. Éstas están a su vez, constituidas por prácticas y significados, que los grupos humanos en todos sus niveles –individuo relacional, familiar, comunidad, sociedad y contexto global– construyen de manera continua y dialéctica.

Diversas perspectivas teóricas permiten entrever la forma en que el componente sociocultural de las relaciones humanas, vehiculiza el dar cuenta de las relaciones existentes entre las subjetividades y las territorialidades, en tanto categorías conceptuales abordadas por las ciencias humanas y sociales, y como procesos que tienen su expresión en la realidad social y cultural.

En los últimos años, se entrevén transformaciones epistemológicas que marcan el paso de un enfoque que divide lo interno y lo externo al ser humano, hacia aquellos que enfatizan en la dinamicidad entre lo que ocurre en la mente de los sujetos y aquello que acontece en su contexto social. Estos se centran en la dialogicidad entre sujeto y cultura, lo cual dimensiona la subjetividad como una construcción sociocultural que se transforma históricamente (Gigena, 2009; Alvarado, Patiño & Loaiza, 2012). En consecuencia, aspectos como el cuerpo, la narrativa, el arte, la tradición y la política, se asumen como manifestaciones socioculturales de la subjetividad (Sastre, 2011; Vélez, 2009; Ramírez 2012).

La subjetividad, en tanto proceso y en su dimensión singular, da cuenta de la existencia de un sujeto que pese a que no puede ser desligado de su contexto social, produce sentidos y significados singulares. La subjetividad, en su dimensión colectiva bajo la cual se reconoce su carácter compartido, se configura a través de relaciones y transacciones que acontecen en el mundo de lo cotidiano; por otra parte, la cultura como entramado de significaciones y prácticas construidas en torno al territorio, es una dimensión

del territorio que está en relación constante con aspectos políticos y geográficos, y es precisamente a través de lo cultural que las transformaciones políticas y geográficas se hacen posibles (Alvarado, Botero & Ospina, 2010).

Sin embargo, el territorio como entidad cultural tiene la potencialidad de reivindicarse, en la medida que se actualiza e incluso, es lugar de resistencias que se dinamizan a través de dispositivos culturales que representan la vigencia de las costumbres y las tradiciones. La territorialidad trasciende la existencia del territorio como ente físico (Fuentes, 2010), en este sentido, comprenderla implica poner en contexto todas las dimensiones del territorio: jurídicas, políticas, culturales, ambientales y geoespaciales, desde aquí surge la pregunta por ¿de qué manera las personas a nivel individual y colectivo se apropian de un territorio, creando manifestaciones culturales que subsisten (aunque transformadas) a lo largo de la historia? y de igual forma, ¿cómo visualizar los procesos de otros entornos, culturas y costumbres que se dinamizan a través de fenómenos como el desplazamiento, la ocupación y apropiación de territorios distintos a los ancestrales y tradicionales, y que dan lugar a procesos de transformación y re-construcción territorial? En conclusión, esta variedad de formas de relacionarse con el espacio, que son conflictivas, simbólicas e históricas, dan cuenta de la existencia de un resquebrajamiento espacial que posibilita la comprensión de la territorialidad en el marco de lo sociocultural, es decir, más allá de lo geoespacial.

Subjetividades y territorialidades: dos procesos interdependientes

El territorio es una configuración que contiene tanto elementos simbólicos como físicos y geográficos, y en esta medida, constituye la expresión o manifestación histórica y espacial de las subjetividades, es decir, los modos de ser,

estar y sentir que se instituyen en medio de la relación dialéctica entre sujeto y sociedad. Para Avalor (2009) el territorio comienza a perfilarse como el escenario privilegiado donde acontecen las diferentes acciones, además de actuar como anclaje de subjetividades y catalizador de problemáticas compartidas. Lo anterior evidencia la existencia de puntos de confluencia entre los abordajes de la subjetividad y la territorialidad, como son la territorialización de la subjetividad y la subjetivación del territorio.

La subjetividad se expresa histórica y espacialmente a través de un territorio, que no da cuenta únicamente de un espacio geográfico, sino de espacios sociales e itinerantes, como el cuerpo, el arte, la música y las tecnologías de la información y de la comunicación. En este sentido, el territorio se comprende como un dispositivo que permite la configuración de subjetividades, al tener la posibilidad de vehiculizar y construir significados y prácticas desde lo social y lo cultural.

El territorio se configura como el espacio físico y simbólico que comparten y construyen sujetos que viven en comunidad. Este vínculo simbólico, da cuenta de la construcción de sentidos compartidos, que hacen que las tradiciones y las culturas se mantengan vigentes o se transformen. Para Larrahondo (citado por Torres, Camargo, Rey & Rojas, 2014) el territorio es un lugar de producción de mediaciones intersubjetivas dentro de un escenario de diálogo cultural en el que también afloran tensiones derivadas de las múltiples diferencias históricas y sociales.

La subjetividad entonces, se vislumbra como una categoría que contribuye a la comprensión desde una perspectiva centrada en lo humano más que en lo físico y se consolida como un requerimiento epistemológico que permite la comprensión del impacto que tienen en las personas, las transformaciones territoriales inevitables en el marco de las dinámicas históricas y culturales.

La cartografía social como herramienta metodológica para la comprensión de las relaciones entre subjetividades y territorialidades

Se ha podido comprender que lo sociocultural constituye un eje articulador de las subjetividades y las territorialidades. Desde una mirada de la realidad como producto social, cultural e histórico, se entrevé que la subjetividad da cuenta de producciones simbólicas y de significados compartidos que adquieren un escenario de expresión y acción, en un territorio configurado por elementos tanto físicos y geográficos como simbólicos, a través de los cuales surgen territorialidades nuevas y heredadas que subsisten pese a la ausencia del espacio físico, dada su configuración significativa y práctica que les da la posibilidad de ser itinerantes.

Así las cosas, las subjetividades y las territorialidades (ambas en plural, considerando sus múltiples configuraciones y expresiones) son producciones históricas ancladas a contextos histórico espaciales dinámicos, siendo la cultura, un entramado de relaciones y transacciones sociales e históricas, constituidas en medio de una relación bidireccional: el sujeto produce culturas y es producido por dinámicas culturales, en el margen de las cuales se producen, reproducen, transforman, destruyen e invisibilizan, configuraciones territoriales.

Así mismo, las territorialidades y las subjetividades, en tanto configuraciones socio-culturales heterogéneas y singulares, encarnan la existencia de tensiones que se expresan dada la presencia de relaciones de poder. Estos aspectos, hacen posible argumentar que la cartografía social se vislumbra como una herramienta metodológica que posibilita la comprensión de las relaciones entre subjetividades y territorialidades, en consonancia con García (2005, citado

por Moreno, 2007) quien afirma que la cartografía social consiste en elaborar imágenes o representaciones del campo relacional en que transcurre la vida cotidiana de los participantes.

En coherencia con lo anterior, la presente investigación aborda la manera en que los mapas sociales provocan la reflexión y la apertura al diálogo entre actores sociales diversos, quienes construyen dinámicas de apropiación, habitación y transformación del territorio, a través de las cuales, se evidencian configuraciones subjetivas singulares y compartidas. Éstas permiten comprender que el sujeto, la comunidad y la nación, están dinamizados por aspectos tanto locales como globales, comprensibles por medio del análisis histórico y coyuntural de la realidad social en la voz de quienes la construyen.

El territorio se constituye en el espacio en el que se expresan los sentidos comunitarios y se construyen los conocimientos que a través de la cartografía social se visibilizan, es decir, el territorio es incubador y potencializador de experiencias que se externalizan a través de la cartografía social. En esta medida, el territorio representa el eje que vincula el trabajo y los conocimientos o saberes de los investigadores y los de la población; es decir, es un lugar de encuentro y diálogo de saberes.

Este aspecto situado de la cartografía social implica el reconocimiento del carácter construido del territorio, reconoce en la participación el elemento integrador para la conceptualización y la práctica a través de la realización de mapas sociales. Tales mapas son herramientas gráficas que permiten, vehiculizan y potencializan la representación del territorio en sus dimensiones geoespaciales y simbólicas. Así, es vital comprender la importancia de que quienes relatan sus experiencias sobre el territorio con el fin de construir una cartografía social, sean los habitantes de la comunidad que lo habita, lo transita

y lo ha convertido en eje de las relaciones sociales. De este modo, comprender que el territorio contiene información geográfica y social, accesible a través del diálogo de los saberes populares de quienes lo habitan, permite una comprensión holística de la territorialidad y la subjetividad, una comprensión que parte del reconocimiento de la existencia del territorio ligada a la construcción dinámica de configuraciones subjetivas.

Marco metodológico

El paradigma investigativo que orienta esta propuesta es de tipo cualitativo, ya que involucra activamente a la población sujeto de estudio como protagonistas de la producción de conocimiento. Para Martínez (2006) la teoría del conocimiento en que se fundamenta la metodología cualitativa se basa en el “modelo dialéctico” según el cual, el conocimiento se da en una dialéctica entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias, etc.) y el objeto de estudio. La investigación cualitativa se orienta a describir e interpretar determinados contextos y situaciones de la realidad social, buscando la comprensión de la lógica de sus relaciones, así como las interpretaciones dadas por sus protagonistas.

Esta investigación se inscribe en la perspectiva interpretativa para dar cuenta de los hechos humanos y sociales mediante un proceso participativo para la comprensión de su realidad y la solución de los problemas. En consecuencia, se recuperan las narrativas y las comprensiones que de su realidad construyen las personas que conforman, habitan, hacen presencia o transitan el territorio. Narrativas que exigen ser interpretadas desde el contexto, los referentes simbólicos y el significado que ha sido construido en el contexto social de los sujetos de la investigación (Sandín, 2003).

Como eje transversal del diseño se toma la cartografía social como metódica para la producción

social del conocimiento, asumiendo la realidad como un campo relacional que se manifiesta en el territorio. La cartografía social permitió ampliar el campo de las interacciones de los actores sociales donde ellos comparten saberes, experiencias de vida y son protagonistas. El ejercicio de cartografía social es una estrategia para construir conocimiento de manera colectiva, partiendo de reconocer que quien conoce y puede dar cuenta del territorio es quien lo habita.

Instrumento

La construcción de este conocimiento se logró a través de la elaboración colectiva de mapas, que surgieron desde procesos de comunicación entre los participantes poniendo en evidencia diferentes tipos de saberes que se integran para llegar a la imagen colectiva del territorio. Este espacio de encuentro y reflexión de la comunidad permitió visualizar lo que tiene sentido y cobra significado en la vida cotidiana y que hace parte de la identidad colectiva de la población.

Para la investigación, el mapa social se constituyó en el instrumento clave para la dinamización de conjuntos de acción y la expresión de los intereses y los puntos de vista presentes reflejados en el proceso.

Además de la elaboración de los mapas como instrumentos técnicos, se consideró también el medio vivencial para recoger desde las experiencias de los actores que habitan el territorio informaciones que apoyan los desarrollos tanto metodológicos como conceptuales.

Los mapas construidos son de dos tipos: mapa de relaciones (gráfico que refiere a las redes que tejen las personas de un territorio hacia el interior o exterior de ellas) y mapa de comunicaciones (gráfico que recoge las intensidades de las comunicaciones de los actores de determinado sector).

Resultados

Conforme a los objetivos planteados en la investigación se presentan los hallazgos frente a las formas de comunicación y de relación que han construido los actores de los sectores que conforman, habitan, hacen presencia, o transitan en el territorio próximo a la Fundación Universitaria Los Libertadores. Se precisa que los logros alcanzados en esta primera fase permitieron plantear las acciones a realizar en la segunda fase del proyecto.

A nivel general, se encontró evidencia de que las comunicaciones fuertes son un aspecto que poca fortaleza tiene en este territorio. Los diferentes actores manifiestan que las comunicaciones entre actores tienen particularidades como la ausencia entre la mayoría de estos y quienes la realizan no se da en calidad de pares sino con actores de actividades diferentes a las propias del sector. Teniendo en cuenta la particularidad de los actores convocados, se plantea la necesidad de una segunda fase en la que se identifiquen, caractericen y convoquen a otros actores para validar lo encontrado en este primer taller. De igual forma sucede con las comunicaciones débiles, que son escasas entre los diferentes sectores, lo que podría significar la baja necesidad de comunicarse o el aislamiento dentro del territorio. Esta situación invisibiliza el entender cómo conviven en un espacio sin aparentes formas de comunicaciones. Interrogante que se refuerza considerando que las comunicaciones indiferentes tienen el mismo resultado.

