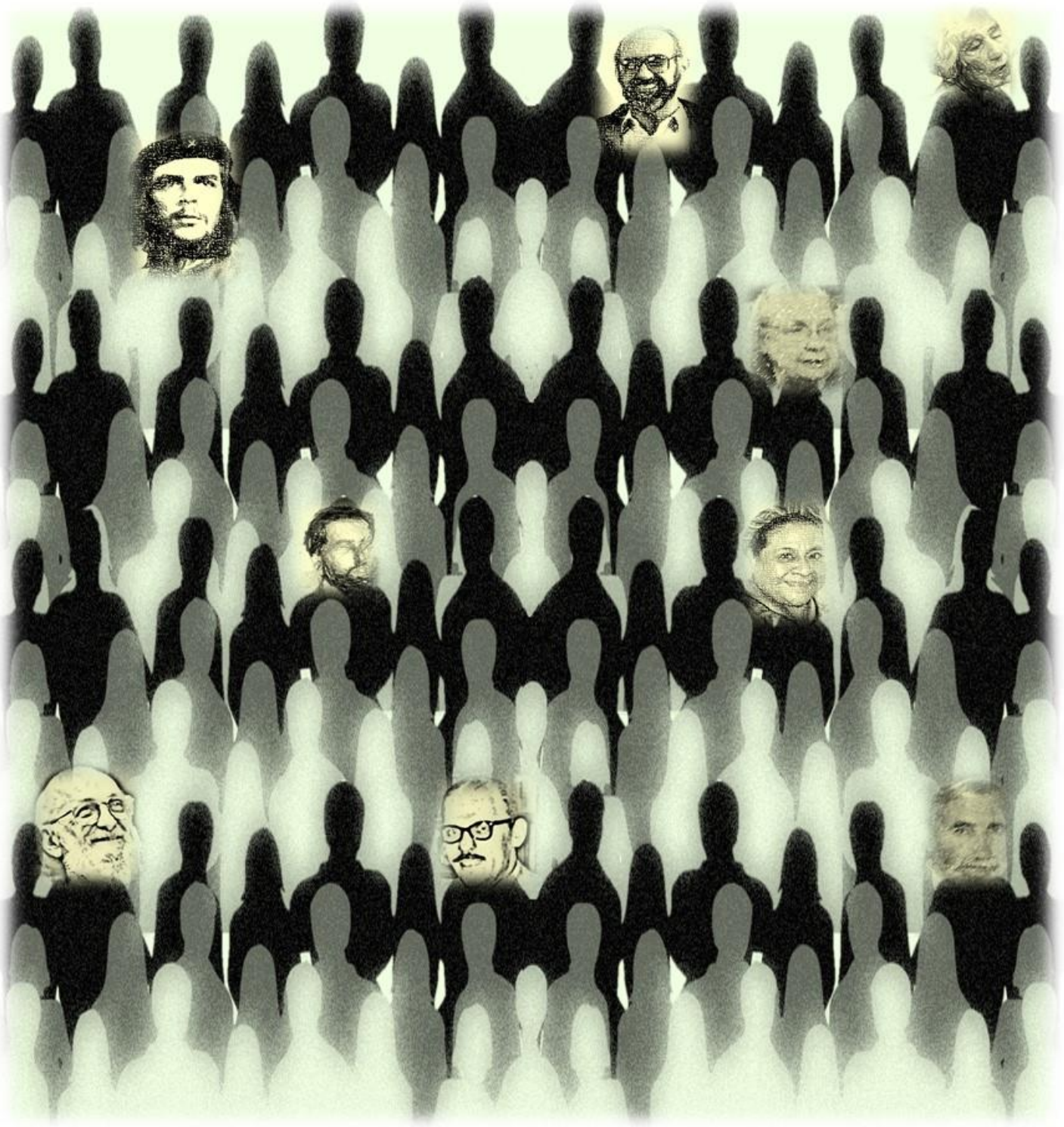
Integración Académica en Psicología.

Revista científica de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.



Volumen 6. Número 18. Septiembre – Diciembre 2018.

Integración Académica en Psicología.

Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.

Revista Integración Académica en Psicología,Volumen 6, número18,Septiembre-diciembre 2018,una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.integracion-academica.org , info@integracion-academica.org . Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2013-012510121800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: 2007-5588. Responsable de la actualización de este número, creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 26 de febrero de 2014. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. **Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C.**

Integración Académica en Psicología.

Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI).

ISSN 2007-5588

Mesa Coordinadora de ALFEPSI

Presidenta: Ângela Fátima Soligo

Mario Morales

Dora Patricia Celis

Bárbara Zas

Nayib Carrasco

Horacio Maldonado

Samuel Islas

Director de la Revista: Manuel Calviño

Editor ejecutivo: Javier Armas

Consejo Editorial:

David Alonso Ramírez (Costa Rica)
Gustavo Carpintero (México)
Roberto Corral (Cuba)
Lupe García Ampudia (Perú)
Julio Jaime (Colombia)
Éricka Matus (Panamá)
María José Rodríguez (Chile)
Angela Soligo (Brasil)
Claudia Torcomian (Argentina)
Correctora: Vivian Lechuga

Comité Científico Editorial:

Marco Murueta (México)
Yenny Aguilera (Paraguay)
Luís Eduardo Alvarado (Ecuador)
Cecilia Bastidas (Ecuador)
Edgar Barrero (Colombia)
Ana Bock (Brasil)
Julio César Carozzo (Perú)
Sandra Castañeda (México)
Alberto Cobián (Cuba)
Milagros Aída Cueto (México)
Bettina Cuevas (Paraguay)
Gina María Chávez (Perú)
Lucia Da Silva (Brasil)
Rogelio Díaz (México)
Laura Domínguez (Cuba)
Benjamín Domínguez (México)
Luz de Lourdes Eguiluz (México)
Rosario Espinoza (México)
Marcos Ferreira (Brasil)
Ana María Florez (Panamá)
Horacio Foladori (Chile)
Odair Furtado (Brasil)
Mónica García (Argentina)
Mónica Elena Gianfaldoni (Brasil)
Henry Granada (Colombia)
Javier Guevara (México)
Alma Herrera Márquez (México)
Cristina Joly (Brasil)
Carlos Lesino (Uruguay)
Diana Lesme (Paraguay) Alexis Lorenzo (Cuba)
Horacio Maldonado (Argentina)
MaríaLili Maric (Bolivia)
Marta Martínez (Paraguay)
Javier Mendoza (Bolivia)
Luis Morocho (Perú)
Emilio Moyano (Chile)
Myriam Ocampo (Colombia)
Mario Orozco (México)
Monica Pino (Chile)
Alicia Risueño (Argentina)
Germán Rozas (Chile)
Javier Margarito Serrano (México)
Rubén Carlos Tunqui (Bolivia)
Eduardo Viera (Uruguay)
José Antonio Vírseda (México)
Laura Zárate (México)
Bárbara Zas (Cuba)

Integración Académica en Psicología
Volumen 6. Número 18. 2018. ISSN: 2007-5588

Contenido

Editorial

Manuel Calviño 3

Reflexiones desde América Latina

DIMENSIONES PSICOSOCIALES DE LA PSICOLOGÍA LATINOAMERICANA: UTOPÍA, COMPROMISO Y COLABORACIÓN. ¿Quiénes son los bichos raros?
Manuel Calviño
Cuba 4

Propuestas en formación y enseñanza

APRENDER (PSICOLOGÍA EN EL SIGLO XXI). SOBRE LA NECESIDAD DE MAXIMIZAR EL PROTAGONISMO EPISTÉMICO DE LOS APRENDIENTES
Horacio R. Maldonado
Argentina 14

LA EXPERIENCIA ÉTICA DEL TIEMPO ESCOLAR. LA ALTERIDAD DESDE EL PORVENIR Y LO OTRO
Mónica Laura Fornasari
Argentina 36

LA SUPERVISIÓN PSICOLÓGICA EN CUBA: ESTADO ACTUAL DE SU DESARROLLO
Bárbara Zas
Cuba 48

EL EMPLEO DE LA CANCIÓN COMO PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DEL CICLO VITAL DE LA FAMILIA
Jorge Víquez Rodríguez
Eva Yuriria Tapia San Pablo y
Iris Xochitl Galicia Moyeda
México 59

Experiencias prácticas y aplicadas

PROGRAMA DE BIODANZA PARA MEJORAR LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO CICLO DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD "CÉSAR VALLEJO TRUJILLO"
Elizabeth Jane Carcelén Niño
Perú 66

INVENTARIO DE ASERTIVIDAD: PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS EN ADOLESCENTES MICHOACANOS
Marisol Morales Rodríguez
Damaris Díaz Barajas
México 74

LA AUTOVALORACIÓN DEL DESARROLLO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE LA NARRATIVA
Adrián Cuevas Jiménez
María Antonieta Covarrubias Terán
México 86

EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA EN LA AUTOESTIMA Y CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO EN VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE PAREJA
Flor María Ayala Albites
Perú 105

Los autores. **124**

Editorial

Precisamente en los días en que nuestra revista, en su volumen 6 número 18, estará siendo accesible en su sitio web usual (www.integracion-academica.org), el VII Congreso de ALFEPSI estará terminando sus trabajos.

Como he sido testigo directo de la gestación, nacimiento y desarrollo de ALFEPSI, creo tener una percepción al menos considerable de lo que nos sucede para bien, y lo que nos sucede para no tan bien. En especial si se trata de la revista, tengo bastante más que una percepción, toda vez que estoy trabajando en ella desde su fundación.

La producción de la revista se hace cada vez más difícil y compleja. No recibimos la cantidad suficiente de trabajos que nos permitan tener más tranquilidad a la hora de preparar cada número. No logramos consolidar lo que algunos llaman un "colchón editorial" –un volumen tal de trabajos anticipados que haga menos angustiosa la producción de cada uno de los números. ¿Por qué sucede esto?

En algún número anterior ya llamamos la atención sobre el muy negativo efecto de las exigencias institucionales de publicar en revistas llamadas de alto impacto, por los que generan y viven del negocio del alto impacto. Un fenómeno perverso que atenta contra la identidad de la Psicología latinoamericana, y contra la alternatividad de las narrativas, los modelos epistemológicos, y el sentido plural de la producción científica y profesional.

Pero no podemos establecer causa única de la falta de escritos en ese fenómeno por depredador que sea. Siempre hay una actitud de principio que se puede asumir; siempre hay una barricada que se puede construir; siempre hay un espacio, por difícil que sea, para la coherencia; siempre hay incluso en el peor de los casos, una transacción posible.

Hay una decisión personal que tomar: la decisión de no sumarse, de no entregarse, de no dejarse abducir por las tendencias avasalladoras y construir alternativas paralelas que se sustenten en lógicas distintas a las hegemónicas.

Es cierto que, parafraseando a Berman, solo trabajando con el diablo podrá el hombre llegar a Dios. Es cierto que tenemos que convivir con el "diablo" del impacto, para poder llegar al "Dios" de la autonomía, la identidad y las narrativas propias. Pero "convivir". No someternos. No replegarnos. No entregarnos.

Los autores que se suman a la batalla de *Integración Académica en Psicología*, son de esos. De los convencidos no solo que tenemos el derecho a ser y a hacer como somos, sino más aún: el deber.

Manuel Calviño
Director

Integración Académica en Psicología
Volumen 6. Número 18. 2018. ISSN: 2007-5588

DIMENSIONES PSICOSOCIALES DE LA PSICOLOGÍA LATINOAMERICANA: UTOPÍA, COMPROMISO Y COLABORACIÓN ¿Quiénes son los bichos raros?

Manuel Calviño
Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

Resumen

El presente escrito se corresponde con la Conferencia Magistral de apertura del Encuentro latinoamericano de estudiantes de Psicología. El autor propone tres dimensiones psicosociales, que considera factores estratégicos en el desarrollo de la psicología latinoamericana: 1) La permanencia y defensa de las utopías; 2) El compromiso con la acción para su realización; 3) la colaboración como acción mancomunada de las diversidades en un fin común.

Palabras clave: psicosocial, psicología latinoamericana, compromiso, utopía

Abstract

This letter corresponds to the opening lecture of the Latin American Meeting of Psychology students. The author proposes three psychosocial dimensions, which consider strategic factors in the development of Latin American Psychology: 1) The permanence and defense of utopias; 2) Commitment to action for its realization; 3) collaboration as a joint action of diversities in a common goal.

Key words: *Psychosocial, Latin American psychology, commitment, utopia*

"*Nos ven como bichos raros*". Fue este el analizador que abrió las puertas a un intercambio, muy fructífero al menos para mí, que tuve con un grupo de jóvenes estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana (precisamente el grupo gestor de un encuentro realizado en La Habana). Un intercambio que me hizo rememorar la función devaluadora de la *norma-tipización* (formal e informal). No me son ajenas esas y otras *etiquetas al uso*, ni la pésima práctica de etiquetar para diferenciar, violentar, subvalorar, excluir. "*Porque queremos hacer cosas distintas, organizar encuentros, debatir lo que nos pasa, mirar a la psicología desde aquí, desde nuestra realidad… porque tenemos ganas y las echamos a andar*" –dijeron aquellos muchachos, cuando les pregunté "*¿Por qué bichos raros?*".

Vaya con la perversa forma dogmática, que no solo pretende devaluar al/lo distinto, sino desalentarlo hasta desarticularlo, para convertirlo en un *normópata*, o un *neutrópata*, que no es lo mismo pero es igual. Circunstancialmente, lo convierte hasta en enemigo, en una suerte de producto esquizo-antisocial (con lo que la profecía del "niño malo" se cumple). En fin, siempre habrá alguien (o algo) distinto, y siempre habrá quien tema, sufra, y hasta pierda el sueño porque existe la diversidad, porque existen los "bichos raros"… Bienaventurados que son, por cierto, porque de ellos, de esos "bichos

raros", está hecho el reino del futuro, el del pensamiento y el actuar creativos, el de la humanización de las relaciones cuasi-humanas que dominan hoy el panorama de nuestro continente.

Si fuera el único problema el del sufrimiento o la rabia del distinto, del "bicho raro", bien que podríamos aceptar que ningún parto de lo nuevo ha sido sin estos costos, y muchos más. Sin embargo, cuando miramos más de cerca el asunto, la preocupación aumenta (digo, debería aumentar): la barricada contra los distintos, es un freno al desarrollo, que por suerte, es tan imperioso y determinante, que nada ni nadie puede pararlo, al menos en la perspectiva del tiempo. Costará más o costará menos, pero al final, se impone. Pero sí puede ser significativamente enlentecido, dilatado, pospuesto hasta el lugar en el que se corre el riesgo del olvido.

Obviar el hecho, de que el futuro, respecto al presente, siempre es disidente (por más que, sobre todo a los cubanos, no nos guste este término que ha sido secuestrado para denominar a los opositores políticos), produce como riesgo la inercia. Y la inercia es una forma de morir, creyéndose que se vive. Pero, repito, hay al menos una buena noticia, y claro una mala. Primero la mala: disentir, incluso afirmativamente, con afirmatividad crítica, tiene sus costos. Y grandes. Desde no estar en "la Gran Escena" (con todo lo que esto implica), hasta ser llamado "bicho raro". Pero la buena es que toda disidencia que lleve en sí el germen del desarrollo, termina por imponerse, porque la vida humana no se permite el estancamiento… aunque sí el retroceso y el vaivén, pero la detención definitiva, no.

Ahora, esto, este avance, no se produce por sí solo, la ley dialéctica del cambio no es un motor en su condición de ley. Se produce porque los "bichos raros" están convencidos de que un futuro mejor es posible, pero sobre todo porque saben que hay que construirlo hoy. Porque el único futuro predecible, es el que se construye hoy. El asunto no es solo pensar, es sobre todo hacer.

Y sirva de ejemplo para seguir con la lógica de mi analizador, unos días después del referido encuentro con los estudiantes, recibí una foto tomada en el patio de la Escuela Internacional de Cine de San Antonio de los Baños, en la que estaban juntos cuatro maestros del Nuevo cine latinoamericano, de la Nueva producción cultural latinoamericana: Tomás Gutierrez Alea, Fernando Birri, Gabriel García Márquez, y Julio García Espinosa. Al pie de la foto un texto que decía: "*Los cuatro locos de la nave*".

Más de lo mismo. Una y otra vez. Siempre que hay un nacimiento, hay una persecución. Siempre que hay un deseo, una represión. Siempre que hay un intento de cambio, una resistencia. Pero sin "*los locos de la nave*", los "*bichos raros*", no tendríamos *Cien Años de Soledad, Fresa y Chocolate, Las aventuras de Juan Quin Quín, Memorias del subdesarrollo, Tire die, Los Inundados, El amor en los tiempos del cólera,* la teoría del Cine imperfecto, y todo lo que vino en avalancha creadora desde el espíritu de lo latinoamericano, propio, distinto, con olor y sabor a guayaba, tacos, *feijoada*, caldosa, en fin tantas cosas que nos dicen qué somos, quiénes somos, de dónde venimos, y nos ayudan a entender a dónde queremos ir. Cosas por las que no podemos renunciar a ser "bichos raros", incluso a multiplicarnos como los panes y los peces, en una metáfora complaciente, pero esperanzadora.

En nuestra historia reciente, digo ahora en materia de psicología, Martín Baró fue un "bicho raro", como lo fue Merani, como lo fue Fals Borda, Paulo Freire. Peor aún, de alguna manera, para el sistema institucional de formación dominante en nuestros excelentísimos centros académicos, siguen siendo "bichos raros", solo que ahora como una suerte de "*mal necesario*" con el que hay que convivir, como las bacterias *salutogénicas* que existen en nuestro organismo… digo corporal, no institucional… aunque pensándolo bien, también institucional.

En una limitada experiencia empírica, solicité a más de una treintena de decanos y directores de carrera de Psicología de América Latina, que señalaran el porcentaje que ocupa la lectura de autores latinoamericanos en la formación de psicólogos y psicólogas en sus carreras. Apenas un 10% de los directivos referían que era de entre un 60 y un 80% (no más de esos volúmenes), siendo que el 82% señalaron un volumen de lectura de los autores nuestros inferior al 50%. Leemos lo que se produce fuera de nuestro continente.

Desde aquí, se hace coherente la idea de que la psicología que se hace en América Latina, (insisto en la necesidad práctica de la distinción entre "La psicología latinoamericana" y "La psicología en América Latina") resulta predominantemente un calco (en las mejores y raras excepciones, una asimilación nacionalizada) de las lógicas, narrativas, e instrumentaciones de la(s) psicología(s) producidas en espacios foráneos, y reinstituye, en lo fundamental, la discursividad que la genera. Esta psicología no pasa de ser "una profesión importante, pero incapaz de generar su importancia social... un hacer necesario que no abarca a todos los que de él necesitan; un saber importante, pero un hacer pequeño" (Ana Bock).

Sin embargo, al preguntarles, a esos mismos directivos, en su percepción, qué volumen relativo de los trabajos de investigación, prácticas docentes, etcétera que hacen los estudiantes durante sus años de formación en su institución, están vinculados a problemáticas propias del territorio, la región, el país, el continente, en el que está ubicada, la respuesta descubrió que el 90% de los directivos afirma que más del 80% de los trabajos que se realizan están vinculados a las problemáticas latinoamericanas, sobre todo de su región, de su territorio específico.

Que interesante, a los "bichos raros" no se les lee. Solo lo hacen su pequeño grupo de fans, por lo general no institucionales. Pero aquello para lo que ellos hicieron psicología, parece sí acercarse más a tener alguna presencia. De modo que llegamos a una genial conclusión: Por no asumir a los "bichos raros", atendemos algunos de los problemas reales y concretos de nuestras poblaciones con modelos teóricos y conceptuales que vienen de otros países y regiones, en especial del norte yanqui que se afana en aplicarnos la doctrina Monroe, o la Alianza para el Progreso, o el ALCA, ¡o los tanques! Pero que no cesa en sus realizaciones y pretensiones hegemónicas, hoy Trumpistas.

Ahora sí somos normales. Ahora sí entendemos la normalidad: Mirar con ojos de Skinner a las ratas de nuestros barrios insalubres (que por cierto, no son familia de las ratas blancas, bien alimentadas, de ojos cristalinos, con las que trabajaba Burrus); mirar con ojos de Maslow a los millones de latinoamericanos que viven por debajo de la franja de pobreza, y así poder convocarlos a autorrealizarse; mirar al Norte y desde el norte (sueño dorado de Ardila y muchos otros secuaces que hacen psicología en América Latina, no psicología latinoamericana, no con América Latina), mirar al norte y desde el Norte saber, entendernos y actuar a favor de nuestra gente… que no son del Norte, por más que las duras condiciones de vida lancen a muchos a ese destino no precisamente turístico.

La normalidad propuesta, parece ser entonces, como la civilización hegemónica que llama a los no amaestrables, a los no desilusionables de "bichos raros". Esa civilización tan normal, al decir de Galeano, en la que "todos tienen relojes y ninguno tiene tiempo".

"*No nos cuadra*", me dijeron mis queridos *raros*. Y recordé un texto de Retamar: "Felices los normales, esos seres extraños…Pero que den paso a los que hacen los mundos y los sueños, las ilusiones, las sinfonías, las palabras que nos desbaratan y nos construyen".

¿Qué están mostrándonos esos "*bichos quijotescos*" si pensamos en la producción subjetiva latinoamericana, en la construcción de una psicología latinoamericana, es decir una psicología desde América Latina, con América Latina, y para América latina? Unos como ansias, y no pocas realizaciones. Otros, algunos "bichos mayores" (de edad, obviamente) como realización y consolidación, sin perder las ansias, dialogan desde sus saberes y experiencias, y nos acercan a una reflexión imprescindible: No hay ni habrá una psicología anclada a las realidades de nuestros países, de nuestros pueblos, a las realidades históricas, sociales, económicas y políticas que vivimos, sin dimensionar estrategias y tácticas de acción y lucha profesional, sin definir vectores instituyentes de las prácticas, líneas al menos de deseo que identifiquen el sentido esencial de los y las profesionales de la psicología. Y esto es imposible sin, además de vivirlas, conocer las realidades de nuestros países, no desde nuestra condición de clase (o grupo social), sino desde el compromiso objetivo y sensible.