El abordaje se realizó desde categorías amplias, debido a que en las narrativas no se identifica de manera precisa a cada actor, se utilizan generalizaciones que no permiten particularizar, aunque en el discurso de la elaboración del mapa se hacen algunas referencias. En este aspecto es relevante mirar que la Fundación Universitaria Los Libertadores no aparece como actor y que en los

mapas no se establece ningún tipo de comunicación con la institución. Ello permite concluir que la universidad no es reconocida como un interlocutor con el cual los demás actores puedan establecer comunicaciones, aunque sí es manifiesta la queja reiterada sobre lo que se espera de la universidad y la falta de respuesta de esta, lo que tal vez contribuye a este aislamiento.

El territorio tiene actores que lo conforman, lo habitan, hacen presencia, lo transitan, sin embargo, la narración de estos en cuanto a cómo se comunican es relativamente muy poca, las causas de ello no se identificaron en el taller, por lo que es necesario ampliar la base de actores y realizar otros talleres para profundizar en la identificación de tales causas para así determinar cómo se podría intervenir y cuáles deben ser las estrategias a realizar.

Tales resultados expresan la oportunidad para implementar el observatorio social propuesto para la tercera fase del proyecto, en orden a estudiar las comunicaciones como dispositivo a través del cual los diferentes actores subjetivan el territorio, de allí la necesidad de visibilizar cómo lo configuran estos actores.

El papel de la Institución en este aspecto es relevante, considerando su responsabilidad social y el desarrollo de competencias en términos de sostenibilidad ambiental, emprendimiento y otras propuestas que hacen parte de su proyecto educativo.

La deficiente o nula comunicación entre los actores se interpreta como ausencia de diálogo y reconocimiento entre los diferentes actores identificados, el no establecimiento de interacciones e interrelaciones dentro del territorio investigado, la ausencia de corresponsabilidad ciudadana para decidir sobre el presente y futuro del territorio desde acuerdos sobre sus propios intereses que generen acciones colectivas en beneficio de todos.

La participación de los actores que conforman, habitan, hacen presencia, transitan el territorio estudiado, contribuye a mejorar la calidad de vida, así como a la construcción y mejoramiento del territorio basado en las comunicaciones. Por lo tanto, supone un obstáculo que el colectivo social como sujeto y protagonista de sus realidades y de las decisiones políticas, tenga dificultades básicas en sus comunicaciones al no establecer de manera evidente las mismas entre sus actores.

Es importante entender que los actores conforman su subjetividad dentro del entramado social basado en la comunicación que ellos estructuran, ya que al encontrarse inmersos en una red de significados que no reconocen, se hace necesario hacer visibles esas comunicaciones, esos significados y esos contextos para reflexionar sobre ellos, negociar sentidos y generar acciones comunes. El actor que conforma el territorio, habitándolo, haciendo presencia en este o transitándolo, adopta una posición frente al mismo, una manera de comunicarse y de relacionarse, construyendo una identidad, subjetivándose en dicho territorio. La significación social se expresa en las diferencias en las comunicaciones, en las relaciones generadas entre actores y la posición que adopta cada uno, que para este caso, en los mapas se evidencian como poco visibles.

El proyecto en su segunda fase debe ahondar sobre las formas de comunicación, la legitimidad de las mismas, su validez y su utilidad social, así como la visibilización de las reglas de juego presentes en este territorio. Este ejercicio permite la legitimación social de las decisiones sobre el territorio, esta dinámica genera además autonomía de los sujetos para que ellos puedan incidir en su desarrollo y transformar su entorno con base en proyectos propios.

Se busca generar redes comunicativas, para establecer canales que permitan la gestión del

desarrollo sostenible, para lo cual se deben generar procesos comunicativos en beneficio de los actores y del territorio. Lo anterior demanda concertar la validez social y las condiciones para la realización de las expectativas grupales.

Las comunicaciones centran su atención en la construcción de nuevas comunicaciones, constituyendo el espacio territorial en una interlocución entre los diferentes actores, que debe recoger la memoria del pasado, en interacción con la vivencia del presente y las expectativas de futuro, a partir de allí se construye un escenario común, producto de la interacción que permite construir otro tipo de ciudadano, comprometido con el desarrollo común.

La comunicación entre actores permite identificar las necesidades propias del territorio tales como la conservación física del medio ambiente, el mejoramiento de calles, la apropiación de los parques, la vivienda, etc., así como en relación con los bienes inmateriales como: una mejor calidad educativa; mejor asistencia en la salud; de esparcimiento; mejores posibilidades productivas de autosostenimiento y apropiación territorial, todo en relación con los elementos que hacen parte de la cartografía cultural como los imaginarios, las tradiciones, los aprendizajes, todos aquellos contextos y sentidos que son la base de las subjetividades.

El reto futuro es contribuir en una comunicación distinta, que se disponga a la construcción de lo público, a través de la articulación de los sujetos y de sus capitales; generar un capital social que construya lo público con ciudadanos interesados en este propósito. El reto es la representación para construir participación política, que gestione desde el ámbito privado y público el fortalecimiento social.

Por otra parte, en cuanto a los hallazgos sobre las formas de relación, se encontró, a nivel

general, que son escasas y poco visibles en este territorio, no se denota una intencionalidad de establecerlas, quienes lo hacen no lo realizan con pares del sector sino con actores de actividades muy diferentes a la propia.

Las relaciones de poder, tensión y deseo son poco reconocidas por los diferentes sectores, haciendo evidente que muchos de los actores están aislados dentro del territorio, esto podría deberse al no reconocimiento de necesidades comunes, por lo cual es invisible como se relacionan en un espacio. Algo importante en las relaciones de los actores, del tipo de entramado que se genera para el desarrollo de un territorio, es la descripción de los procesos de articulación de actores, los cuales en los mapas realizados en los diferentes sectores es invisible, no se evidencian, allí debe seguirse investigando para buscar respuestas a esta realidad.

Al igual que en las comunicaciones, aquí no se identifica de manera precisa a cada actor, se utilizan generalizaciones que no permiten particularizar, aunque en el discurso de la elaboración del mapa se hacen algunas referencias. Las relaciones respecto de la Fundación Universitaria Los Libertadores en los mapas no son significativas y las que se establecen tienen vinculación con bares y moteles. De nuevo se puede concluir que no se reconoce la universidad como actor en la red de relaciones del territorio, se manifiesta que la universidad es ausente a las convocatorias que se le hacen y que ello es asumido como indicador de no querer relacionarse con los demás actores.

El territorio como espacio donde se dan las relaciones sociales, donde se actúa, es el lugar donde la identidad se construye, donde se acciona, donde es necesario generar relaciones positivas, fortalecimiento de la concertación, siendo preciso determinar un punto de partida que posibilite emprender consensos, identificando los actores

y los intereses comunes, esto aún no se puede precisar en los avances o desarrollos del proyecto, por ello se hace necesario continuar trabajando en los sectores con nuevos actores, ampliando la elaboración de mapas de cartografía social.

En la tercera fase del proyecto de investigación se propone trabajar estrategias de construcción de conocimiento y de intervención a través del observatorio social, pero ello exige construir un entramado social de comunicaciones y relaciones que vinculen a los actores, promover propuestas de intervención conjuntas y trabajar en redes, lo que permite contribuir a la resolución de problemas presentes en el territorio, además de poder enfrentar los retos de una dinámica cambiante socio económica de un territorio en permanente evolución.

Las comunicaciones y relaciones que se establezcan en el territorio son los elementos a través de los cuales los actores se asocian para enfrentar los conflictos y generar redes de articulación donde comparten experiencias, vivencias, nuevas ideas, con las cuales empoderar el colectivo para desarrollar lo económico, lo social y lo cultural.

Es claro que el ejercicio a desarrollar es un proceso político y de desarrollo de redes para aunar esfuerzos que reconozcan la dinámica del territorio, de sus actores, de los potenciales endógenos, todo lo cual debe contribuir a la expansión a otros territorios.

Con referencia a la caracterización de los actores sociales, es preciso tener presente que son ellos los que toman y ejecutan las decisiones que inciden en la realidad social del territorio, actuando tanto a nivel individual como colectivo, siendo influenciados por lo cultural, lo político y lo territorial. Ellos se comportan de acuerdo a la lógica y a los procesos locales del territorio, reproduciendo lo que a nivel local se

posee. Ellos son sistemas abiertos que son penetrados por lo global pero que tienen la capacidad de decidir sobre lo local, sin que ello sea determinante en la globalidad.

Los actores caracterizados muestran que su presencia es decisiva en las comunicaciones y las relaciones dentro del territorio, con una función social clara, en un marco dentro del cual reproducen sus intereses, entendiendo que como actores locales conforman/habitan/hacen presencia/transitan, dando presencia a redes.

La caracterización permite identificar tipos de actores que se categorizaron como institucionales e individuales, desde lo educativo, lo organizacional y lo de ocio y tiempo libre, teniendo significados diferentes cada uno de ellos, especialmente en cuanto a sus características y el rol que juegan dentro de su sector. Unos actores están involucrados en los procesos locales y en el contexto del territorio, otros están más en lo externo al territorio y tienen enorme influencia desde allí por solo transitar el territorio pero teniendo fuertes vínculos con el mismo. Otros actores solo encuentran obstáculos dentro del territorio no se involucran en los procesos locales del territorio.

Lo anterior permite identificar que existen diferentes niveles de capacidad, diferentes niveles de autonomía, diferentes niveles en la toma de decisiones, lo que incide en el nivel de participación de cada actor, con lo cual entender el territorio implica que lo que se encuentre depende de lo que hacen los actores, de sus decisiones, de su autonomía, de su capacidad de decisión, de su mirada política del territorio, todo lo cual se enmarca en las comunicaciones y relaciones que ellos visibilizan.

Como resultado de los talleres realizados para la elaboración participativa de los mapas sociales, se puede decir que se encuentran actores que se definen por sus comunicaciones y

relaciones, las cuales determinan los comportamientos dentro del territorio, lo que en últimas define lo que se busca dentro del mismo. Cada uno de los actores tiene una significación que depende de su rol en el territorio, lo que se evidencia en los talleres es que existe una enorme homogeneidad entre los actores, mostrando una relación entre actores y territorio poco estructurada, sin pertinencia al mismo, con comunicaciones y relaciones invisibilizadas por los actores presentes.

Es importante tener presente si el actor que conforma/habita/hace presencia/transita el territorio, adopta una posición frente al mismo, dando un lugar, una manera de comunicarse y de relacionarse, construyendo una identidad, subjetivando de una manera el territorio y los actores. La significación social parte de las diferencias en las comunicaciones y en las relaciones generadas entre actores, las cuales en los mapas se evidencian como poco visibles y de allí la posición que adopta cada actor.

Otro aspecto que se puede concluir de la caracterización de los actores y de la lectura de los mapas realizados es que existen acciones individuales, poca organización comunitaria, movimientos individualizados y poca relación con los entes públicos del territorio, sin decir que se plantean acciones excluyentes unas de otras, ni que es necesario combinar algunas de ellas, lo preciso es que la diversidad es muy grande y que ello enriquece el territorio pero lo debilita en términos de sus esfuerzos colectivos.

Al proponer en el proyecto la generación de conocimiento sobre el territorio desde la participación de los actores, se busca generar procesos de autonomía en la toma de decisiones y en las acciones a desarrollar, introduciendo perspectivas innovadoras, trabajando colectivamente en pos de una significación diferente en función de un gana gana, de cubrir necesidades,

de generar conocimiento, de definir los rasgos fundamentales que identifiquen este territorio y de conciliar las diferentes posiciones.

Como resultado del proceso de esta primera fase del proyecto se encuentra que no es claro como los actores perciben las comunicaciones y las relaciones, no se identifica que es lo importante, cuáles son las actividades prioritarias, que intereses predominan, cuáles son las necesidades a satisfacer, como perciben su territorio; es por todo esto que la significación del territorio supone una mayor vinculación al mismo, a los procesos requeridos y a los actores presentes.

El análisis de resultados desde la perspectiva de los actores permite tener una mirada sobre como los actores se comunican y se relacionan en un territorio determinado, este mapeo elaborado por los actores posibilita la lectura de un territorio y la proyección de estrategias de intervención. Lo realizado en la primera fase de este proyecto procura precisar los principales alcances logrados en los talleres de los tres sectores abordados, presentando resultados que guiaran la segunda fase la cual tendrá como orientación la formación del observatorio social de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

Prospectiva: recomendaciones y reflexiones

Es necesario que la segunda fase de la investigación continúe el proceso iniciado en cada uno de los sectores establecidos, caracterizando los actores como personas, organizaciones, grupos que conforman, habitan, hacen presencia o transitan el territorio y que tengan interés en participar en el proyecto.

A partir de los resultados alcanzados, se requiere identificar las intervenciones o acciones a proponer, siendo el eje central el observatorio social de la Fundación Universitaria Los

Libertadores, con el propósito de afectar ciertas actividades, obteniendo información de los actores, su experiencia, sus recursos, para influenciar en el contexto, enlazando los sentidos subjetivos, sus orientaciones, motivos, expectativas, dentro de las comunicaciones y relaciones generadas.

El análisis del territorio y la comprensión de la percepción que del territorio tienen los actores convocados, parte de reconocer sus diferencias, lo cual implica desarrollar diversos ejercicios relevantes para el propósito de la construcción de un observatorio social.

El análisis de lo informado por los actores en la cartografía social debe hacer posible el identificar los intereses presentes, la viabilidad que cada uno le da a las necesidades del territorio, a los riesgos que se presentan, con el propósito de representar la realidad social presente, comprender su complejidad y diseñar estrategias de intervención con suficientes elementos para consensuar las acciones a seguir, y determinar los conflictos, alianzas e influencias que incidan en las propuestas a realizar en un momento determinado, con el conjunto de actores de ese momento, de acuerdo a los intereses para transformar esa realidad social. Se trata de dos miradas, una que aprecia lo que sucede, como una foto fija de un momento, y la otra determinado las potencialidades y posibilidades de transformación.

Es imprescindible señalar que lo hasta ahora encontrado corresponde a la realidad de ese momento, que no recoge todo el universo presente lo cual limita el alcance que se puede dar a los resultados obtenidos, por ello es necesario continuar enriqueciendo lo que desde los actores se expone. Para ello deben involucrarse participativamente más actores, continuar con el ejercicio de la cartografía social, en tanto lo elaborado en la primera fase deja aspectos aún invisibles que podrían ser importantes y que al

desarrollar nuevos ejercicios pueden develarse, posibilitando abordajes diferentes, triangulando miradas, combinando herramientas, dando a las limitaciones otros marcos, de acuerdo a la cambiante configuración.

Existe la necesidad de entender que la realidad es cambiante, que los actores pueden modificar sus subjetividades, que en el territorio que conforman, también habitan, hacen presencia, transitan otros actores, que los contextos pueden cambiar, por ello se deben asumir nuevos mapas, nuevos encuentros con los actores, para validar cada momento, incluyendo la mayor cantidad de miradas.

Una reflexión importante es tener presente que los actores, las categorías de observación que se puedan proponer, las diferentes miradas no son homogéneas, que estas dependen de muchas condiciones que deben ser identificadas, analizadas, abordadas desde diferentes perspectivas, sin pretender conclusiones definitivas, ni documentos terminados, que definan posiciones definitivas, que desconozcan actores o miradas, o empoderen a otros, de allí que siempre se deben manifestar las limitaciones presentes en ese momento.

La metodología empleada, la cartografía social, es una forma de construir conocimiento a partir

de las preguntas a los actores sobre sus comunicaciones y relaciones, triangulando fuentes, realizando análisis a partir de las lecturas de los mapas, pero allí no se agota las posibilidades de abordaje de un territorio ni de unos actores, solo es una manera en un momento determinado que sin embargo, puede ser variada.

La identificación de las redes presentes en el territorio deben ser un ejercicio constante, no basta identificar las existentes en un momento o territorio determinado, ello puede conducir a supuestos erróneos y a conclusiones que se transformen en verdades, lo cual impide abordar otras miradas, encontrar otros actores y/o visibilizar lo invisible.

Es conveniente considerar criterios que permitan la construcción de categorías a tener en cuenta en otros ejercicios investigativos, como la intensidad de las redes, la densidad, los elementos que aglutinan, los conflictos, los espacios aparentemente ausentes de formas de comunicación o de relación, las comunicaciones y relaciones indirectas, lo cual proporciona una lectura que puede conducir a preguntas a través de las cuales abordar el análisis que ha de ser legitimado y actualizado periódicamente por los actores con nuevos ejercicios, que den cuenta del movimiento propio de la relación entre subjetividades y territorialidades.

Referencias

- Alvarado, S., Botero, P. & Ospina, H. (2010). Subjetividades políticas: sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. Mapeo de 61 experiencias con vinculación de jóvenes en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15(50), 39 - 55.
- Alvarado, S., Patiño, J. & Loaiza, J. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(10), 855-869.
- Avale, G. (2009). Clases y territorio: construcción de subjetividades en los movimientos sociales. *Revista Avá*, 14, 1.
- Fuentes, M. (2010). *Discapacidad y accesibilidad en la localidad de Fontibón: una mirada desde el territorio y los sistemas de información geográfica participativos* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
- Gigena, A. (2009). Descubrimiento y obliteración de la subjetividad indígena. *Revista Nómadas*, 31, 227-239.
- Moreno, G. (2007). *Protocolo metodología cartografía social (diagnósticos participativos)*. Bogotá: Universidad Abierta y a Distancia.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación de Psicología*, 9(1), 123-146.
- Ramírez, M. (2012). El papel de las expresiones artísticas en la construcción de las subjetividades políticas juveniles. Análisis en las organizaciones de jóvenes que reivindican derechos humanos. *Revista Aletheia*, 4(1), 110-131.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Sastre, A. (2011). Cuerpos que narran: la práctica del tatuaje y el proceso de subjetivación. *Revista Diversitas*, 7(1), 179-191.
- Torres, Y., Camargo, Z., Rey, N. & Rojas, L. (2014). La territorialidad como entramado de procesos de apropiación, pertenencia, habitación y resistencia. *Pre-til*, 12(30), 27-45.
- Vélez, A. (2009). Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 289-320.

Entrevista

Entrevista

Entrevista

Entrevista

Psychology of education: notions, new research lines and prospective. An Interview with Cesar Coll Salvador

Ana María Arias Cardona**

* Entrevista realizada en el mes de abril de 2014 en la Universidad de Barcelona, en el marco de una pasantía doctoral, a César Coll Salvador Salvador, Doctor en Psicología y catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, ha impulsado y dirigido investigaciones sobre diversas temáticas como orientación e intervención psicopedagógica, procesos de interacción en situaciones educativas, evaluación de aprendizajes escolares, reforma educativa, uso de las tecnologías en la educación y comunidades de aprendizaje entre otras; posicionándolo como uno de los psicólogos de la educación más reconocidos e influyentes en Hispanoamérica.

** Psicóloga, Especialista en Psicología Clínica, énfasis Salud Mental, Magister en Educación y Desarrollo Humano, Candidata a Doctora en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud. Docente Corporación Universitaria Lasallista. Correspondencia: anamaria2468@gmail.com; anarias@lasallistadocentes.edu.co

*Psicología de la educación: nociones,
nuevas líneas de investigación y retos.
Entrevista con César Coll Salvador**

ABSTRACT

In this interview with Cesar Coll Salvador, he talks about the challenges and the current realities of psychology of education, understanding that Dr. Coll, does not refer exclusively to the school psychology, but the need to develop projects education in unconventional context, thinking about the subjectivity of who teaches and who learns and the contribution of formal and non-formal educational context in the process of socialization and social link building, as well as the peculiarities of psychology of education in Colombia.

RESUMEN

En la presente entrevista realizada a Cesar Coll Salvador, se dialoga sobre los retos y las realidades actuales de la psicología de la educación, entendiendo de antemano que el Doctor Coll, no hace referencia exclusivamente a la psicología escolar, sino a la necesidad de desarrollar proyectos educativos en contextos no convencionales, reflexionando acerca de la subjetividad de quien enseña y de quien aprende y sobre la contribución de los escenarios educativos formales y no formales en los procesos de socialización y de construcción de vínculo social, así como en las particularidades de la Psicología de la educación en Colombia.

Introducción

Teniendo en cuenta los amplios conocimientos y carrera investigativa de César Coll, en lo concerniente a la psicología de la educación; se orientó la entrevista con preguntas encaminadas inicialmente a lograr un acercamiento sobre su especificidad y las críticas realizadas a la noción aplicacionista, posteriormente, se abordó la identidad del aprendiz como una construcción realizada a partir de las experiencias de aprendizaje que le proporcionan al sujeto una forma particular de ser y estar en diversos espacios educativos aportando en el surgimiento de espacios no convencionales de formación; finalmente, se establecen como retos actuales para la psicología de la educación, afrontar las exigencias de la globalización y las “sociedades de la información”, siendo indispensable, ampliar los contextos de aprendizaje a partir de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) como “objeto transfronterizo” creador de continuidades; lograr la heterogeneidad de trayectorias, y por último propiciar una mayor participación en políticas públicas.

Nociones de la psicología de la educación

Ana Arias Cardona: Respecto de los planteamientos realizados con relación a la psicología de la educación, comparto las críticas que se hacen al modelo aplicacionista, que pretende básicamente pensar lo educativo solo como un campo de aplicación al que se puede extrapolar conceptos de la psicología general, y me pregunto sí ¿la psicología educativa cuenta con los elementos epistemológicos, la solidez y el desarrollo conceptual y teórico para pensarla como puente o incluso como disciplina independiente?

César Coll Salvador: Cuando hablo de la psicología de la educación como disciplina puente

estoy diciendo que se trata de una disciplina aplicada, por lo tanto tiene dos finalidades: una es modificar e intervenir una realidad para mejorarla, esta es una finalidad y una vertiente que además delimita o define un ámbito del trabajo profesional y que desde luego tiene el otro extremo, porque como disciplina que es, tiene la finalidad de generar conocimiento, modelos explicativos, modelos teóricos y un entramado conceptual propio. Dos; cuenta con el objetivo de diseño y elaboración de procedimientos de intervención que también son conocimientos tecnológicos y de establecimientos de protocolos que permitan diseñar políticas.

Creo que el debate epistemológico de fondo es el objeto de estudio de la psicología de la educación que consiste en el comportamiento de las personas en contextos educativos, lo cual lleva claramente a posturas aplicacionistas porque el foco en realidad es el comportamiento humano que se supone que cuando está en contextos como el educativo, está modulado por las variables que allí aparecen, pero que los principios, lo que regula el comportamiento es el mismo contexto en el que uno se adapta y esto es lo que está en la base de los planteamientos aplicacionistas.

Ana Arias Cardona: Entonces si pasamos de una visión aplicacionista, que fundamenta que el comportamiento como objeto de estudio de la psicología, es el mismo en cualquiera de los contextos, en este caso el educativo, ¿cuál sería la especificidad?, ¿cómo podríamos pensarlo por la vía las ciencias de la educación?

César Coll Salvador: El objeto de estudio es el comportamiento humano pero más que eso pienso que la psicología lo que estudia son procesos de cambio en el comportamiento o en la actividad. La especificidad de la psicología de la educación son los cambios que se producen en las personas como consecuencia de

que participan en prácticas educativas. Creo que a los psicólogos de la educación nos interesa explicar aquello que resulta del aprendizaje intervenido por agentes educativos en general. Cuando lo defines así, ya no puedes extrapolarte de la psicología, tienes que generar conocimiento propio porque esos cambios presentan unos rasgos diferenciales que solamente se pueden explicar a partir de la toma en consideración de lo que son las situaciones y las prácticas educativas.