Convocado por el metálogo con los "bichos", casi un "pie forzado" generoso y creativo –porque los dialogantes convinimos en que las ideas allí transitadas, seguirían camino hasta mi presentación (está que ahora hago)–. Me detendré, brevemente, al menos en tres dimensiones psicosociales, que aplican para la condición de "bichos" a quienes las asuman como suyas: 1) La permanencia y defensa de las utopías; 2) El compromiso con la acción para su realización; 3) La colaboración como acción mancomunada de las diversidades en un fin común.

La permanencia y defensa de las utopías

Seguramente fue la declaración del fin de la historia, y con ella de las utopías, quien instauró (y fue instaurada por) la hegemonía de las distopías. La utopía es lo que no es, lo que no existe. "No hay tal lugar"… ni habrá. La distopía, parece que sí existe, y es un lugar indeseable, que puede ser peor aún. Hoy la tendencia a creer en lo apocalíptico de lo que vendrá (más apocalíptico incluso que lo que ya existe) supera con creces las mejores obras de los utópicos. La ficción distópica gana adeptos y dinero: aunque los Avengers de Marvel en *Infinity War* siguen defendiendo el *status quo*, un mundo ya distópico se precipita a otro peor de la mano del resentido Thanos –Tanatos vence a Eros, con la anuencia del hombre unidimensional, diría Marcuse–, y logra romper todos los récords históricos de taquilla con ventas superiores a los mil millones en apenas 11 días. Las escasas ficciones utópicas son apenas melodramas con *happy end* alucinados que convencen a pocos, aunque incluyan algún que otro "bicho raro"… en el sentido literal del término, y hasta ganen premios.

Claro, dice el chihuahuense Solares (citado por Pacheco R. 2003) "… vivimos en un principio de siglo en que se nos acabaron las esperanzas, se nos acabaron las utopías y la fe. Entonces la desolación general es algo muy lastimoso, en especial para los jóvenes; se da este caos del salvaje que está instalado en la Casa Blanca, el caos que domina el mundo". No son tiempos para las utopías.

En el camino de las distopías, los bichos raros, que no son los que desde aquí homenajeo y aliento, sino unas estrafalarias maquinarias alucinantes, altamente tecnologizadas, a las que no les basta con ser ricos, sino que quieren adueñarse del mundo, y esto está mal. ¿Por qué mal? Porque ¿a quién le van a arrebatar el mundo? ¿A los sin tierras? ¿A los desplazados? ¿A los millones de desempleados, hambrientos, desahuciados sociales? ¿A los que viven por debajo del umbral de pobreza, en franca miseria? No. Esos ya no tienen mundo.

El 45% de la riqueza del mundo, está en manos del 0,7% de la población, según el *Global Welth Report* (*El Universal,* 2015). La distribución por regiones de los individuos que tienen un patrimonio mayor que

un millón de dólares, es así: 41 por ciento está en los Estados Unidos de Norteamérica, 10 por ciento en Japón, 9 por ciento en Francia, 6 por ciento en Italia, 5 por ciento en Reino Unido, otro 5 en Alemania, 4 por ciento en Canadá, 3 en China, al igual que en Australia (Portafolio, 2012). Si alguno de los presentes se propone formar parte de los favorecidos del mundo, a expensas de dejar afuera a los que tiene sentado a su lado, sepa que tendrá que lograr, aproximadamente, un ingreso mensual promedio de 63 000 usd. La psicología no es un buen camino.

Se habrán dado cuenta que América Latina no puntea aquí. ¿Por qué? Porque la distribución de la riqueza es más inequitativa aún, y por tanto el porcentaje de personas con mucho dinero es menor. Y si no, pregúntenle a Slim en México. América Latina es la región con mayor inequidad del mundo. "En 2014, el 10% más rico de la población de América Latina había amasado el 71% de la riqueza de la región… si esta tendencia continuara, dentro de solo seis años el 1% más rico de la región tendría más riqueza que el 99% restante" (Bárcena, Byanyima 2016). Se habla de los 186 millones de pobres de la región, algo más del 30% de la población, es decir de los 265 millones que vivimos en estas tierras. Se habla poco de que los 89 multimillonarios que existen en América Latina, con fortunas superiores a los mil millones de dólares, que suman un total de 439 mil millones de dólares, cifra mayor que el PIB de casi todos los países, representan solo el 0,00001424 de la población del continente. Es vergonzoso, indigno, inhumano.

Pero esta condición sostenida durante decenios, reproducida una y otra vez, multiplicada con el ejercicio del poder, ha llegado a conformar una subjetividad socialmente *distrófica*, como sacada de los menos alentadores resultados de Milgram: conformista, desilusionada, autocompasiva, resignada… creo que peor aún: indiferente. "*La historia de la época moderna* –dice Berman–, *al menos al nivel de la mente, es la historia de un desencantamiento progresivo*" (Berman, M. 1987, p.16).

Una subjetividad para la que las quimeras sociales son un delirio, y que parece decir "*Esto no lo cambia nadie*". No quiere lo que tiene, pero tampoco tiene la ilusión de poderlo cambiar. Le falta **La Utopía**. Le falta entender (comprender, asumir, interiorizar) la función de la utopía. Otra vez con Galeano, imposible no recordarlo, tan preciso y clarificador: "La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar". Y, parafraseando a Martí: "Caminar (Andar, dice el Maestro) es el único modo de llegar". Creo que fue Mariátegui quien sentenció: "Los pueblos capaces de la victoria fueron los pueblos capaces de un Mito multitudinario". Una utopía compartida.

Es un asunto que ineluctablemente toca a los que hacemos, y queremos que se haga una psicología, para el bienestar y la felicidad de esa gran masa latinoamericana, lo que es solo posible si creemos en que una América Latina distinta es posible. Posible y necesaria. Necesaria y merecida.

Y eso se logra, no solo desde el encuadre ciudadano, sino también dentro del ejercicio profesional.

En alguna oportunidad insistí, y vuelvo sobre esto, en que la miseria, por solo tomar un ejemplo, es también, en toda su extensión, una realidad subjetivada, una representación naturalizada, que la asiste y la insiste, la produce y reproduce. Eliminar la miseria es solo posible si se favorece la emancipación de las subjetividades, la superación del coloniaje subjetivo, la erradicación de la colonización de las subjetividades.

Y para esto, necesitamos hacer una psicología que descubra la corrupción también en su dimensión de perversión psico-social, que emplace a la injusticia social y la *des-construya* porque es también un mecanismo de intoxicación subjetiva, que denuncie y genere alternativas sanas a la manipulación mediática, que *des-psicologice* la violencia, la drogadicción, como apenas problemas de personalidades fayucas, de familias subjetivamente disfuncionales, para entenderlas en sus dimensiones interconectadas de variables políticas, económicas, culturales, y también psicológicas.

Una psicología que sabe que el mejor modo de no querer algo, es querer otra cosa. No querer no es suficiente. Es indeterminado. Querer otra cosa es el primer paso de luchar por ella.

Y eso necesitamos, creer, querer, defender la utopía.

El compromiso con la acción para su realización

Una avalancha de rupturas conmovió la segunda mitad del siglo xx. Todo parecía indicar que desaparecerían los grandes pedestales de la modernidad. "Asistimos a una época de pérdida del horizonte de sentido de lo moderno; de relativización y deslegitimación (en filosofía, ciencia, arte, política) de las nociones fuertes del sentido del paradigma integrista moderno: tendencia etnocéntrica, optimismo histórico, orientación racionalista, discurso globalizador" (Ravelo, 1996, p.14).

El nuevo siglo entra con una notoria propuesta de ausencia, más aún, de negación al compromiso con el cambio, la transformación: "la renuncia a cualquier tentativa de formular un proyecto total de transformación de la realidad social" (Crespi, 1988, p.343). Se descalifican las intenciones transformadoras de cambio y la propia acción. Se afirma que los tiempos merecen sobre todo desconfianza, falta de fe. Da lo mismo que sea la dialéctica, o la lucha de clases. La historia ha muerto. "Por eso, tampoco hay razones para la acción, para el compromiso" (Ruffinelli, 1990, p.32).

Muchos dicen que el compromiso parece ser algo que ha pasado de moda. No solo en las prácticas sociales, profesionales, políticas, sino también en las prácticas cotidianas, en las relaciones interpersonales, en el desempeño de los roles cotidianos. Otros muchos no lo dicen, pero lo hacen. No solo no se comprometen. También se descomprometen, renuncian a los compromisos antes asumidos.

Los bichos raros a los que he hecho referencia, los articuladores de mi discurso de hoy, me dijeron "*la gente no quiere involucrarse en estos procesos que suponen sacrificio, robarle tiempo a otras cosas, priorizar lo colectivo … algunos, luego, cuando ya está todo hecho, participan, pero no se sienten implicados*". Creo que es bueno precisar: el asunto no es de involucrarse, de implicarse. El asunto es de comprometerse.

En cualquier proceso social, institucional, comunitario, las personas, aún sin darse cuenta, sin "participar", están involucradas e implicadas. La implicación trasciende las fronteras de la voluntad, incluso en la abstención. Es el efecto de la inevitable relación sujeto-situación. Es claro, tomemos las cosas como son. Por ejemplo, si no participamos como estudiantes, activamente, en la discusión de los Planes de desarrollo de la carrera, de la profesión, si somos (son) invitados, y renunciamos a estar, efectivamente no estamos comprometidos. Pero implicados sí. Porque cualquier cosa que se haga nos supone, nos afecta, porque somos parte de esa comunidad, y afectados para bien o para mal, de manera congruente o incongruente, con nuestras aspiraciones.

Una conocida parábola lo esclarece muy bien. La del Cerdo y la Gallina (la cubanizo un poco):

> Un cerdo y una gallina que vivían en la misma granja se ponen a conversar sobre la necesidad de mejorar sus vidas. La gallina le dice al cerdo –*"¿Qué te parece si abrimos un paladar, un restaurante privado…? Eso da dinero, y avanzamos en nuestra movilidad social*" El cerdo analiza la propuesta por un momento, y le responde –"*Me parece una buena idea. ¿Cómo sería el negocio?*" "*Justo* –le dice la gallina–, *la mitad de las ganancias para mí, y la otra mitad para ti". "Bien, comenta el cerdo, y… ¿cómo se llamaría el restaurante?"* La gallina contesta, –*"Lo llamaremos 'Huevos con Bacon'?"* –El porcino se pone muy serio y riposta: *"Lo siento pero no, en ese negocio no voy… porque mi familia yo estaríamos comprometidos, pero tú y tu familia solamente involucrados"… (el huevo no es a la gallina, como el bacon al cerdo).*

Comprometerse, como profesionales en formación o en ejercicio, es "arriesgar el pellejo"… (aunque no seamos cerdos). Es no solo estar, sino intervenir, accionar. Y no solo intervenir y accionar, sino hacerlo en una dirección clara y precisa, la que lleve al logro de lo que se quiere, de lo que se entiende como necesario, como facilitador de la emergencia de lo que se busca con las prácticas profesionales. En última instancia, de multiplicar la posibilidad de realización de la utopía, de dar al menos los "dos pasos" posibles.