La especificidad entonces, es partir de situaciones y prácticas educativas concretas, ver ¿qué cambios generan? y explicar esos cambios creando nuevos conocimientos que permiten intervenir en las prácticas educativas. Eso permite escapar de posturas aplicacionistas, sin renunciar al uso del conocimiento que determina las disciplinas psicológicas como la psicología social o cualquier otra, pero no pueden ser tomadas a la ligera, sino que sus conocimientos sirvan como herramientas de análisis del comportamiento en el contexto educativo.

Ana Arias Cardona: Me llama la atención que en este departamento se une psicología evolutiva y psicología educativa.

César Coll Salvador: Eso tiene razones históricas tanto propias de la Universidad de Barcelona como de la psicología, porque la psicología de la educación está muy vinculada en sus orígenes a la psicología del aprendizaje con autores como Skinner. En Europa, la psicología de la educación que se conocía originalmente como psicopedagogía, está muy vinculada o ha estado históricamente muy vinculada a la psicología del niño y luego a la psicología del desarrollo, es decir, a Claparède, a Piaget, y eso es lo que explica que cuando aquí se constituyen los departamentos, la psicología de la educación, es como un campo de aplicación de esa psicología evolutiva por la tradición Francófona

básicamente, la tradición que prima cuando aquí se configuran los departamentos y eso ha ido evolucionando así.

Ana Arias Cardona: El asunto es que en una perspectiva posestructuralista -incluso en algunos pensadores latinoamericanos- que hace crítica a la psicologización de lo educativo, la perspectiva de pensar la evolutiva y la educativa juntas es mantener una idea de que el desarrollo es lineal, ascendente, homogéneo y universalizable ¿usted qué opina?

César Coll Salvador: Yo estoy de acuerdo, pero hay que tener en cuenta que lo que ha llevado a esas posturas aplicacionistas y normativistas no es únicamente el hecho de que se haya tenido que diferenciar la psicología de la educación de la psicología evolutiva; hoy ya se encuentra diferenciado aunque institucionalmente continúe agrupada. El problema de fondo en todos los campos de aplicación es epistemológico. Además si se considera que la psicología de la educación es generadora de un conocimiento específico, no hay que renunciar al nuevo conocimiento. Sin embargo, cuando se decide que el nuevo conocimiento no tiene esa especificidad, puede ser que no se le conceda porque se tiene en mente el referente de la psicología de la empresa, psicología del desarrollo u otra.

Ana Arias Cardona: ¿Y si se piensa una perspectiva alternativa, por ejemplo de la psicología social de la educación, que han planteado algunos autores que dicen que puede trascender el modelo aplicacionista?

César Coll Salvador: Hasta donde yo conozco dentro de la llamada psicología social de la educación uno podría encontrar modelos aplicacionistas y no aplicacionistas, porque el problema no es si hago referentes de la psicología social, la psicología del desarrollo, la psicología del aprendizaje y la psicología clínica.

Ana Arias Cardona: Si no lo universalizante de las leyes.

César Coll Salvador: Exactamente. Si no la postura epistemológica sobre lo que se entiende qué es el psiquismo humano, cómo funciona, y cuál es el objeto de estudio de la psicología. Si se piensa que los humanos nos comportamos cómo se comportan los objetos de estudio de las ciencias naturales, que responden a leyes universales es distinto a si se tiene otra postura. En psicología social, hay muchos psicólogos sociales que se dedican a la educación y que digan que son psicólogos sociales de la educación es absolutamente reduccionista.

Ana Arias Cardona: Debido a esa visión reducida de asociar la psicología a la educación, primero solo a lo escolar, segundo al déficit, y un déficit que tiende a psicopatologizarlo todo y a centrarse en el tema de las dificultades del aprendizaje, y tercero a pensar solo en los primeros años del desarrollo. Me gustaría que habláramos un poco más de esas otras situaciones y prácticas educativas, de lo que nosotros hemos denominado los espacios no convencionales y que se dirigen a otros estadios de la vida, si se puede retomar la palabra estadio.

César Coll Salvador: Yo creo que está muy vinculado también a lo que se considera el objeto de estudio de la psicología de la educación. Si se define el objeto de estudio por el comportamiento humano, el contexto tiene poca importancia, pero si se define el objeto de estudio como los cambios que se producen como consecuencia de, ese “de”, es lo que define fundamentalmente los cambios que estudiaras, entonces se debe poner el foco en las prácticas que generan los cambios en el comportamiento, así que estamos obligados a analizar cuáles son las características de esas prácticas, y así nos damos cuenta que esas prácticas educativas son de naturaleza muy diversa y no son estricta ni

únicamente escolares, ni a cerca de los primeros años de la vida.

Cuando se dice: “quiero estudiar los procesos de cambio que se producen en las personas como consecuencia de su participación en prácticas educativas”, la pregunta que se debe hacer es ¿cuáles son esas prácticas educativas? y ¿en qué momento de la vida de las personas se producen? Esa postura genera una distancia de la psicología de la educación entendida estrictamente como psicología escolar, psicología de la instrucción o psicología de la educación escolar, en todo caso es una parcela de la psicología de la educación pero nunca su totalidad.

Nuevas líneas de investigación de la psicología de la educación

Ana Arias Cardona: ¿Tienen alguna experiencia de investigación o de intervención por ejemplo en educación ambiental, en parques, ludotecas, educación ciudadana, o en educación para la paz?

César Coll Salvador: Hemos desarrollado durante veinte años, la línea de investigación sobre el análisis de la influencia educativa, los mecanismos de influencia educativa, los mecanismos que ayudan al aprendizaje, básicamente nos hemos centrado en lo escolar porque es donde tradicionalmente hay demanda social, puestos de trabajo y reconocimientos, sin embargo no nos hemos limitado, y algunos de nuestros documentos tienen que ver con influencia educativa en contextos familiares, básicamente en las primeras edades. Por otra parte, cuando uno trabaja el tema de la identidad aprendida...

Ana Arias Cardona: Lo relacional tiene que emerger.

César Coll Salvador: Claro, además uno enfoca la identidad aprendida como el resultado de

una construcción por parte de los aprendices, una construcción que en realidad es la suma de significados sobre sí mismos como aprendices, así la identidad aprendida se construye a partir de las experiencias subjetivas de aprendizaje en diferentes contextos, evidentemente lo escolar es uno de esos contextos, pero uno no puede entender la construcción como aprendiz únicamente a partir de ahí, ya que se debe tomar en consideración, por una parte las experiencias de aprendizaje en diferentes contextos, y por otra parte la influencia de la llamada sociedad de la información y la aparición de las nuevas tecnologías, donde el conocimiento está en todas partes y se puede aprender en cualquier momento y en cualquier lugar, y así es imposible seguir manteniendo el foco en la escuela porque se multiplican los contextos, los agentes educativos y las experiencias subjetivas de aprendizaje. Este tema de identidad, cambia el foco, y el foco son las trayectorias dentro de las cuales la escuela cumple y tiene un papel fundamental, pero la identidad del aprendiz es construida a partir de las experiencias de aprendizaje en las que los niños participan en actividades mientras transitan por contextos diferentes.

Ana Arias Cardona: ¿En estas trayectorias de aprendizaje tienen algunas líneas temáticas en particular?, me explico, tradicionalmente la psicología de la educación había estado muy centrada en los procesos cognitivos y ahora podemos hablar de otros aprendizajes en relación a los temas de medio ambiente, ciudadanía, sexualidad, salud, y otras esferas, ahorita hablamos de educación mundial, de otras líneas temáticas, me gustaría saber si tienen trabajos allí.

César Coll Salvador: En estos momentos, estamos trabajando los estudios clásicos, sobre el llamado STEM (science, technology, engineering and mathematics). La idea es que hoy en día hay cada vez más alfabetización científica, alfabetización digital, y uno no puede

entenderlo si justamente no analiza cuál es el contacto que tienen los niños con experiencias que tienen contenidos relativos a la ciencia, la tecnología y las matemáticas, en el conjunto de contextos por los que transitan, uno de nuestros focos está ubicado ahí, esto es coyuntural.

El otro tema es sobre la identidad, nosotros estamos empeñados en entender como las personas nos construimos como aprendices (Coll & Falsafi, 2011), eso quiere decir que estamos interesados en el sentido del aprendizaje porque es cómo nos situamos, nos sentimos y nos ubicamos delante de una experiencia de aprendizaje, lo que nos lleva a construir el sentido del aprendizaje y unos significados sobre nosotros mismos como aprendices.

Ana Arias Cardona: Independiente del contenido que vaya a aprender.

César Coll Salvador: Primero, si me siento o no como aprendiz. Hay una diferencia enorme cuando las personas formamos una nueva situación, sea cual sea, en el ámbito que sea, es muy diferente si uno se ubica ahí con una actitud de aprendiz o no. Cuando uno tiene una identidad de aprendiz fuerte y muy alentadora afronta las situaciones de una manera completamente diferente.

Nos interesa entender qué es lo que lleva a las personas a construirse como aprendices, qué elementos están ahí dentro jugando, cuál es el proceso de construcción que explica eso y cómo se puede promover eso, porque estamos convencidos que al final vamos a tener que estar aprendiendo en condiciones y contextos que no conocemos, cosas que ni siquiera sabemos. Por lo tanto, es importante que cuando afrontemos una nueva situación seamos capaces de: primero, identificarnos como aprendices y abordar la situación como aprendices; segundo, de analizar lo que sabemos y lo que

no sabemos; tercero, reconocer lo que no sabemos, dónde podemos ir a buscarlo y a quién hemos de pedir ayuda y cuarto, para nosotros sumamente importante, cómo pedir ayuda, y aprender a pedir ayuda, a identificar que la necesitamos pero sobre todo una vez la hemos identificado, cómo la hemos de pedir, cómo la hemos de buscar y a quién le debemos de pedir.

Ana Arias Cardona: La perspectiva de aprender a aprender.

César Coll Salvador: Exacto.

Ana Arias Cardona: Claro, que no se quede en lo cognitivo...

César Coll Salvador: Que no se quede ni en lo cognitivo, ni en lo general. Para nosotros aprender a aprender tiene una situación y tiene herramientas: primero, situarme sabiendo que es una situación nueva que no la puedo abordar como siempre porque es nueva; segundo, identificar qué es lo que es nuevo ahí y por tanto qué retos plantear; tercero, ver dónde puedo ir a buscar recursos y ayudas para esos retos y cuarto, saber cómo lo tengo que pedir, no sólo buscar porque eso siempre se plantea en términos de buscar información y yo creo que eso no es un problema de buscar información.

Ana Arias Cardona: Información hay mucha, hay que tener el juicio crítico para filtrar la información.

César Coll Salvador: Y quién me puede ayudar y cómo lo tengo que pedir.

Ana Arias Cardona: Cómo eso atraviesa mi experiencia subjetiva.

César Coll Salvador: Porque generalmente lo que menos sabemos hacer es pedir ayuda. Tiene que ver con aprender a aprender y con el sentido.

Ana Arias Cardona: Claro, el sentido tiene que ver con la vivencia en términos de Vygotsky, y agruparíamos ambos, tanto lo cognitivo como lo emocional.

César Coll Salvador: También tiene que ver con lo subjetivo, con la experiencia subjetiva de aprendizaje, y ahí es imposible diferenciar lo cognitivo y lo emocional.

Ana Arias Cardona: En esa experiencia subjetiva, personalmente me interesa mucho no solo la subjetividad y la identidad de quien aprende sino de quien enseña, es decir todo eso que acontece en el modo de ser y estar en el mundo de quien se autoriza como agente educativo.

César Coll Salvador: Pero en esta perspectiva quien enseña también...

Ana Arias Cardona: También es un aprendiz por supuesto, pero autorizarse como madre, como maestra, como enfermera, como agente de tránsito, como guardia ambiental, es una manera particular de ser y estar en el mundo en la que yo me comprometo en un proceso como agente educativo en el que yo supongo que el otro o la otra va a transformar cosas a propósito de su experiencia de aprendizaje.