Sin compromiso no hay cambio. El no compromiso es complicidad, por desaliento, por desilusión, o por desinterés. Pero al fin y al cabo, complicidad.

La idea del compromiso social de la psicología, eje central de las discursivas de la psicología latinoamericana, no es apenas asistir a los pobres, a los excluidos, a las víctimas de un orden injusto. Ayudarlos a movilizar los recursos propios para producir beneficios (bienestar) en esas condiciones. Lo que sin dudas es importante, pero no decisivo. "La supervivencia de la psicología … está ligada al respeto insobornable por la realidad y el análisis científico y socio-político que esta exige" (Alfredo Grande). Es sobre todo remontarse a las causas que han construido y construyen ese orden a nivel objetivo y a nivel subjetivo (simbólico, imaginario) para promover procesos que propendan a desarticularlas, eliminarlas, y buscar las formas autóctonas, propias, de instaurar nuevos órdenes con todos y para el bien de todos.

La pobreza, la exclusión, la injusticia, la inequidad, la limitación de acceso a la educación, a los servicios de salud, las prácticas hegemónicas, y todos los aledaños perversos, son las causas fundamentales, las causas instituyentes de la insanidad psicológica. La miseria objetiva es la causa predominante de los avatares de la producción de subjetividades alejadas de sus capacidades salutogénicas, de su despliegue pleno, de su realización humanizada (amén de los condicionantes ya conocidos y reconocidos por la psicología desde el siglo XIX).

La psicología latinoamericana, decía Montero, "en lugar de ser un testigo de los procesos sociopolíticos que afectan al individuo ... es un medio para intervenir en las transformaciones sociales ... para producir respuestas a los problemas planteados por las relaciones sociales, económicas y políticas" (Maritza Montero).

La psicología latinoamericana se compromete a pensar desde el Sur, lo que "… demanda construir nuestro relato histórico remontando los orígenes y caracterizando la naturaleza de las contradicciones que sacuden nuestra contemporaneidad. Exige rescatar una tradición de pensamiento forjada en el proceso de lucha por la emancipación, entretejida a lo largo de un transcurrir secular… Por imperativos

de la necesidad, aprendimos a pensar desde el Sur. Hacerlo ahora de manera consciente es exigencia impostergable" (Pogolotti, G. 2018).

Comprometernos con aquella mejor versión de la "crítica artista", cuya condición de posibilidad viene dada por la experiencia indignante de la inautenticidad y la opresión, el desencantamiento y la deshumanización, y que esgrime la demanda cualitativa de la autonomía". Pero comprometernos sobre todo con la "crítica social cuya condición es la experiencia de la explotación y la miseria, la desigualdad y el egoísmo, y que se articula a través de la demanda cuantitativa de la seguridad" (Roggerone, 2018). En la unión de estas dos líneas de actuación se ubican "los bichos" como factores de cambio, de desarrollo, de construcción social.

La colaboración como acción mancomunada de las diversidades en un fin común

Todo lo dicho tiene una condición básica: la acción mancomunada, colaborativa, unificadora, de todos los actores de la psicología. Como dije antes, siguiendo a Mariategui: La utopía compartida. "Un bicho" en sí, no es más que un bicho. Una red (un grupo, una cooperativa, una integración) de "bichos", es una condición de fuerza capaz de producir cambios. Una verdad axiomática.

Pero el problema no reside en estar de acuerdo con el precepto, sino en ponerse de acuerdo sobre la base del precepto. América Latina parece tener inoculada la tendencia a la atomización. Parece existir una cierta tendencia a la duda, el exceso de cautela, en el establecimiento de unidades de acción. "*Realizaron la labor de desunir nuestras manos* –dice Pablo Milanés–, *y a pesar de ser hermanos nos miramos con temor*". El fantasma del poder, de la supremacía hegemónica, nos acompaña con una frecuencia que raya con lo obsesivo. Un líder natural es considerado un caudillo, un megalómano, un narcisista. El rumoreo devaluativo es una práctica con una presencia sospechosamente alta entre nosotros. Una cierta dificultad para poner los intereses colectivos por encima de los sentimientos individuales (incluso cuando los intereses coinciden), también tiene una presencia notoria entre nosotros.

Parece que nuestro sistema 1, por efecto de la historia de más de 500 años de dominación, tiene reforzada la tendencia a responder con más rapidez a percepciones de amenazas puramente simbólicas, que a percepciones de estímulos positivos (Kahneman, 2017). Esto significa que la palabra "poder" convoca a un alerta del sistema cerebral más intenso y rápido, que la palabra "colaboración", y el nuestro parece estar dotado de una variable que multiplica tal diferencia cuando se trata de "los nuestros", cumpliendo la profecía de que *"bad is stronger than good"* (lo malo es más fuerte que lo bueno… como sacado de la leyes de Murphy).

Lo mismo con la todavía pertinaz presencia del síndrome de IDUSA, como decía el Venezolano Salazar. La Ideología Dependiente de USA. Incluso a nivel institucional: somos mejor pagados y evaluados cuando publicamos en una revista yanqui, o estilo yanqui (con norma APA, en *Scopus,* etc.), que cuando lo hacemos en una autóctona. Aquello del "vino agrio" parece olvidado en nuestros centros universitarios.

Pero no hay fatalismo en mis palabras. Por el contrario, tengo la certeza de que los "bichos raros" quieren y pueden activar un sistema 2 propio, con modelos culturales propios; que quieren y pueden hacer lo suyo con los suyos, y no tener que sentirse "*ajenos entre los suyos*" y mucho menos "*suyos entre los ajenos*".

Hay que construir –profundizar, multiplicar– una sensibilidad colectiva (al decir de Walter B.) Generar relaciones de unión, de cooperación, más allá de los fantasmas que todavía en buena parte nos pueblan. Hay que humanizar "...salir de la objetivación para afirmar la intencionalidad de todo ser humano y el primado del futuro sobre la situación actual. Es la imagen y representación de un futuro posible y mejor lo que permite la modificación del presente y lo que posibilita toda revolución y todo cambio ... el cambio es posible y depende de la acción humana" (Silo, 1994, p.81).

Estamos en mayo, un mes cargado de simbologías. Un mes de mayo nació Carlos Marx, "bicho raro" que revolucionó el mundo y despertó un movimiento emancipador que hasta nuestros días perdura. También en un mayo muy anterior, falleció Copérnico, "bicho raro" a quien le debemos una inversión paradigmática en extremado significativa a contra pelo de su época. En mayo Cervantes publica la primera parte de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha.* También en un quinto mes del año las tropas de Sucre entraron en Quito luego de vencer en Pichincha; Una de las más revolucionadoras universidades en América Latina, la "bicho raro" San Marcos, es oficialmente fundada.

El primero de mayo de 1886, los obreros dijeron basta, y no dudaron en exigir un trato humano acordado, y no impuesto por los poderosos. Algunos fueron asesinados con sentencia, como el "bicho raro" Spies, quien al filo de su ejecución gritó: *"la voz que vais a eliminar será más poderosa en el futuro que cuantas palabras pudiera yo decir ahora*". Seguro pensaron los allí presentes, "vaya tontería". Pero no. Su vaticinio utópico se cumplió.

El 17 de mayo de 1959, unos "bichos raros barbudos" convencidos de que la tierra es para quien la trabaja, promulgaron la Primera Ley de Reforma Agraria cubana, beneficiando a miles de campesinos pobres y explotados, dando condiciones de sustentación a la familia campesina cubana, que "*por sus bajos ingresos solo el 11,22% tomaba leche; el 4% comía carne; el 3,36%, pan; el 2,2%, huevos y menos del 1%, pescado*." mientras que "*los latifundios estadounidenses dominaban el 55% de la superficie total de la isla y el 48% del área de cultivo del azúcar estaba en manos de solo 13 de sus compañías*" (Limia 2009).

Mayo del 69 está marcado por "El Cordobazo", en Argentina, potente movimiento de "bichos raros" que se opusieron al modelo dictatorial, hegemónico. Un ejemplo que hasta hoy marca la fuerza de la resistencia, de la participación, que no son silenciables ni con las más terribles represiones de los poderosos, de las que basta con recordar "La matanza de la plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco", en México.

Más recientemente, bajo la presión de muchos "bichos raros", un 17 de mayo de 1990, la Organización Mundial de la Salud, OMS, eliminó la homosexualidad de la lista de enfermedades mentales, otro hito en la lucha contra las hegemonías sexistas prejuiciales y condenatorias del libre derecho a la expresión de la sexualidad.

El día 3 de mayo de 1968 comenzaron las primeras revueltas en la Sorbona, abriendo el retumbar notorio de los jóvenes exigiendo un nuevo mundo, una nueva sociedad. Precisamente un 7 de mayo de aquel año imborrable, 30 000 "*bichos raros"* inundaron las calles del centro de París, demandado un espacio que permitiera la construcción de un futuro social más justo, humanista, creativo.

Los "bichos raros" una y otra vez, voces que reclaman, exigen, libertad, autonomía, cese de los hegemonismos, pero no solo para alcanzarlos, sino para desde allí construir un mundo más justo, más humanizado y humanizador. Los "bichos raros" que no quieren que hagan por ellos, sino hacer ellos mismos, ser constructores activos, transformadores, de su realidad, alejados de la anestesia política, social, mediática. Alejados de la neutralidad, de la pasividad, de la parálisis mental.

¿Quiénes son los bichos raros en psicología? Los que se niegan, nos negamos al hegemonismo epistemológico, cultural, conceptual de las psicologías emergidas fuera de nuestras realidades y de nuestras intencionalidades y compromisos. Los que no renunciamos a las utopías. Los que queremos andar y actuar juntos. Los que sabemos que "*un sueño que se sueña solo, es solo un sueño. Pero un sueño que se sueña juntos, es realidad*".

Reescribamos nosotros, en los muros de nuestras actuaciones consecuentes, aquella frase repetida por "bichos raros" en el viejo mundo: "*Un pensamiento que se estanca es un pensamiento que se pudre*", *"La novedad es revolucionaria, la verdad también*". Por eso, *"seamos realistas: pidamos lo imposible"*.

¡"Bichos raros" de toda la América Latina, uníos!

Referencias bibliográficas

Bárcena, A.; Byanyima, W. (2016). América Latina es la región más desigual del mundo. ¿Cómo solucionarlo? *World Economic Forum.* En: https://www.weforum.org/es/agenda/2016/01/america-latina-es-la-region-mas-desigual-del-mundo-asi-es-como-lo-solucionamos/ Recuperado 28 abril 2018.

Berman, M. (1987). *El reencantamiento del mundo.* Chile: Cuatro Vientos.

Crespi, F. (1988). *Ausencia de fundamento y proyecto social. El pensamiento débil*. Vattimo G., Rovatti P.A. eds. Madrid: Cátedra 349.

El Universal (2015). La distribución de la riquezas. En: http://www.eluniversal.com.mx/articulo/periodismo - de-datos/2015/10/23/como-se-distribuye-la-riqueza-nivel-mundial

Kahneman, D. (2017). *Pensar rápido, pensar despacio.* España: Debolsillo.

Limia, E. (2009). La Reforma Agraria en Cuba: "El precio de un derecho". *Cubadebate.* 16 de mayo. Disponible en: http://www.cubadebate.cu/especiales/2009/05/16/reforma-agraria-cuba/#.Wu5BTnk9JhE Recuperado el 2 de mayo de 2018.

Pogolotti, G. (2018). *Pensar desde el Sur.* En: http://www.cubadebate.cu/opinion/2018/04/30/pensar-desde-el-sur/#.WuiCQ0xFyCg Recuperado en abril 20 de 2018)

Pacheco, R. (2003). Vivimos en un sitio en el que se nos acabaron las utopías. http://www.cronica.com.mx/notas/2003/86110.html

Portafolio (2012). *La distribución de la riqueza en el mundo*. Enero 4. http://www.portafolio.co/ opinion/redaccion-portafolio/distribucion-riqueza-mundo-111958

Ravelo, P. (1996). *El debate de lo moderno-posmoderno.* La Habana: Ciencias Sociales.

Silo (1994). *Cartas a mis amigos.* Santiago de Chile: Virtual.

Ruffinelli, J. (1990). Los 80: ¿Ingreso a la posmodernidad?, *Nuevo Texto Crítico.* N°6, pp.31-42.

Integración Académica en Psicología
Volumen 6. Número 18. 2018. ISSN: 2007-5588

APRENDER (PSICOLOGÍA EN EL SIGLO XXI). SOBRE LA NECESIDAD DE MAXIMIZAR EL PROTAGONISMO EPISTÉMICO DE LOS APRENDIENTES[1]

Horacio R. Maldonado
Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

Resumen

En este trabajo se plantea que, un aspecto clave para mejorar en diversos sentidos los procesos educativos en general y la formación del psicólogo en particular, pasa por maximizar el protagonismo epistémico de los estudiantes. Se pone en evidencia como, desde sus mismos orígenes, el sistema educativo dominante en occidente durante los últimos cuatrocientos años ha funcionado atento a la siguiente fórmula: otorgando un máximo protagonismo a los enseñantes y concediendo un mínimo protagonismo a los aprendientes. Se intenta evidenciar, a partir de un cierto recorrido histórico, que se caracteriza por rescatar algunas ideas y voces de formidables pensadores, que son razones de tipo políticas antes que pedagógicas las que han determinado tal estado de cosas, por lo que, más allá de las innovaciones metodológicas y procedimentales imprescindibles, se requiere variar el paradigma fundacional para que otra educación resulte posible.

Palabras claves: aprendizaje; protagonismo epistémico; aprendientes

Abstract

In this work it is stated that, a key aspect to improve in different ways the educational processes in general and the training of the psychologist in particular, is to maximize the epistemic protagonism of the students. It is evident how, from its very origins, the system the dominant educational system in the West during the last four hundred years has worked attentively to the following formula: granting maximum prominence to the teachers and granting a minimal role to the students. We try to show, from a certain historical trajectory, that it is characterized by rescuing some ideas and voices of formidable thinkers, which are political rather than pedagogical reasons that have determined such a state of affairs, so that, beyond the essential methodological and procedural innovations, it is required to vary the foundational paradigm so that another education is possible.

Keywords: *Learning; Epistemic prominence; learners*

[1] Los desarrollos que se exponen en este artículo vienen germinando desde hace una buena cantidad de años. Sus diferentes avances han sido puestos a consideración en numerosas oportunidades: tanto en las clases que desplegamos en la Universidad Nacional de Córdoba y en otras universidades, como en diversos foros y espacios de formación. Sin embargo, una primera sistematización escrita fue realizada para las Jornadas "Aprender Psicología en el siglo XXI", organizada por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNC, el 7 de junio de 2016. La segunda, para el "V Congreso Alfepsi. *Hacer y Pensar la Psicología CON América Latina"* llevado a cabo entre el 7 y 10 de agosto de 2016 en la Universidad Autónoma de Centro América, en San José de Costa Rica. La tercera versión, para el II Congreso Internacional de Psicología "Ciencia y Profesión. Desafíos para la construcción de una Psicología Regional" que tuvo lugar en la Universidad Nacional de Córdoba entre el 6 y 8 octubre de 2017. Sospechamos que aún, más allá de esta versión para la revista, quedan otras por venir, produciéndose así una suerte de palimpsesto recurrente.

Quizá la principal idea que ponemos a consideración en este trabajo merece una advertencia. La posición desde la cual se formula no es otra que la de un enseñante profesional quien hace más de un cuarto de siglo cultiva, con pasión y afán, la enseñanza de la psicología a nivel universitario. Alguien que entiende que esta actividad resulta crítica para el progreso académico y el bienestar ciudadano, más allá de abrigar la certidumbre de que en estos tiempos resulta indispensable debatirla y transformarla incesantemente, como no ha ocurrido en el pasado.

La idea en cuestión podría ser desagregada en varias interrogantes interesantes. Por ejemplo: ¿Cómo maximizar el protagonismo epistémico de los estudiantes? Esta pregunta nos conduciría a meritorias reflexiones sobre aspectos metodológicos o didácticos.

Sin embargo, de inmediato se nos impone otro interrogante que suponemos más trascendental: **¿Por qué maximizar el protagonismo y la autonomía intelectual de los aprendientes?**

Una respuesta inaugural a esta cuestión, correlativa a cierta presunción diagnóstica, podría ser: porque los sistemas educativos tradicionales y sus variantes revelan complicaciones diversas y crecientes; porque los resultados o logros académicos son juzgados por muchos expertos como muy poco satisfactorios; porque cada vez son más grandes los contingentes de estudiantes que manifiestan rechazo o apatía ante las modalidades más o menos ortodoxas que despliegan hoy por hoy los profesores.

No obstante, si nos situamos en coordenadas más optimistas, parece conveniente favorecer el protagonismo de los estudiantes porque mejora el interés por aprender y correlativamente, la calidad de los aprendizajes; porque les posibilita el desarrollo de estructuras psíquicas más complejas, ventajosas para afrontar problemas de manera creativa y eficaz; y les permite incrementar su autoestima y bienestar personal, lo que tiende a potenciar su condición de ciudadano activo, sensible y comprometido socialmente.

Desde Comenius, los sistemas educativos se organizaron en base a un **máximo protagonismo de los docentes y un mínimo protagonismo de los estudiantes**. Efectos negativos de todo orden son producto de tal organización, básicamente en función de los excesos y distorsiones que se fueron originando con el correr de los años y se visualizan con nitidez a fines del siglo XX y a inicios del XXI.

En posición contraria a tales idearios, albergamos la convicción de que los aprendizajes más elaborados, valiosos y avanzados que alguien puede conquistar, son aquellos que se obtienen **experimentando** y **desplegando la mayor actividad epistémica posible**. De allí que, desde hace varios años, **proponemos** a los estudiantes que asisten a nuestros cursos (pregrado y postgrado), **un ejercicio elemental** destinado a **pensar la educación y los aprendizajes de otra manera**. Les solicitamos que **inviertan** esa tradicional ecuación conocida como: proceso de **enseñanza**/aprendizaje, a fin de que quede formulada como: proceso de **aprendizaje**/enseñanza.

En principio, esta inocua rotación tiene la potestad, si se la deconstruye, de evidenciar efectos inesperados, como asimismo sorprendentes corolarios para la educación en general y para la formación de los psicólogos en particular. Eventualmente permitiría conjeturar la emergencia de una suerte de revolución copernicana; de toda una rebelión conceptual, pero fundamental, de una **insubordinación**

ideológica que interpelaría ese orden dominante y hegemónico que en el mundo educativo reina desde hace varios siglos. Orden del cual las universidades y la formación de psicólogos no están exentas.

Un orden originado en la modernidad, en Europa central en particular, el cual luego fue expandiéndose por diferentes geografías del planeta con mayores o menores variaciones. Si bien es cierto que este estado de cosas ha recibido múltiples objeciones y críticas severas, aún mantiene en el siglo XXI gran parte de su fortaleza y su poder colonizador.

La inversión puede traer aparejada numerosas posibilidades y la configuración de neo roles que habrá que ir elucidar, ejercitar y ajustar laboriosamente durante un tiempo difícil de mensurar. Por lo pronto, es posible sugerir consecuencias **políticas, institucionales, epistemológicas, psicológicas y pedagógicas,** por no abundar.

Tenemos sí la seguridad que al invertir la ecuación, el **sujeto que aprende** pasaría a ocupar una posición cuasi inédita en la historia de la educación; una posición decididamente activa, negada y restringida por años, pero quizá factible en estas coordenadas socio históricas que se corresponden con la era de los ordenadores, de internet y de los tutoriales.

Si se conforma una nueva relación docente-alumno, este último podría situarse en una instancia idónea para lograr una relativa autonomía intelectual; para vislumbrar una cierta y fructífera soberanía epistémica. Se aproximaría al lugar de **productor** de conocimientos y por ende, tomaría distancia del rol de **mero consumidor o reproductor** de ese tipo de objetos.

En consecuencia, y procurando no caer en un optimismo extravagante, el estudiante se acercaría a una siempre relativa **emancipación intelectual,** al tiempo también se democratizaría el vínculo que establece con los docentes y correlativamente es dable de hipotetizar un progreso en la calidad de los productos que de esa relación surjan.

Por cierto que cuando requerimos mayor protagonismo para los estudiantes en la apropiación/creación/construcción de conocimientos, no aludimos a nada nuevo, ni postulamos ideas originales. En el devenir de la civilización resulta viable reconocer las voces de pensadores disímiles como Sócrates, Lao Tse, Jacotot, Dewey, Montessori, Claparede, Freire, Sábato, Bauman, Freinet, Illich, Piaget, Papert, entre otros tantos, quienes, en todos los tiempos, han causado agitación en los claustros inertes y han imaginado que **otra educación es posible y cardinalmente necesaria**.

No se trata, reiteramos, de alguna proposición novedosa o inédita. Varias de estas ideas han surgido, en especial, durante los siglos XIX y XX, con nominaciones diversas: escuela nueva, escuela activa, nueva educación, pedagogía crítica, etcétera. Posturas opuestas a la educación tradicional, a la que acusan de formal, autoritaria, competitiva, y también, de fomentar la memorización y pasividad de los estudiantes, estipulando contenidos no significativos y ajenos a sus intereses y a las necesidades sociales.

Estas alternativas renovadoras postulan paradigmas con rasgos inversos: plantean una educación activa, práctica, vital, participativa, democrática, colaborativa, motivadora. Como indicamos, nada de insólito tiene lo que estamos proponiendo, lo que si llama poderosamente nuestra atención, **lo sibilino aquí** radica en la pertinaz negación que ha sufrido y sufre el protagonismo que pretendemos para los estudiantes. Veremos si es factible desentrañar algunas de sus causas principales.