César Coll Salvador: Pero lo que está ahí en la base es que la persona que se construye personalmente como enfermera, como terapeuta, como profesor, aprenda también a abordar las nuevas situaciones que va a encontrar en su tarea como aprendiz. En la realidad cuando se habla por ejemplo de la resistencia de los profesores, un discurso sumamente afectado, la resistencia al cambio de los profesores no es una resistencia que se pueda entender en sí misma como que no les gusta el cambio, es que es un no posicionamiento delante de las nuevas situaciones, pues han olvidado que son aprendices ya que si evaluaran esto como una oportunidad

de aprendizaje y como un desafío de aprendizaje, no lo harían.

Ana Arias Cardona: Se disponen a la experiencia de manera distinta.

César Coll Salvador: Nuestra idea es que en la base, no todo, en la base de la constitución de cualquier identidad está la identidad de aprendiz, porque en realidad construir una identidad es aprender a participar en las prácticas de la comunidad correspondiente, aprender a participar.

Ana Arias Cardona: Incorpora la identidad de aprender. Yo siento que los psicólogos que hemos trabajado en educación tenemos una responsabilidad pendiente, y es abrir debates para pensar no sólo en el desarrollo cognitivo ni quedarnos sólo en la escuela, sino avanzar hacia una perspectiva a nivel masivo, a nivel ciudadano, a nivel macro, como la incidencia nuestra en políticas públicas, trascendiendo el tema de la asesoría y la consejería en la institución escolar, quisiera saber ¿qué conclusiones tienen ustedes al respecto?

César Coll Salvador: He estado involucrado en acciones de política educativa, participando en procesos de reforma, asesorando con consultoría y también ocupando puestos con responsabilidad política y siempre he vuelto a la investigación porque estoy convencido de que uno adquiere la responsabilidad de generar conocimiento y no uno individualmente sino uno...

Ana Arias Cardona: Sí, uno academia, uno colectivo.

César Coll Salvador: Exactamente, a nivel académico el colectivo tiene responsabilidades de generar conocimiento y unas responsabilidades de involucrarse en cambios micro en la práctica, de generar diseños, incluidos los diseños en políticas educativas sin intervenir ahí,

no sustituir a los políticos pero si aportar conocimiento. Un conocimiento científico sólido nunca genera directamente una política, ahora las políticas deberían de tener en cuenta eso.

Desde esa perspectiva yo creo que es importantísimo que los psicólogos de la educación y los académicos, en general, participemos en el debate público de políticas educativas, insisto, no caer en posturas aplicacionistas porque muchas veces lo psicólogos hemos caído en posturas aplicacionistas también en lo político, y tenemos tendencia a decir “no, eso salió mal porque no tienen en cuenta lo que nosotros les decimos, si tuvieran en cuenta el conocimiento...”

Esto se da porque la educación es un espacio ideológico de poder, de lucha, de conflicto, de tensiones, no puede ser de otra manera, un espacio donde intervienen muchísimas cosas y no se resuelve con una postura científicista, el tema político no se resuelve con posturas científicistas, ahora el conocer como son las cosas puede ayudar mucho a cómo podemos actuar, respecto a cómo deberían ser, pero ese “deberían ser” no incluye únicamente el cómo es, incluye un proyecto, incluye una opción ideológica.

Ana Arias Cardona: Y siempre interrogado y no pensándolo como universalizante.

César Coll Salvador: Yo creo que debemos involucrarnos pero no debemos pensar que somos los que tenemos la llave, que podemos decirles a los políticos como tienen que actuar.

Cuando he ocupado puesto de responsabilidad política, muchas veces he tenido claro que hubiera sido lo mejor, pero desde el punto de vista teórico, científico y académico porque simplemente desde un punto de vista colectivo era imposible y hubiera podido ser mucho peor la solución que el problema. Ahora lo mejor de la política no siempre ni es bueno ni es adecuado.

Ana Arias Cardona: Claro, lo interesante allí es mantener una perspectiva crítica y una pregunta ética que permita tejer puentes entre esa reflexión que hacemos en el mundo de la academia y eso que ocurre en la vida cotidiana de nuestros escenarios educativos, sean escolares o no, y por supuesto eso que desde la política pública puede direccionar en este caso un país.

Retos de la psicología de la educación

Ana Arias Cardona: Me gustaría conocer su opinión y experiencia en relación a los retos de la psicología educativa en un contexto colombiano donde lo educativo está atravesado por la guerra, la pobreza multidimensional, la naturalización de las violencias, por muchas formas de exclusión de la pluralidad por ejemplo étnica, religiosa, sexual, con una dificultad de homogenizar esa misma tradición de lo educativo y lo escolar ¿cómo pensar una propuesta alternativa, crítica, constructiva y propositiva desde la psicología educativa en ese contexto?

César Coll Salvador: Yo conozco poco la situación de Colombia, pero creo que en este momento los retos y los problemas son globales, aunque pueden tener especificidades y las soluciones creo que son locales, sin embargo hemos de afrontarlos a nivel global y ahí se están produciendo cambios espectaculares para los cuales los sistemas educativos no estamos preparados, pues requiere hacer grandes cambios que tienen que ver con la importancia creciente de contextos y de agentes educativos, pues no podemos seguir con la idea de que la escuela es la que garantiza la igualdad de oportunidades.

En la escuela lo único que podemos hacer es presentar espacios de resistencia en relación a nuestras igualdades, pero nunca desde la escuela conseguimos avances sustanciales respecto a

la equidad, pues cada vez lo importante no es la escuela, sino la escuela como parte de un sistema mucho más complejo, de una red de nodos de aprendizajes por las que circulan o no las personas y por los que en función de su origen, de sus posibilidades, de muchas variables, unos hacen trayectorias enriquecedoras y otros no, hay que repensar esto.

Los temas nacionales de educación sobre todo desde la educación entendida como servicio público, tienen una gran responsabilidad ahí, porque desde la escuela podemos convertirnos en agentes de trayectorias de aprendizajes habilitadoras pues al final lo que habilita a las personas para aprender no es la escuela sino la trayectoria que desde la escuela se puede.

Ana Arias Cardona: La escuela como un nodo de la red que la moviliza, dinamiza y potencia pero que no es su responsabilidad.

César Coll Salvador: Pero hoy los sistemas de educación no están pensados para eso porque el planteamiento es aceptar la diversidad y la heterogeneidad de trayectorias, y la escuela y los sistemas están pensados para la homogeneidad y para la creación de la identidad nacional.

Llevamos muchos años discutiendo cómo utilizar las TIC para enseñar y aprender mejor en la escuela, pero el reto para mí fundamental de las TIC es que rompen las barreras y hacen caer los muros de los espacios de aprendizaje pues son un objeto transfronterizo.

Ana Arias Cardona: Cambia la configuración de tiempo, espacio, relación significativa.

César Coll Salvador: Con esto puedo aprender en la escuela y en el metro, puedo aprender y puedo hacer otras cosas ya que eso es un objeto que me permite transitar entre contextos

manteniendo la continuidad de intereses, aprendizajes, voluntad de aprender o no, y por lo tanto las fronteras entre contextos se desdibujan posibilitando continuidades que hasta ahora no eran posibles, y ¿cómo construimos esas continuidades para aquellos que no las tienen garantizadas o tienen garantizadas trayectorias que

no son enriquecedoras sino que son empobrecedoras y segregadoras?, ¿cómo actuamos con eso?, son retos que en los sistemas educativos actuales yo creo que no se plantean, seguimos discutiendo si ponemos matemáticas o más horas de lengua y la cuestión no es esa, creo que esta es la conclusión.

Normas de Publicación

Normas
de
publicación

Normas de Publicación

Misión

Tesis Psicológica es una revista de carácter académico y científico de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Como publicación busca contribuir con la difusión de la investigación en psicología, desde sus diversos enfoques y campos de intervención, y la discusión de sus problemas epistemológicos. Se trata de generar escenarios de discusión que contribuyan al fortalecimiento de la comunidad académica e investigativa, en aras de la generación de aportes que incidan en el contexto social, en concordancia con el compromiso social que caracteriza a la Facultad y a la Institución.

Orientación

Tesis Psicológica es una revista semestral, disciplinar, destinada a difundir los avances de la investigación en psicología. Pretende, por tanto, acoger el debate y la pluralidad de puntos de vista que alimentan y constituyen la disciplina, los fundamentos y giros epistemológicos en que se sustenta, así como el mantenimiento de una reflexión crítica en diálogo con otras disciplinas.

Público objetivo

La Revista está dirigida a la comunidad académica de la psicología y de las ciencias sociales y humanas que comparten campos y problemáticas afines, así como a las entidades que ejercen la psicología como profesión.

Información para obtener y reproducir los documentos publicados

Tesis Psicológica autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando al autor y a la fuente, únicamente con fines académicos. Para la reproducción total o parcial de los artículos de la revista con otros fines, se requiere solicitar autorización por escrito al Centro de Producción Editorial y al Editor de la Revista.

Normas para la presentación de artículos

Tesis Psicológica es una revista arbitrada de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores, con periodicidad semestral: se publicarán dos ediciones anuales en los meses de enero-junio y julio-diciembre. Publica y difunde los resultados de investigación internos, externos, nacionales o extranjeros.

Los autores que se encuentren interesados en postular sus artículos para su publicación, deben enviarlos vía email al correo electrónico tesispsicologica@libertadores.edu.co. Los textos deben ser inéditos y originales que signifiquen un aporte a la psicología, derivados de procesos y resultados de investigación básica o aplicada en todas las áreas de la psicología y de campos interdisciplinarios y transdisciplinarios, de carácter teórico, empírico, de reflexión o de revisión. Se recibirán artículos en idioma español, inglés, portugués y francés.

Presentación de artículos

a) Los escritos se presentarán con una extensión máxima de veinte cuartillas tamaño carta, escritos con letra Arial de 12 puntos y a doble espacio.

b) Se presentará el título del artículo de máximo seis palabras, con nota a pie de página indicando el proyecto de investigación del cual derivó el documento que se postula a la Revista.

c) Debe presentarse claramente el nombre del autor o los autores, con nota a pie de página especificando la afiliación institucional, último nivel de estudios, y correo electrónico.

d) Junto con el artículo, se anexará hoja de vida del o los autores, que contenga los datos académicos y profesionales, publicaciones en otras revistas, dirección completa, números de contacto y dirección de correo electrónico.

e) El modo de presentación de las tablas, gráficas, citas, las referencias y del texto en general, debe ceñirse a las disposiciones normativas de la American Psychological Association, APA (2010).

f) Al final del artículo se incluirán en un capítulo denominado “Referencias” la lista de referencias trabajadas a lo largo del texto. Se presentarán en orden alfabético y se deben presentar según las Normas APA (2010).

g) Solo se publicarán los artículos que hayan sido aprobados en los procesos de arbitraje por parte de evaluadores anónimos, especialistas en la respectiva temática y de la evaluación editorial.

h) Con el envío del artículo se debe adjuntar una carta en la que se declare que el escrito no ha sido enviado ni será postulado a otras publicaciones y que es original e inédito. Esta carta estará firmada por todos los autores.

i) Los tipos de artículos deben corresponder a las siguientes categorías:

- 1. Artículo de investigación científica y tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- 2. Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- 3. Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada que analiza, sistematiza e integra los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4. **Cartas al editor.** Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité Editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.
5. **Documento de reflexión no derivado de investigación.**

Cómo citar y referenciar

Para una correcta citación se hace indispensable incluir el autor, el año y la página de la fuente, siempre se identificará al autor con su primer apellido. “Cita textual” (Autor, Año, p. xx).

Citas dentro y fuera del texto

En los casos en que la cita haga parte de la continuidad del párrafo debe indicarse el Autor, el Año y “señalar entre comillas el texto citado” finalizando con el número de página” (p. xx).

Cuando la fuente no cuente con paginación por ser fuente electrónica u otras, se remplazará el número de página por el número de párrafo (Autor & Autor, Año, párr. xx - xx).

Si el párrafo se alimenta de las ideas o planteamientos de distintos autores y textos, se deberán citar todos separando cada cita por punto y coma (Autor, Año; Autor & Autor, Año; Autor et al. Año).

Las citas que contengan cuarenta palabras o más, se ubicarán en un párrafo independiente sin comillas, utilizando en remplazo de estas, sangría izquierda de 2.5 cm aproximadamente.