Por lo pronto, toca reiterar que la fórmula enseñanza/aprendizaje que venimos interpelando, ha conseguido mantener una supremacía contundente en las praxis educacionales desde hace varios siglos.

Con esa fórmula clave, es posible ingresar a ese mundo de este mundo que es el sistema educativo. El cual, como ya dijimos, comienza a irrumpir a partir de ese orden mundial que surge en la modernidad como concomitante a la revolución industrial. Ese sistema general y heterogéneo viene, con mayores o menores modificaciones, metamorfoseándose hasta esta fría mañana de junio del 2016.

Ahora bien, cuando nos toca emplazar un comienzo, sin titubear podemos indicar que con Jan Amós Komensky *(Comenius,* en latín) comenzó todo. Si viajamos al pasado, logramos advertir que ese teólogo perseguido; sagaz filósofo y pedagogo visionario, nacido en 1592 en Moravia (actual Republica Checa), llamado con justicia el *"padre de la didáctica",* fue quién, asombrosamente vislumbró, anticipó y compiló el perfil genérico que tendría la educación en occidente en los siguientes casi cuatrocientos años.

Sus ideas y convicciones, como ocurre a menudo con los innovadores y los adelantados, fueron motivos inválidos para condenarlo al acoso y al exilio. Tuvo que recalar en Polonia y por más de cuarenta años se vio impedido de regresar a su país natal. Durante algún tiempo ejerció la docencia en el Gimnasio de Leszno y experimentó el deplorable estado de la educación de ese momento. Conoció las formas rigurosas y crueles de tratar a los estudiantes, las clases exclusivamente habladas, la enseñanza elitista y basada en dogmas irrefutables. Todo lo cual, motivó en él la necesidad de producir una reforma educativa y se lanzó esforzadamente a delinearla.

En la casi docena de años que trabajó en su *Didáctica Magna* (1632, primera edición en checo) estableció las **proto reglas de la enseñanza.** Radican allí, en esa obra colosal, algunas de las claves por entender lo que después sucedió, lo que sigue ocurriendo aún.

La Didáctica Magna constituye una precisa y minuciosa cartografía para quienes optan por la profesión de enseñar. Los enseñantes pueden allí encontrar las bases de una educación deseable; pueden detectar incluso propuestas útiles para neutralizar problemáticas actuales que los preocupan y ocupan en su cotidianidad laboral.

Uno de los asuntos más intrigantes para quien recorre las páginas de la Didáctica, es por qué tantas ideas brillantes se han mantenido latente a través de los siglos. Por qué algunas de esas ideas llegaron a germinar tan despaciosamente o se mantienen aún en estado recesivo. Como al pasar, diremos que esta es una cuestión nodal que nos motiva a investigar al respecto desde hace años, siempre sopesando, si se trata de una cuestión de tiempos indispensables y necesarios o de una condición intrínseca a la naturaleza de dichas ideas.

En tan antiquísima época se le ocurrió diseñar un programa para hacer **amena** la educación y lo llamó *pansofía*. Esto de promover la amenidad, el placer y el bienestar en el acto de conocer como una suerte de antídoto al rigor, a la violencia pedagógica, a la obediencia debida y absurda, es lo que por tantos años hemos recomendado con vehemencia y seguiremos haciendo. En términos psicoanalíticos, ya en esos períodos lejanos tuvo a bien reclamar **más eros** y **menos tánatos** en los espacios educacionales.

Postuló además un sistema de enseñanza progresivo del que todo el mundo pudiese **disfrutar** (este concepto de aprender con placer, desoído por generaciones de enseñantes, incluso hasta muy

avanzado el siglo XX, será central en su proposición). Planteó también que la educación no debería focalizarse en la adolescencia sino abarcar toda la vida del individuo. Asimismo propuso instrucción ética, estética, corporal; una genuina educación integral.

Como indica Rabecq (1957), Comenius pensaba que el hombre es perfectible indefinidamente y, en consecuencia, la educación conforma una vía regia para su desarrollo. Aseguraba que quien desease acceder al alma (sic) de sus discípulos y ganar su confianza tenía una alternativa: el **amor** (esto resulta de sumomente interés, más allá que desconocemos la significación precisa que le daba a este vocablo).

Un hombre de las llamadas ciencias duras nos sorprende con una afirmación coincidente: "el amor es un mejor maestro que el deber". Toda una declaración de Albert Einstein. Nosotros solemos aseverar que hay dos motivaciones básicas para aprender: el amor y el temor. El amor sin dudas es el mejor nutriente, pero lamentablemente, el temor es la forma más habitual y práctica, lo cual siempre es un verdadero problema.

La educación, sostenía Comenius, debe comenzar desde la más temprana infancia (infancia es destino, sostendría S. Freud varios siglos después) y ***"la juventud es la edad en que el hombre es más apto para formarse a sí mismo".*** Evidencia aquí una gran confianza en la autonomía del aprendiente; sin embargo, esta posición que ahora procuramos vindicar, fue/es desacreditada en innumerables discursos y praxis.

Corresponde reconocerle asimismo una agudeza proverbial para detectar aquello que resulta superlativo para un aprendiente. Sugería, a fin de desarrollar a un tiempo la inteligencia y la sensibilidad, la toma de contacto con el **mundo real.** De esta manera interpelaba **el verbalismo vacío** o las **clases magistrales** que hasta entonces se veneraban en las escuelas. En los umbrales del siglo XXI ese tipo de clases mantienen aún una extraordinaria vigencia y ello es otro serio problema.

Sin dudas Comenius tuvo iniciativas encomiables en diferentes planos. Una de esas fue buscar y encontrar un método ***"que permita a los maestros enseñar menos y a los alumnos aprender más".*** De esta manera esbozaba la aplicación de una **pedagogía activa.** Trescientos años después, Piaget y otros, serían increpados o desconsiderados en razón de que sus investigaciones proporcionaban sustentos para edificar una pedagogía de ese cuño.

Sostenía, y legiones de maestros y profesores no han tomado aún debida nota, que los alumnos deben indagar, descubrir, discutir. Al maestro le cabe observar y guiar sus investigaciones. Y remataba su propuesta con una interrogante crucial: *¿por qué no abrir, en lugar de libros muertos, el libro viviente del mundo cuyo estudio nos ofrece más placer y provecho que persona alguna podrá brindarnos?*

Comenius proyectó toda una doctrina de la organización escolar. Edificó la unidad plena y efectiva de un sistema educativo en que toda la juventud queda confiada a una sola y misma **escuela obligatoria y gratuita**. Esto no solo para los alumnos varones y para las mujeres, sino también para los deficientes y los anormales (sic). Postuló un espacio para todos, universalidad de métodos activos e intuitivos. Y como si esto fuera poco, entendió que para poder educar hay que "emplear medios pacíficos, jamás violentos". Sorprendente.

Por cierto no todas las propuestas de Comenius estaban cargadas de talento. Si bien fue un total adelantado para su tiempo y tiempos por venir, también aportó cuestiones hoy discutibles. Por ejemplo, el docente fue ubicado (y decididamente se suele ubicar) en el **lugar del saber** (lugar rígido, estático, inamovible, pleno de luz encandilante). En ese sentido conviene recordar una de sus

enseñanzas: *"el maestro se colocará al frente de la clase sobre un estrado elevado y mirará a los alumnos, exigiendo que ellos fijen su mirada sobre la suya. Permanecerá en su silla, desde donde será visto y oído por todos y como un sol esparcirá sus rayos, mientras los alumnos, con los oídos y el espíritu dirigidos hacia él, tomarán todo lo que él exponga por la palabra, por el gesto y por el dibujo".*

El alumno, ese oscuro *partenaire,* debe ocupar el lugar de la ignorancia, a lo sumo, el lugar de un incierto depositario del saber ajeno. Se cristaliza entonces una asimetría prácticamente irreversible que encierra al estudiante en un dispositivo espacial, topológico, corpóreo y también epistemológico. Las desobediencias tienen múltiples epítetos: inadaptado, atípico, inmaduro, asocial, etcétera.

Nuestras objeciones están vinculadas asimismo al determinismo y monismo metodológico. ¿Por qué privilegiar al método deductivo? nos preguntamos, y ¿por qué no suscribir al pluralismo metodológico para abordar realidades complejas y multidimensionales? La opción del monismo, quizá progresista para la época, traerá como consecuencia la rigidez y uniformidad del sistema y obstaculizará tanto la creatividad del enseñante como la del aprendiente hasta casi finales del siglo xx (y más allá incluso).

Por cierto, bastante agua ha corrido bajo el puente desde entonces. Inmenso desinterés (deliberado o no) ha recogido la obra maravillosa del pensador checo y, el desconocimiento u omisión de su trabajo, ha provocado buena parte de los trastornos que se verifican en el sistema educativo en el presente.

Uno de tales es la **pasividad de los estudiantes** en el proceso de apropiación del conocimiento formal. Ello, como hemos indicado, erosiona la creatividad y la soberanía intelectual del aprendiente y por supuesto, malogra los productos resultantes.

Importantes pensadores han impugnado, con escasa suerte, tal estado de cosas. El sistema de la invariancia y de lo instituido resulta compacto y neutraliza/repele/congela las innovaciones, los instituyentes. Además, ignora o maltrata a los voceros del cambio y de las buenas nuevas.

Repasemos algunas de esas voces, anticipando que tomaremos de esos aportes formidables, solo **algunos fragmentos**, en especial aquellos que según nuestra perspectiva tienen un **alto potencial heurístico.**

Un precursor de las vanguardias educacionales no fue un educador sino un novelista ruso. León Tolstoi (1828-1910) inauguró en su finca, en el año 1859, una escuela para los hijos de sus campesinos basada en el siguiente principio: "*mientras menor sea la constricción requerida para que los niños aprendan, mejor será el método"*. Este *anarquismo pedagógico,* como se le llamó despectivamente, más que en la confianza de la expansión libre de las potencialidades del alma infantil, se basaba en la desconfianza más absoluta hacia la *"pedantería autoritaria"* de los adultos: "*dejen que los niños decidan por sí solos lo que les conviene".* Lo que este escritor formula como pedantería autoritaria constituye un material muy interesante para dilucidar, si nos empeñamos en perfilar roles docentes que favorezcan la autonomía epistémica de los estudiantes.

Otro hombre de las letras que incursionó en la ciencia, Ernesto Sábato (1911-2011) aporta lo suyo (y no es poco), en eso de **reivindicar el protagonismo de los estudiantes.** Su clarividencia en asuntos educativos es propia de esos escritores imprescindibles. Recordemos algunas de sus ideas concentradas en un apartado de *Apologías y rechazos* (1979): "el ser humano aprende en la medida en que participa en el descubrimiento y la invención". Su pensamiento aquí es demasiado cercano al de Piaget, al de Papert y también al de Albert Einstein, cuando señala: "el verdadero signo de la inteligencia no es el

conocimiento, sino la imaginación", o cuando advertía: "la lógica te llevará desde A hasta B. La imaginación te llevará a todas partes".

Nos parecen estupendas todas estas visiones, por lo que anhelamos no susciten ni malestar ni espanto. Tal vez solo resulten formas intrépidas o incluso mordaces, destinadas a lidiar con los dogmas que pululan en espacios como el de la ciencia o el de la educación, espacios que decididamente deberían renunciar a cualquier forma de dogmatismo o pensamiento único.

Sábato reconoce el valor de la **experimentación.** Por ello enfatiza que el aprendiente *"debe tener libertad para opinar, para equivocarse, para rectificarse, para ensayar métodos y caminos, para explorar".* Aquí también coincide con esa advertencia de A. Einstein que reza: *"una persona que nunca cometió un error es porque nunca intentó algo nuevo"*. Veremos en breve la confluencia que estos pensamientos tienen con las ideas de ese sabio chino que fue Lao Tse.

Seguidamente, el premio Cervantes de literatura manifiesta: "de otra manera, a lo más, haremos eruditos y en el peor de los casos ratas de biblioteca y loros repetidores de libros santificados", aquí se puede verificar la concomitancia con aquella crítica de Comenius a los "libros muertos".

Y este autor de libros no duda en sostener la ambivalencia que estos pueden generar: "el libro es una magnífica ayuda, cuando no se convierte en un estorbo. Si Galileo se hubiese limitado a repetir los textos aristotélicos (como uno de esos muchachos que ciertos profesores consideran 'buenos alumnos'), no habría averiguado que el maestro se equivocaba sobre la caída de los cuerpos. Y esto que digo para los libros también vale para el maestro, que es bueno cuando no es un obstáculo; lo que parece una broma pero es una de las calamidades más frecuentes". Tanto un maestro como un libro, los dos portadores de conocimiento por excelencia en la modernidad, suelen constituir una ruta maravillosa para aprender, pero también pueden convertirse en un rotundo obstáculo epistemológico.

La agudeza y profundidad de sus observaciones en relación al tema que estamos presentando, torna indispensable compartir otra de sus afirmaciones: "en el sentido etimológico, educar significa desarrollar, llevar hacia fuera lo que aún está en germen, realizar lo que solo existe en potencia. Esta labor de partero del maestro muy raramente se lleva a cabo, y tal vez es el centro de todos los males de cualquier sistema educativo". Cuando subraya la labor de **partero**, sin dudas lo hace para metaforizar toda una interesante metodología de trabajo docente; un espíritu inquieto puede inferir aquí una serie de indicios para perfilar un neo rol docente. La praxis socrática estaría en condiciones de conformar una buena enseñanza para los enseñantes del siglo XXI. Si no basta, podemos dejarnos aconsejar por ese físico genial que fue Einstein: "el arte supremo del maestro es despertar la alegría en la expresión creativa y el conocimiento".

Y en el horizonte de los griegos, cita a otro de los grandes hombres de esa época de oro en occidente, quien subraya el valor heurístico del **asombro:** "Platón pone al asombro como fuente de la filosofía, es decir del conocimiento. Y debería ser por lo tanto la base de toda educación. Parecería que el asombro no debe ser suscitado, pues surge ante lo desconocido. ¿Y qué más desconocido que el universo, que la realidad, para alguien que comienza?"

Más adelante propone al enseñante*:* "hay que ayudar al discípulo a plantearse los interrogantes. Hay que enseñarle a saber que no sabe, y que en general no sabemos, para prepararlo no solo para la investigación y la ciencia, sino para sabiduría". Y otra vez escuchamos a Albert Einstein decir lo suyo:

"plantear nuevas preguntas, nuevas posibilidades, considerar los viejos problemas desde un nuevo ángulo, requiere imaginación creativa y marca un avance real en la ciencia".

En esta misma dirección asegura, y sería harto conveniente que maestros y profesores interesados en optimizar su rol tomaran debida nota*:* "una vez el alumno en esta disposición espiritual, lo demás viene casi por su propio peso, pues de ahí nacen las preguntas y solo se aprende aquello que vitalmente se necesita. Ahí es donde de nuevo se requiere la labor mayéutica del maestro".

En lo que sigue verificamos la similitud con la posición de Claude Levi-Strauss cuando interpreta la educación como un proceso de transmisión y recreación de la cultura. Sábato sostiene: "porque el saber y la cultura son a la vez una tradición y una renovación, de tal modo que en algún momento el discípulo puede convertirse en renovador; momento en que el maestro genuinamente grande habrá de revelar su suprema calidad, aceptando ese germen creador que tan a menudo surge en las mentes juveniles, no solo porque son más frescas sino porque son más audaces"*.* La suprema calidad es asignada a quien no obtura la creatividad juvenil, a quien se atreve a reconocer y alentar las novedades que visualizan los jóvenes y quizás están fuera de su alcance por razones de época o por otras razones. He aquí argumentos nodales para que los docentes deseosos de modificar sus prácticas puedan bosquejar nuevos roles. Como siempre decimos**, el maximizar el protagonismo de los estudiantes provocará, antes que la extinción de los docentes, como algunos tremendistas suponen, la emergencia de funciones frescas e inéditas, mucho más satisfactorias, creativas y saludables que las actuales.**

El pensamiento de Sábato se asemeja a una cantera inagotable de suministros útiles para transformar la educación. Se interroga acerca de los profesores y pondera la rebelión (autonomía) de los estudiantes: "no sé qué profesores tenía Galileo en el momento en que se le ocurrió subir a la torre para tirar abajo dos piedras, y a la vez, la teoría de Aristóteles; si eran malos, se habrían irritado por aquel crimen; si eran maestros de verdad, se habrán alegrado de aquella sagrada rebelión. Porque en el extremo opuesto del demagógico profesor muchachista está el autoritario profesor que supone un saber petrificado para siempre, inmóvil, para siempre idéntico a sí mismo". Otro párrafo memorable en el que se vuelve a expedir con nitidez sobre un perfil posible de maestros y profesores.

En este punto además introduce un tema crítico: la relación docente-alumno (o viceversa). ¿Una relación de inexorable rivalidad, asimetrías y conflictos o una relación que admite también la cooperación y respeto mutuo*?* La o las respuestas a esta interrogante determinan una serie de variantes metodológico-didácticas de máxima importancia. Nuestro escriba con severidad apunta al tipo de docente que se identifica con la primera parte de la interrogante: "se trata el profesor que ve en el alumno a un enemigo potencial, no a un hijo que debe amar; el que practica una disciplina siniestramente coercitiva, muchas veces para ocultar su ignorancia y sus debilidades; el que únicamente sirve para fabricar repetidores y memoristas, que castiga en lugar de formar y liberar; el que califica de 'buen alumno' al mediocre que acata sus recetas y se porta bien. Tipo de profesor que al fin ha encontrado su tierra de promisión en los países totalitarios, en los que el saber y la cultura son reemplazados por una ideología". En este apartado se condensan varias problemáticas dignas de debatir y desentrañar si la intención es diseñar otros roles posibles para la función de profesor.

Para comenzar, vale preguntarse, en una primera aproximación, qué clase de afectos tendrían que matizar la relación entre el alumno y el profesor. Cuando este es percibido como un potencial enemigo para el alumno o viceversa, estamos en problemas. Un problema de difícil resolución y de innumerables

y perturbadoras consecuencias, más allá de que estas resulten o no tangibles a simple vista. Tampoco parece prometedor colocar al alumno en posición de hijo y tratarlo con esa clase de afecto. En el inefable mundo del amor hay que hacer disquisiciones indispensables, más allá de que resulte imposible catalogar sus infinitas variedades.

El profesor que imaginamos tiene como objetivo primordial trabajar para que los estudiantes a su cargo, **inexorablemente lo superen**, aunque ello sea dable de constatar muchos años después de que el vínculo pedagógico se halla extinguido. Si ello ocurre, la tarea habrá resultado fructífera y entonces existen motivos para celebrar. Celebra el alumno, celebra el docente y festeja la comunidad que los alberga. Los fracasos ocurren cuando el alumno no logra superar al maestro, cuando este impone sus criterios a como dé lugar, cuando lo somete a humillaciones, al temor o a la pasividad. Cuando estimula la repetición en tanto en este territorio se siente tranquilo y seguro. Cuando consigue que lo instituido prime sobre lo instituyente.

Jean Jaques Rousseau (1712-1778) fue quizá un filósofo político antes que un pedagogo. Sin embargo, a través de su formidable creación literaria, postula toda una filosofía en relación a la educación. A propósito del tema que venimos desarrollando, en el estudio preliminar de *Emilio*, hace una afirmación reveladora: “asignad a los niños más libertad y menos imperio, dejadles hacer más por sí mismos y exigir menos de los demás”. He aquí una sinóptica frase que constituye todo un alegato a favor de la autonomía del aprendiente.

En esa singular novela filosófica educativa, escrita en 1762, describe y propone una perspectiva original de la educación, que es aplicada en *Emilio*. Rousseau, partiendo de su idea de que la naturaleza es buena y que el niño también, y contrariando las ideas dominantes en ese tiempo, entiende que debe aprender autónomamente, debe aprender por sí mismo en ese marco; al igual que Comenius, tiene fe en las reglas naturales. También propone que aprenda a hacer las cosas en la realidad y que encuentre motivos para hacerlas por sí mismo.

Rousseau objeta el sistema educativo mediante esta novela, por la corrupción social existente y la desconfianza concomitante que le provocan los enseñantes de la época. Por ello sostiene que los niños deben educarse en virtud de sus intereses. En verdad sugiere que los pequeños se auto eduquen; que **afronten experiencias** en contacto con la naturaleza y las cosas. Se trata de que el niño aprenda a través de sus vivencias y no solo porque lo dicen los demás, que no aprenda ciencia sino que la invente. La semejanza con algunas ideas nodales de Piaget, resulta asombrosa.

Evidentemente Rousseau y su *Emilio* han inspirado algunas de las teorías pedagógicas más avanzadas que surgieron en occidente. Sus concepciones han sido precursoras de la corriente conocida como escuela activa, más allá de que la comprensión o aceptación de sus aportes fue por demás tardía o precaria. Podríamos aventurar que corrió con la misma suerte que Comenius; al igual que este, sus obras fueron objetadas y censuradas por la sociedad de su tiempo y tampoco pudo evitar por ellas la persecución política.

Paulo Freire (1921-1997), extraordinario educador y hostigado por su ideología, forjará, en el marco de una pedagogía que podemos llamar crítica, contribuciones sustanciales y aptas para revolucionar las prácticas educativas.

La pedagogía crítica consiste en una propuesta de enseñanza que estimula a los estudiantes a **cuestionar y desafiar las creencias y prácticas** que se les imparten en sus itinerarios educacionales. Este gran maestro brasileño reconoce y defiende la capacidad que tienen los estudiantes para pensar críticamente sobre sus circunstancias educativas, sus problemas individuales y colectivos y los contextos sociales en los que les toca desenvolverse.