Citación de dos o más autores

Si se trata de dos autores, los dos deben ser citados durante todo el texto, Autor y Autor (Año, p. xx), cuando los dos autores se citan dentro del paréntesis se hará uso del ampersand (Autor & Autor, Año, p. xx) por fuera del paréntesis se utilizará la y: Autor, Autor y Autor (Año, p. xx).

Cuando el número de autores supere los tres autores y no exceda los cinco, se citarán todos los autores la primera vez que aparezcan en el texto (Autor, Autor, Autor, Autor & Autor, Año, p. xx) y posteriormente se indicará el apellido del primer autor y la abreviatura et al (Autor et al. Año, p. xx), en el caso de que el número de autores sea igual o superior a seis, desde la primera citación se utilizará la regla antes mencionada: (Autor et al. Año, p. xx).

Citas de asociaciones o instituciones

Se hace referencia a aquellas fuentes de las instituciones, asociaciones, grupos, corporaciones, entidades o similares que se constituyen como los autores o la fuente principal del texto; en estos casos se escribirá el nombre completo y posteriormente se podrá utilizar la respectiva sigla o

abreviación en los casos en los que aplique, indicando esta desde el principio, ejemplo: (Asociación de la Revista Tesis Psicológica (ARTP) 2010) o Asociación de la Revista Tesis Psicológica (ARTP, 2010, p. xx). De la siguiente manera:

Libros

Autor, A. A. (año). *Título del trabajo*. Lugar de publicación de la obra: Editorial.

Capítulo de Libro

Autor, A. A. & Autor, B. B. (año). Título del capítulo del libro. En A. Editor, B. Editor (Eds.), *Título del libro* (pp. xxx-xxx). Lugar de publicación de la obra: Editorial.

Publicaciones periódicas o no periódicas (artículos de revistas)

Autor, A. A., Autor, B.B. & Autor, C. C. (año). *Título del artículo*. Título de la publicación, volumen (año), pp-pp.

Autor, A. A. (año). Título del artículo. *Título de la publicación, volumen* (año), pp-pp. doi: xx. xxxxxxxxxxxx.

Documentos electrónicos de publicación periódica y no periódica en línea

Autor, A. A. (año). Título del artículo. Título de la publicación en línea, volumen (año). Recuperado de [http:// www.xxxxxxxxxx.xx](http://www.xxxxxxxxxx.xx)

Congresos u otros eventos

Autor, A. A. (Mes, año). Título del trabajo. Ponencia presentada en Nombre del Congreso o evento, Lugar, país.

Autor, A. A. (Mes, año). Título del trabajo o cartel. Trabajo o sesión de cartel presentado en la conferencia de Nombre de la Organización, Lugar.

Tesis y trabajos de grado

Autor, A. A. (año). Título de la tesis doctoral o tesis de maestría (Tesis doctoral o tesis de maestría inédita). Nombre de la Institución, Lugar.

Autor, A.A. (año). Título de la tesis doctoral o tesis de maestría (Tesis doctoral, Instituto xxxxxx de xxxxx). Recuperada de <http://www.wwwwwww.xx>

Proceso de recepción, arbitraje, aprobación y publicación de artículos

La recepción, aceptación y publicación del artículo constara del siguiente proceso:

- a) El Comité Editorial por medio de su Editor y Asistente Editorial revisarán el cumplimiento de los requisitos formales para la presentación de artículos y la pertinencia del artículo teniendo en cuenta el ámbito de publicación de Tesis Psicológica.
- b) El concepto del Comité Editorial puede ser aprobado, aprobado con ajustes de acuerdo a los requisitos formales de presentación del artículo, o devuelto en los casos en que la temática no sea acorde con las políticas de la Revista.
- c) Una vez el artículo ha cumplido los aspectos formales y con el concepto favorable por parte del Comité Editorial, se procederá a la búsqueda de evaluadores externos, nacionales o internacionales, especialistas en la temática abordada por el artículo, garantizando el anonimato de los evaluadores y del articulista (evaluación que se realiza bajo el sistema Double Blind Review).
- d) Los pares evaluadores serán seleccionados teniendo en cuenta el área de conocimiento, producción académica y nivel de estudios mínimo de maestría.
- e) Los documentos serán evaluados por dos (2) pares externos, o tres (3) en caso de presentarse discrepancia o cuando los conceptos se estimen confusos.
- f) Los evaluadores externos serán contactados por el Editor y Asistente Editorial remitiendo únicamente el título, resumen y palabras clave del artículo; una vez el posible Evaluador acepte la designación realizada, se procederá al envío del artículo completo, salvaguardando la identidad de los autores, y estipulando quince (15) días como plazo para el reenvío de la evaluación y el concepto pertinente.
- g) Los resultados de la evaluación externa serán remitidos al Editor vía correo electrónico, quien la remitirá al autor, salvaguardando la identidad del Evaluador.
- h) El concepto emitido, puede ser: Aprobado el artículo sin modificaciones; aprobado el artículo teniendo en cuenta la solicitud de ajustes por parte de los Evaluadores; no aprobado el artículo para su publicación.
- i) El concepto emitido por los evaluadores se informará al o a los autores. Para el caso del concepto “Aprobado el artículo sin modificaciones”, se procederá a informar vía e-mail al o a los autores la fecha de aceptación del artículo.
- j) En el caso “Aprobado el artículo teniendo en cuenta la solicitud de ajustes por parte de los Evaluadores”, se informará al o a los autores el concepto de evaluación y se otorgaran 15 días para que se efectúen las correcciones solicitadas o de lo contrario se asume que el autor desistirá de la postulación de su artículo.

k) Recibidos los textos ajustados por parte del autor o los autores, el Editor y Asistente Editorial de la Revista procederán a verificar el cumplimiento de las recomendaciones solicitadas por parte de los evaluadores. Podrán devolver el artículo al o a los autores en caso de no cumplimiento de las observaciones emitidas por los evaluadores.

l) Aceptado el artículo para su publicación, el autor o los autores deberán diligenciar y remitir vía correo electrónico los siguientes formatos: 1. Formato de autorización para la publicación y reproducción del artículo; 2. Formato de Cesión de Derechos Patrimoniales; 3. Formato de Declaración de originalidad del artículo.

Corrección de estilo

a) Una vez los artículos hayan sido aprobados para su publicación, los textos se someterán a corrección ortogramatical y de estilo.

b) Los articulistas podrán aceptar o rechazar los cambios sin efectuar modificaciones en el contenido del artículo (agregar, extraer o modificar contenidos).

c) Una vez realizados los cambios, el editor remitirá en PDF, los artes finales del artículo para la última revisión por parte de los autores y su respectiva aprobación.

Remisión de ejemplares de la publicación

Los autores de cada una de los artículos aprobados para su publicación recibirán dos (2) ejemplares en medio físico que serán enviados a su dirección postal.

Nota: Las ideas emitidas en esta publicación son responsabilidad de los autores, no comprometen al editor, al director de la Facultad, ni a la Institución. Se autoriza la reproducción de los artículos citando al autor y a la fuente, únicamente con fines académicos.

Contacto

Los artículos podrán remitirse a:

Revista Tesis Psicológica
Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores.
Carrera 16 No. 63 A - 68 Piso 3. Oficina 303. Sede Administrativa. Bogotá, Colombia.
PBX (57) (1) 254 47 50 Ext. 3302 - 3301.
Dirigido a: Carol Fernández Jaimes. Editora.
Correo electrónico: tesispsicologica@libertadores.edu.co.
Página web: www.ulibertadores.edu.co (Repositorio de Publicaciones).

Norms for the Publication of Articles

Mission

Tesis Psicológica is an academic and scientific magazine from the Universidad de los Libertadores Psychology Faculty. As a publication, it looks for contributing with the diffusion of researching results in psychology; from their diverse focuses and intervention fields, and the discussion on their epistemological problems. It is about generating discussion scenarios that contribute to the invigoration of academic and researching community, in order to generate contributions that may impact social contexts, in agreement with the social commitment that characterizes the faculty and the Institution.

Positioning

Tesis Psicológica is a biannual specialized Magazine, dedicated to diffuse researching advances in psychology. It seeks, therefore, to welcome debate and plurality of points of view that feed and constitute to this discipline, the fundamentals and epistemological turns in what it is sustained, as well as the maintenance of a critical reflection in dialogue with other disciplines.

Objective Public

This Magazine is directed to academic psychology and social and human sciences communities that share fields and kindred problems, as well as to entities that exercise psychology as a profession.

Information to Obtain and Reproduce Published Documents

Tesis Psicológica authorizes the total or partial reproduction of articles mentioning the author and the source, only for academic purposes. For total or partial reproduction of the articles of the magazine with other finalities, it is required to request writing authorization to the Department of Editorial Production and the Editor of the Magazine.

Norms for Presenting Articles

Tesis Psicológica is an arbitrated Magazine from Psychology Faculty of Fundación Universitaria los Libertadores, with biannual regularity: two annual editions will be published in the months January-June and July-December. It publishes and it diffuses internal, external, national or foreigners researching results.

Instructions to Publish Articles

Authors interested in postulating their articles for their publication should send them via email to the electronic mail tesispsicologica@libertadores.edu.co. The texts should be unpublished and original, as a contribution to psychology, derived from processes and results of basic or applied researching in all the psychology areas and interdisciplinary and transdisciplinary fields, theoretical and empirical character, reflection or revision. The articles will be received in Spanish, English, Portuguese and French languages.

Articles Presentation

- a) The papers will be presented with a maximum of twenty pages extension, letter size, typed in arial font 12, and in double space.
- b) The title of the article will be presented in maximum six words, with foot page note indicating the researching project of which derived the document that is postulated to the Magazine.
- c) The text should show up the author's or authors name clearly, with foot page note specifying the institutional filiation, last level of studies, and electronic mail.
- d) Along with the article, it will be annexed the author's or the authors résumé that contains the academic and professional data, publications in other magazines, complete address, contact numbers and electronic mail address.
- e) The way of presentation of charts, graphic, quotations, references and text in general, should stick to the normative dispositions of American Psychological Association, APA. (2010).
- f) At the end of the article they will be included in a chapter denominated "References": list of references worked throughout the text. They will show up in alphabetical order and should show up according to APA Norms (2010).
- g) They only will be published the articles that have been approved in the arbitration processes on the part of anonymous appraisers, specialists in the respective thematic and with the editorial evaluation.
- h) With the shipment of the article a letter should be attached in which it is declared that the writing has neither been sent nor will it be postulated to other publications; that it is original and unpublished. This letter will be signed by all the authors.
- i) Articles should correspond to the following categories:
 1. **Article of scientific and technological researching.** A paper presents in detail, original results of finished searching projects. The generally used structure contains four important parts: introduction, methodology, results and conclusions.
 2. **Reflection article.** It presents finished researching results from an analytic, interpretive perspective or the author's critic, on a specific topic, appealing to original sources.
 3. **Revision article.** Text resulted of a finished researching that analyzes, systematizes and integrates the outcomes of published or not published search on a field in science or technology, with the purpose of giving account about advances and development tendencies. It is characterized to present a careful bibliographical revision of at least 50 references.
 4. **Letters to the editor.** Critical, analytic or interpretive position on the documents published in the magazines that constitute an important contribution to the discussion of the topic on the part of the scientific community of reference, according to Editorial Committee point of view.
 5. **Reflection article not derived from a researching project.**

How to Quote and Make References

For a correct citation it becomes indispensable to include the author, the year and the source page, it will always be identified the author with its last name. "Textual quotation..." (Author, Year, p. xx).

Inside and Outside Quotations

In the cases in which citations makes part of the continuity of the paragraph the author, the year should be indicated and "point out among quotation marks the mentioned" text concluding with the page number" (p. xx).

When the source doesn't have paging because is an electronic one or other source, you shall replace the page number for the paragraph one (Author & Author, Year, and paragraph. xx - xx).

If the paragraph feeds itself of ideas or different authors' positions and texts, they will make separated quotations with period and comma (Author, Year; Author & Author, Year; Author et al, Year).

Quotations containing forty words or more will be located in an independent paragraph without quotation marks, using in replacement of these, left space of 2.5 cm approximately.

Citation with Two or More Authors

If the article has two authors, both should be mentioned during the whole text, Author and Author (year, p.xx), when the two authors make a citation inside a parenthesis the use of ampersand will be made (Author & Author, Year, p. xx) on the outside of the parenthesis will be used and: Author, Author and Author (Year, p. xx).

When the number of authors overcomes the three authors and don't exceed the five, all the authors made an appointment the first time that you/they appear in the text (Author, Author, Author, Author & Author, Year, p. xx) and later on it will be indicated the first author's last name and the abbreviation et to the (Author et to the one. Year, p. xx), in case the number of authors is the same or superior at six, from the first citation the rule will be used before mentioned: (Author et al, Year, and p xx).

Citations of associations or institutions

Reference is made to those sources of institutions, associations, groups, corporations, entities or similar that are constituted as the authors or the main source of the text; in these cases the complete name will be written and later on one will be able to use the respective acronym or abbreviation in the cases in those that applies, indicating this from the beginning, example: (Association of the Magazine Tesis Psicológica (ARTP) 2010) or Association of the Magazine Tesis Psicológica (ARTP, 2010, p. xx). In the following way:

Books

Author or Organizer. (org.). (year published). *Book title*. Town/city published, Publisher.

Book Chapter

Author of the Chapter, (year published) "Chapter title". In author of book or organizer (org.) *Book title*. Town/City published, Publisher.

Periodical or not Periodical Publications (articles of magazines)

Author or authors of the article. (year). Article title. *Publication title*, periodical volume (year), first and last page of the article.

Author of article. (year). Article title. *Publication title, volume (year)*, first and last page of the article.

Electronic Documents of Periodical and not Periodical on-line Publication

Author .(year). Article title. On-line publication title, volume (year) Available via URL [http: / / www.xxxxxxxxxx.xx](http://www.xxxxxxxxxx.xx), access date (D/M/Y).

Congresses or other events

Author. (month, year). Work Title. Report presented in Congress or Event name, Place, country.

Author. (month, year). Work or poster Title, I work or poster session presented in the conference, Organization Name, Place.

Thesis, Dissertations and Monographies

Author. (year published). Title doctorate thesis or master (doctoral Thesis or thesis of unpublished master) Institution Name, Place.

Author. (year published). Title doctoral thesis or master, (doctoral Thesis, Institute xxxxx xxxxxx), Available via URL <http://www.wwwwww>

Reception Process, Arbitration, Approval and Publication of Articles

The reception, acceptance and publication of the article are determined by the following process:

a) The Editorial Committee by means of its Editor and Editorial Assistant will revise the execution of the formal requirements for the presentation of articles and the relevancy of their content, keeping in mind the publication environment of Tesis Psicológica.

b) The concept of the Editorial Committee can be: approved, approved with adjustments according to the formal requirements of presentation of the article, or returned in the cases in that the thematic one is not in agreement with the Magazine policies.

c) Once the article has completed the formal aspects and with the favorable concept on the part of the Editorial Committee, you will proceed to the search of external, national or international appraisers, specialists in the thematic one approached by the article, guaranteeing anonymity of the appraisers and of the journalist (evaluation that is carried out under the system Double Blind Review).

d) The pairs appraisers will be selected keeping in mind the area of knowledge, academic production and minimum level of studies of master.

e) The documents will be evaluated by two (2) external couples, or three (3) in the event of showing up discrepancy or when the concepts are considered confused.

f) The external appraisers will be contacted by the Editor and Editorial Assistant only remitting them the title, summarize and Keywords of the article; once the possible Appraiser accepts the carried out appointment, one will proceed to send the complete article, safeguarding the authors identity, and specifying fifteen (15) days like term for the reshipment of the evaluation and the pertinent concept.

g) The results of the external evaluation will be remitted to the Editor via electronic mail who will remit it to the author, safeguarding the identity of the Appraiser.

h) The emitted concept can be: Approved the article without modifications; approved the article keeping in mind the application of adjustments on the part of the Appraisers; not approved the article for their publication.

i) The concept emitted by the appraisers will be informed to the author or authors. For the case of the "Approved concept the article without modifications", one will proceed to inform via e-mail to the author or authors the date of acceptance of the article.

j) In the "Approved case the article keeping in mind the application of adjustments on the part of the Appraisers", it will be informed to the author or authors the evaluation concept and 15 days they were granted so that the requested corrections are made or otherwise it is assumed that the author will desist on the postulation of his article.

k) received the adjusted texts on the part of the author or authors, the Editor and Editorial Assistant of the Magazine will proceed to verify the execution of the recommendations requested on the part of the appraisers. They will be able to return the article to the author or authors in the event of non-execution of the observations emitted by the appraisers.

l) Accepted the article for their publication, the author or the authors will obtain and remit via electronic mail the following formats: 1. Authorization format for the publication and reproduction of the article; 2. Format of Surrender of Patrimonial Rights; 3. Format of Declaration of originality of the article.

Style Correction

a) Once the articles have been approved for their publication, the texts will undergo grammatical and style correction.

b) The journalists will be able to accept or to reject the changes without making modifications in the content of the article (to add, to extract or to modify contents).

c) Once carried out the changes, the editor will remit in PDF, the final art of the article for the last revision on the part of the authors and its respective approval.

Copies Remission for Publication

The authors of each one of the articles approved for their publication will receive two (2) physical copies that will be delivery to their postal address.

Note: The ideas emitted in this publication are the authors' responsibility, they don't commit to the editor, to the director of the faculty, neither to the Institution. The reproduction of the articles is authorized mentioning the author and the source, only with academic purposes.

Contact

The articles can be delivered to:

Revista Tesis Psicológica
Psychology Faculty, Libertadores University Foundation.
Carrera 16 No. 63 A -68 Piso 3. Oficina 303. Sede Administrativa. Bogotá, Colombia
PBX (57) (1) 2544750 Ext. 3302 - 3301
Directed to: Carol Fernández Jaimes, Publisher
Electronic mail: tesispsicologica@libertadores.edu.co
Web Page: <http://www.ulibertadores.edu.co>
(Publications Repository)

Normas de Publicação

Missão

Tesis Psicológica é criada como uma revista de caráter acadêmico e científico da Faculdade de Psicologia da Fundação Universitária Los Libertadores, que busca contribuir com a difusão da pesquisa em psicologia, desde os seus diversos enfoques, áreas de intervenção e a discussão dos seus problemas epistemológicos, gerando assim cenários de discussão que contribuam ao fortalecimento da comunidade acadêmica e investigativa em aras da geração de aportes que incidem no contexto social, em concordância com o compromisso social que caracteriza a Faculdade a Instituição.

Orientação

Tesis Psicológica é uma Revista semestral, disciplinar, destinada a difundir os avanços da pesquisa em psicologia. Pretende, portanto, acolher o debate e a pluralidade de pontos de vista que alimentam e constitui a disciplina, os fundamentos e viradas epistemológicas em que se sustenta; assim como a manutenção de uma reflexão crítica com relação à psicologia em diálogo com outras disciplinas.

Público objetivo

A Revista está dirigida à comunidade acadêmica da psicologia e das demais ciências sociais e humanas que compartilham áreas e problemáticas afins, bem como aquelas pessoas e entidades que exercem a psicologia como profissão.

Informação para obter e reproduzir os documentos publicados

Tesis Psicológica autoriza a reprodução total ou parcial dos artigos, citando o autor e a fonte, unicamente com fins acadêmicos. Para a reprodução total ou parcial dos artigos da revista com outros fins, requer-se solicitar autorização por escrito ao Departamento de Produção Editorial e ao Editor da Revista.

As ideias emitidas nesta publicação são responsabilidade dos autores, não comprometem o editor, o diretor, a Faculdade, nem a Instituição. Autoriza-se a reprodução dos artigos citando o autor e a fonte, unicamente com fins acadêmicos.

Normas para a apresentação de artigos

Tesis Psicológica é uma revista arbitrada da Faculdade de Psicologia da Fundação Universitária Los Libertadores, cuja periodicidade é semestral: serão publicadas duas edições anuais nos meses de janeiro-junho e julho-dezembro. A Revista busca contribuir com a difusão da pesquisa em psicologia desde os seus diversos enfoques, áreas de intervenção e a discussão de seus problemas epistemológicos; em consequência, publica e difunde os resultados da pesquisa internos, externos, nacionais ou estrangeiros.

A publicação está dirigida à comunidade acadêmica, pesquisadores e estudantes interessados nos resultados de pesquisa apresentados por Tesis Psicológica.

Instruções para publicar artigos

Os autores que estiverem interessados em postular seus artigos para a sua publicação, devem enviá-lo por e-mail ao correio eletrônico tesispsicologica@libertadores.edu.co. Os textos devem ser inéditos e originais, que signifiquem um aporte à psicologia, derivados de processos e resultados de pesquisa básica ou aplicada em todas as áreas da psicologia e de áreas interdisciplinares e transdisciplinares, de caráter teórico, empírico, de reflexão ou de revisão. Receber-se-ão artigos em idioma espanhol, inglês, português e francês.

Apresentação de artigos

- a) Os escritos deverão ser apresentados com uma extensão de, no máximo, vinte quartilhas tamanho carta, escrito com letra Arial de 12 pontos e em espaço duplo.
- b) Deverá apresentar o título do artigo de, no máximo, seis palavras, com nota marginal onde se indique o projeto de pesquisa do qual foi derivado o documento que se postula à Revista.
- c) Deve ser apresentado claramente o nome do autor ou os autores, com nota marginal onde se especifique a filiação institucional, último nível de estudos, e correio eletrônico.
- d) Junto com o artigo, anexar-se-á Currículo do ou os autores, que contenha os dados acadêmicos e profissionais, publicações em outras revistas, endereço completo, números de contato e endereço de correio eletrônico.
- e) O modo de apresentação, das tabelas, gráficas, citações, as referências e do texto em geral, deve acolher-se às disposições normativas da American Psychological Association, APA. (2010).
- f) No final do artigo será incluído em um capítulo denominado "Referências", a lista de referências trabalhadas ao longo do texto. Serão Apresentadas em ordem alfabética e segundo as Normas APA (2010),
- g) Só se publicarão os artigos que tenham sido aprovados pelos processos de arbitragem por parte de avaliadores anônimos especialistas na respectiva temática e de avaliação editorial.
- h) Com o envio do artigo, se deve anexar uma carta em que se declare que o escrito não foi enviado nem será postulado a outras publicações e que é original e inédito. Esta carta estará assinada por todos os autores.
- i) Os tipos de artigos devem corresponder com as seguintes categorias:
 - 1) Artigo de pesquisa científica e tecnológica. Documento que apresenta, de maneira detalhada, os resultados originais de projetos terminados de pesquisa. A estrutura geralmente utilizada contém quatro apartes importantes: introdução, metodologia, resultados e conclusões.

- 2) Artigo de reflexão. Documento que apresenta os resultados de pesquisa terminada desde uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico, recorrendo a fontes originais.
- 3) Artigo de revisão. Documento resultado de uma pesquisa terminada onde se analisam, sistematizam e integram os resultados de pesquisas publicadas ou não publicadas, sobre uma área em ciência ou tecnologia, com o fim de dar conta dos avanços e as tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências.
- 4) Cartas ao editor. Posições críticas, analíticas ou interpretativas sobre os documentos publicados na revista, que ao parecer do Comitê editorial, constituem um aporte à discussão do tema por parte da comunidade científica de referência.
- 5) Documento de reflexão não derivado de pesquisa.

Como citar e referência

Para uma correta citação é indispensável incluir o autor, o ano e a página da fonte. É importante levar em consideração que sempre se identificará o autor com o seu primeiro sobrenome. "Citação textual" (Autor, Ano, p. xx)

Citações dentro e fora do texto

Nos casos em que a citação faça parte da continuidade do parágrafo, pode indicar-se o Autor. (Ano) "sinalar entre aspas o texto citado e finalizar com o número de página" (p. xx).

Quando a fonte não conte com paginação por ser fonte eletrônica ou outras, substituir-se-á o número de página pelo número de parágrafo (Autor & Autor, Ano, par. xx - xx).

Caso o parágrafo se alimente das ideias ou propostas de diferentes autores e textos, todos deverão ser citados, separando cada citação por ponto e vírgula (Autor, Ano; Autor & Autor, Ano; Autor et al. Ano).

As citações que contenham quarenta palavras ou mais, serão situadas em um parágrafo independente, sem aspas e utilizando em substituição destas, sangria esquerda de 2.5 cm aproximadamente.

Citação de dois ou mais autores

Caso se trate de dois autores, os dois devem ser citados durante todo o texto, Autor e Autor (Ano, p.xx). Quando os dois autores se citam dentro dos parênteses, usar-se-á o ampersand (Autor & Autor, Ano, p. xx) por fora dos parênteses se utilizará: Autor, Autor e Autor (Ano, p. xx).

Quando o número de autores supere os três e não exceda os cinco, serão citados todos os autores na primeira vez que apareçam no texto (Autor, Autor, Autor, Autor & Autor, Ano, p. xx) e posteriormente se indicará o sobrenome do primeiro autor e a abreviatura et al (Autor et al. Ano, p.

xx), no caso em que o número de autores for igual ou superior a seis, e desde a primeira citação se utilizará a regra antes mencionada (Autor et al. Ano, p. xx).

Citações de associações ou instituições

Caso fizer referência àquelas fontes onde as instituições, associações, grupos, corporações, entidades ou similares se constituam como os autores ou a fonte principal do texto. Nestes casos se escreverá o nome completo, e posteriormente se poderá utilizar a respectiva sigla ou abreviação nos casos em que se aplique, indicando esta desde o princípio, exemplo: (Associação da Revista Tesis Psicológica (ARTP) 2010) ou Associação da Revista Tesis Psicológica (ARTP, 2010, p. xx). Da seguinte maneira:

Livros

Autor, A. A. (ano). Título do trabalho. Lugar de publicação da obra: Editorial.

Capítulo de Livro

Autor, A. A., & Autor, B. B. (ano). Título do capítulo do livro. Em A. Editor, B. Editor (Eds.), Título do livro (pp. xxx-xxx). Lugar de publicação da obra: Editorial.

Publicações periódicas ou não periódicas (artigos de revistas)

Autor, A. A., Autor, B.B., & Autor, C. C. (ano). Título do artigo. Título da publicação, volume (ano), pp-pp.

Autor, A. A. (ano). Título do artigo. Título da publicação, volume (ano), pp-pp. doi: xx. xxxxxxxxxxxx

Documentos eletrônicos de publicação periódica e não periódica em línea

Autor, A. A. (ano). Título do artigo. Título da publicação em linha, volume (ano). Recuperado de [http:// www.xxxxxxxxxx.xx](http://www.xxxxxxxxxx.xx)

Congressos ou outros eventos

Autor, A. A. (Mês, ano). Título do trabalho. Exposição apresentada em Nome do Congresso ou evento, Lugar, país.

Autor, A. A. (Mês, ano). Título do trabalho ou cartel. Trabalho ou sessão de cartel apresentado na conferência de Nome da Organização, Lugar.

Teses e trabalhos de formatura

Autor, A. A. (ano). Título da tese doutoral ou tese de mestrado (Tese doutoral ou tese de mestrado inédita). Nome da Instituição, Lugar.

Autor, A.A. (ano). Título da tese doutoral ou tese de mestrado (Tese doutoral, Instituto xxxxxx de xxxxx). Recuperada de <http://www.wwwwwww.xx>

Processo de recepção, arbitragem, aprovação e publicação de artigos

A recepção, aceitação e publicação do artigo constará do seguinte processo:

- a. O Comitê Editorial por meio de seu Editor e Assistente Editorial revisarão o cumprimento dos requisitos formais para a apresentação de artigos e a pertinência do artigo, considerando o âmbito de publicação de Tesis Psicológica.
- b. O conceito do Comitê Editorial pode ser aprovado com ajustes de acordo com os requisitos formais de apresentação do artigo, ou devolvido nos casos em que a temática não for acorde com as políticas da Revista.
- c) Uma vez o artigo tenha cumprido com os aspectos formais e com o conceito favorável por parte do Comitê Editorial, proceder-se-á com a procura de avaliadores externos, nacionais ou internacionais, especialistas na temática abordada pelo artigo e garantindo o anonimato dos avaliadores e do articulista (avaliação que se realiza sob o sistema Double Blind Review).
- d) Os pares avaliadores serão selecionados, considerando a área de conhecimento, produção acadêmica e nível de estudos mínimo de mestrado.
- e) Os documentos serão avaliados por dois (2) pares externos, ou três (3) em caso de apresentar-se discrepância ou quando os conceitos se estimem confusos.
- f) Os avaliadores externos serão contatados pelo Editor e Assistente Editorial, remetindo unicamente o título, resumo e palavras chave do artigo; e uma vez o provável Avaliador aceite a designação realizada, proceder-se-á ao envio do artigo completo, salvaguardando a identidade dos autores, e estipulando quinze (15) dias como prazo para o reenvio da avaliação e o conceito pertinente.
- g) Os resultados da avaliação externa serão remetidos ao Editor por correio eletrônico, o qual a remitirá ao autor, salvaguardando a identidade do Avaliador.
- h) El concepto emitido puede ser: Aprobado o artículo sin modificaciones; Aprobado o artículo, considerando la solicitud de ajustes por parte de los Evaluadores; No aprobado o artículo para su publicación.
- i) O conceito emitido pelos avaliadores será informado ao ou aos autores. Para o caso do conceito "Aprovado o artigo sem modificaciones", proceder-se-á a informar por e-mail ao ou aos autores na fecha de aceptación do artigo.

j) No caso "Aprovado o artigo, considerando a solicitação de ajustes por parte dos Avaliadores", informar-se-á ao ou aos autores o conceito de avaliação e se outorgarão 15 dias para que se efetuem as correções solicitadas ou, caso contrário, assume-se que o autor desistirá da postulação do seu artigo.

k) Recebidos os textos ajustados por parte do autor ou os autores, o Editor e Assistente Editorial da Revista procederão a verificar o cumprimento das recomendações solicitadas por parte dos avaliadores. Poderão devolver o artigo ao ou aos autores em caso de descumprimento das observações emitidas pelos avaliadores.

l) Aceito o artigo para a sua publicação, o autor ou os autores deverão preencher e remeter por correio eletrônico os seguintes formatos: 1. Formato de autorização para a publicação e reprodução do artigo; 2. Formato de Cesse de Direitos Patrimoniais; 3. Formato de Declaração de originalidade do artigo.

Correção de estilo

a. Uma vez os artigos tenham sido aprovados para a sua publicação, os textos se submeterão a correção ortográfica, gramatical e de estilo.

b. Os articulistas poderão aceitar ou rejeitar mudanças sem efetuar modificações em forma ou estrutura do artigo (agregar, extrair ou modificar conteúdos).

c. Uma vez realizadas as mudanças, o editor remeterá em PDF, as artes finais do artigo para a última revisão por parte dos autores e a sua respectiva aprovação.

Remissão de exemplares da publicação

a) Os autores de cada um dos artigos aprovados para a sua publicação receberão dois (2) exemplares em meio físico, que serão enviados ao seu endereço postal.

Nota: A responsabilidade sobre as ideias e opiniões presentes nos artigos corresponde unicamente ao (os) autor(es) e não refletem necessariamente as opiniões da Editorial.

CONTATO

Os artigos poderão remeter-se a:

Revista Tesis Psicológica

Faculdade de Psicologia da Fundação Universitária Los Libertadores.

Carrera 16 No. 63 A -68 Piso 3. Oficina 303. Sede Administrativa. Bogotá, Colômbia.

PBX (57) (1) 2544750 Ramal 3302 - 3301

Dirigido a: Carol Fernández Jaimes. Editora

Correio eletrônico: tesispsicologica@libertadores.edu.co

Página web: <http://www.ulibertadores.edu.co> (Repositório de Publicações).

FOR

MA

TO



Autorización de Uso Revista Tesis Psicológica

Yo, _____ mayor de edad, vecino de Bogotá, identificado con cédula de ciudadanía N° _____, actuando en nombre propio, y en calidad de autores del artículo denominado “ _____ ” hago entrega del texto respectivo en formato digital o electrónico, 1 copia en medio físico y sus anexos, de ser el caso, y autorizo a la **REVISTA TESIS PSICOLÓGICA DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES, FACULTAD DE PSICOLOGÍA**, para que en los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia, utilice y use en todas sus formas, los derechos patrimoniales de reproducción, comunicación pública, transformación y distribución que me corresponden como creador de la obra objeto del presente documento. Autorización realizada siempre este destinada a la actividad ordinaria de investigación, docencia y publicación.

PARÁGRAFO: La presente autorización se hace extensiva no sólo a las facultades y derechos de uso sobre la obra en formato o soporte material, sino también para formato virtual, electrónico, digital, óptico, usos en red, internet, extranet, intranet, etc., y, en general, cualquier formato conocido o por conocer.

Para constancia se firma el presente documento en (2) ejemplares del mismo valor y tenor, en _____, a los ____ días del mes de _____ del año _____.

EL AUTOR

Firma _____

Nombre _____

CC. N° _____



Cesión de Derechos Patrimoniales de Autor Revista Tesis Psicológica

CEDENTE:

CESIONARIO: REVISTA TESIS PSICOLÓGICA. ISSN 1909-8391 de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores en calidad de autor del artículo: _____, que se publicará en la REVISTA TESIS PSICOLÓGICA, manifiesto que cedo a título gratuito la totalidad de los derechos patrimoniales de autor derivados del artículo en mención a favor de la citada publicación. En virtud de la presente cesión el Cesionario queda autorizado para copiar, distribuir, publicar y comercializar el artículo objeto de la cesión por cualquier medio electrónico o reprográfico, conservando la obligación de respetar los derechos morales que en mi condición de autor me reservo. La cesión otorgada se ajusta a lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982.

EL AUTOR - manifiesta que la obra objeto de la presente cesión es original y la realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de su exclusiva autoría y por lo tanto es titular de los derechos que surgen de la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, EL AUTOR, asumirá toda la responsabilidad, respondiendo por cualquier reivindicación, plagio u otra clase de reclamación que al respecto pudiera sobrevenir, y saldrá en defensa de los derechos aquí cedidos; para todos los efectos la Institución, el director y el editor de la Revista Tesis Psicológica actúan como terceros de buena fe.

EL AUTOR - Manifiesta que la obra entregada no ha sido publicada en ningún otro medio.

En Bogotá D. C., a los () días del mes de _____ de _____.

Firma _____

Nombre _____

CC. N° _____



Declaración de Originalidad del Artículo *Revista Tesis Psicológica*

Ciudad, (día / mes / año)

Señores

REVISTA TESIS PSICOLÓGICA

Fundación Universitaria Los Libertadores

Facultad de Psicología

Cra. 16 N° 63 A - 68. Sede Administrativa. Of. 301

Bogotá D. C. (Colombia)

Cordial saludo:

Yo, _____ identificado con cédula de ciudadanía
N° _____, en calidad de AUTOR(A) del artículo titulado: _____

_____, me permito postular el texto en mención
a la convocatoria de la REVISTA TESIS PSICOLÓGICA (ISSN 1909-8391) de la Facultad de
Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

A través de este medio certifico:

- Que el artículo no ha sido postulado simultáneamente en otra revista.
- Que los textos presentados no han sido publicados o aceptados para su publicación en otra revista o medio.

Asimismo, en mi calidad de AUTOR manifiesto que la obra postulada es original e inédita y se realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de mi exclusiva autoría y por lo tanto soy titular de los derechos que surgen de la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, como AUTOR, asumiré toda la responsabilidad, respondiendo por cualquier reivindicación, plagio u otra clase de reclamación que al respecto pudiera sobrevenir, y saldrá en defensa de los derechos aquí cedidos; para todos los efectos la Institución, el director y el editor de la Revista TESIS PSICOLÓGICA actúan como terceros de buena fe.

En Bogotá D. C. (Colombia), a los () días del mes de _____ de _____.

Firma _____

Nombre _____

CC. N° _____

Esta publicación se terminó de
imprimir en el mes de junio de 2015.

www.ulibertadores.edu.co

Bogotá, Colombia.