Asimismo plantea que la educación tiene que convertirse en un proceso político y lo que ocurre en el aula no puede ser indiferente a dicho proceso. Para este riguroso crítico de la educación tradicional, el conocimiento se debe construir en función de los saberes previos que los estudiantes llevan al aula y en función de las distintas realidades que afectan a los dos sujetos políticos en acción: el aprendiente y el enseñante.

Considera la relación entre ambos como dialéctica y dinámica. Impugnará la educación que llamará bancaria, esa que consiste en depositar en el alumno, sin mayores miramientos, los conocimientos estipulados en la curricula, independientemente de si tienen alguna significación para él o para su entorno. Es ese tipo de educación piramidal que ya consignamos, en la cual el profesor se coloca en el lugar del saber absoluto y el alumno es ubicado en el lugar de la ignorancia. Esta modalidad educativa que critica Freire es la que se corresponde con un modelo de actividad-pasividad, de educador-educado, de sujeto y predicado, de alguien que habla y de alguien que escucha, de alguien que muestra y alguien que mira, de alguien que disciplina y de alguien que es disciplinado. En fin, un modelo educativo que a principios del siglo XXI encuentra cada vez más obstáculos para mantenerse vigente con alguna eficacia y que resulta interpelado por alumnos y profesores por igual aunque con distintos argumentos.

Freire objeta pero nunca deja de proponer. Su visión lo lleva a reivindicar una educación que problematice las realidades, las cuales para él son siempre cambiantes; también propugna una educación que apoye a los estudiantes en la construcción de conceptos y herramientas para su transformación. Postula una educación afín a la creatividad y a la reflexión; una educación liberadora antes que enajenante. Que propicie múltiples aprendizajes a través del **diálogo,** entendido este como un acto de comunicación, como una conversación entre dos o más interlocutores quienes manifiestan sus ideas, emociones, experiencias o historias. Parece este un buen momento para subrayar el hecho de que, autores originarios de diferentes coordenadas espacio-temporales, conciben el diálogo con una metodología óptima para viabilizar **otra educación.**

Muchas veces los enseñantes no nos sentimos proclives a intercambiar ideas o puntos de vista, a escuchar y dialogar. Por estructura psíquica o por deformación profesional, preferimos presentarlas, dictarlas, impartirlas o desarrollarlas sin interferencias. Así constatamos que una pregunta suele considerarse una interrupción inadmisible, un hecho que connota escasa educación en quien la formula, una clara impertinencia.

Desde nuestra perspectiva **las interrupciones** no son otra cosa que sinónimos de un proceso fecundo donde el diálogo resulta una instancia de máxima educación, que estimula la escucha y la palabra de cada uno de los partícipes. El diálogo conforma, además, un poderoso antídoto contra el monólogo, contra ese infausto tipo de pensamiento que es el pensamiento exclusivo.

Freire, como otros pensadores convocados a echar luz sobre el protagonismo epistémico de los estudiantes y como nosotros mismos, insiste en que conocer implica una posición curiosa y activa del

sujeto frente al mundo físico o el mundo social. Implica una acción transformadora sobre la realidad; una búsqueda constante, una invención y reinvención permanente; una reflexión sobre el acto mismo del conocer y de las modalidades para lograrlo.

También enseña que **la palabra** no tiene que ser privilegio de unos pocos, sino un derecho de todos: por ejemplo, del alumno y del maestro; ni uno ni otro tiene derecho de arrebatar o inhibir la palabra de quien la ejerce. La palabra, dirá, y la acción están íntimamente enlazadas; la palabra sin acción es verbalismo, y la acción sin la palabra (sin reflexión) es mero activismo.

El nombre de Jean Piaget (1896-1980) está asociado, por los menos entendidos, a árida teoría de los estadios por los que atraviesa el desarrollo de la inteligencia. Para quienes entienden un poco mejor a Piaget, su obra tiene múltiples virtudes y consecuencias para la epistemología, para la psicología y para la educación. Desde nuestra perspectiva su nombre está asociado al de un pensador que entrevió como pocos la necesidad de superar los reduccionismos y concebir lo real desde una perspectiva compleja. La energía que desplegó para alentar el trabajo interdisciplinario, es quizás una de las pruebas más contundentes de tal aseveración.

Si nos viésemos obligados a resaltar una de dichas virtudes, ella no sería otra que la de pensar en un **sujeto epistémico activo;** sostener y probar que el aprendiente, desde su más temprana edad, puede funcionar como alguien intelectualmente creativo y con capacidad para producir conocimientos. De allí que sostiene que ***"entender es inventar"*** y estipula que el rol docente es el de ***"crear las condiciones para que el sujeto pueda pensar".*** Papert, hablará de ***"entorno de aprendizaje"*** para referirse a estas condiciones de las que habla Piaget.

Es curioso que por mucho tiempo este psicólogo y epistemólogo suizo fue ignorado en los espacios educativos tradicionales. Ya bien avanzado el siglo xx alcanza una relativa consideración en ciertas experiencias escolares, orientando acciones innovadoras, aunque siempre muy acotadas. En algún sentido, este investigador corre la misma suerte que otros grandes contribuyentes a la comprensión de la educación más evolucionada.

Claro que, no tanto como Iván Illich (1926-2002). Este intelectual austriaco resulta insoportable para el *establishment* educativo y no es para menos si recordamos algunas de sus manifestaciones abogando por una sociedad desescolarizada: "la principal lección que alguien recibe en la escuela es que necesita que le enseñen". O cuando se refería a la enseñanza escolar: "la enseñanza de la escuela crea dependencia a los modos (rutinas) institucionales y una adicción supersticiosa a creer en sus métodos" (que no son los métodos de los estudiantes).

Otra de sus afirmaciones, igualmente urticante es la que sigue: "todo poder sobre la tierra es ejercido por intermedio de personas instruidas. La enseñanza sirve a la minoría que tiene el poder de justificación por los privilegios de que goza y de aquellos que reivindica". Sus escrúpulos respecto a la enseñanza son aún más lapidarios cuando afirma: *"hoy, la fe en la enseñanza ha venido a construir una nueva religión en el mundo. La naturaleza religiosa de la enseñanza no es perceptible porque la fe en la enseñanza es, con toda seguridad, ecuménica".* Así se expresaba el 18 de julio de 1971 en Lima, Perú, en oportunidad de una reunión del Consejo Mundial de Iglesias. Llamativamente, su visión hipercrítica acerca de la educación tradicional no difería demasiado de la formulada por A. Einstein cuando el físico jocosamente sostenía: "lo único que interfiere con mi aprendizaje es mi educación".

Edgar Morin es uno de nuestros referentes fundamentales. Su contribución al desarrollo del pensamiento complejo es inestimable al igual que sus ideas respecto a la transformación educativa. Su aguda crítica al estado actual del conocimiento: "existe una falta de adecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre nuestros saberes disociados, parcelados, compartimentados entre disciplinas y, por otra parte, realidades o problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios, que inhibe visibilizar la complejidad de lo real". En tal sentido despeja un gran desafío para el presente siglo, proponiendo **otra enseñanza**. Al respecto consigna: "la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza".

En la misma dirección agrega: "una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global se vuelve ciega, inconsciente e irresponsable". Y abunda con algunas precisiones: "los desarrollos disciplinarios de las ciencias, no solo aportaron las ventajas de la división del trabajo, también aportaron los inconvenientes de la superespecialización, del enclaustramiento y de la fragmentación del saber. No produjeron solamente conocimiento y elucidación, también produjeron ignorancia y ceguera".

Este autor nos brinda múltiples ideas para repensar la educación y ensayar nuevas maneras de enseñar. Asevera, siguiendo a Montaigne, que vale más una cabeza bien puesta que una cabeza repleta. Una cabeza bien puesta significa una cabeza apta para pensar, dispuesta a entender, a plantear y resolver problemas; a vincular saberes y darles sentido. Enfatiza el desarrollo de una inteligencia general: **"cuanto más poderosa es la inteligencia general, mayor es la facultad para analizar problemas especiales". ** La cabeza bien puesta es aquella idónea para organizar los conocimientos y evitar una acumulación estéril y bancaria.

Cuando imagina una educación superadora no duda en pronunciarse: "el desarrollo para contextualizar y totalizar los saberes se convierte en un imperativo de la educación". También respecto a esta, añade: "la educación debe contribuir a la **autoformación** de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y a que aprenda a convertirse en ciudadano". No deseamos continuar sin puntualizar un indicio, tomado de M. Heidegger, que Morin nos deja para concretar un rol docente compatible con la maximización de la autonomía estudiantil que postulamos: **"es necesario que el cuerpo docente se dirija hacia los puestos más avanzados del peligro que constituye la incertidumbre permanente del mundo".**

Los aportes para sustentar nuestra idea provienen desde diferentes disciplinas. Zygmunt Bauman, desde la sociología, no duda en afirmar en que el aprendizaje más valioso es aquel que está en permanente transformación.

Su persuasión en lo que hace a la vitalidad del cambio es contundente: "elegí llamar 'modernidad líquida' a la creciente convicción de que el cambio es lo único permanente y la incerteza la única certeza. La vida moderna puede adquirir diversas formas, pero lo que las une a todas es precisamente esa fragilidad, esa temporalidad, la vulnerabilidad y la inclinación al cambio constante". En incontables ocasiones nos preguntamos acerca de la pertinaz adhesión que los sistemas educativos muestran hacia la estaticidad, la inmovilidad y lo instituido. Y como consecuencia de ello, las alternativas y propuestas innovadoras sufren desde siempre interminables desdenes y son neutralizadas con los argumentos más inverosímiles.

Este autor nos proporciona mucho más que un corpus conceptual válido por interpretar la realidad de nuestro tiempo; también nos brinda herramientas cruciales para fecundar nuestra idea de maximizar la autonomía del estudiante en sus procesos de aprendizaje.

En la siguiente aseveración detectamos una plataforma óptima para desarrollar **otra cultura de aprendizaje y enseñanza**: "el futuro de nuestra cohabitación en la vida moderna se basa en el desarrollo del **arte del diálogo.** El diálogo implica una intención real de comprendernos mutuamente para vivir juntos en paz, aun gracias a nuestras diferencias y no a pesar de ellas. Hay que transformar esa coexistencia llena de problemas en **cooperación,** lo que se revelará en un enriquecimiento mutuo. Yo puedo aprovechar su experiencia inaccesible para mí y usted puede tomar algún aspecto de mi conocimiento que le sea útil. En un mundo de diáspora, globalizado, el arte del diálogo es crucial". En esta propuesta Bauman no está solo; numerosos pensadores han insistido, a lo largo de los siglos, en las bondades de este recurso; tanto para la vida en general como para las praxis educativas en particular.

Avanzamos en nuestras reflexiones acerca del protagonismo epistémico de los estudiantes, con alguien que le otorga un valor superlativo, quizás asumiendo una posición muy radical. Al punto de erigirse en uno de los máximos detractores de la enseñanza de su tiempo. A ese singular pensador hay que ir a buscarlo al siglo XIX. No se trata claro de un psicólogo sino de un irreverente pedagogo francés llamado Joseph Jacotot (1770-1840).

En el año 1820 publicó: *Enseñanza Universal. Lengua Materna* (libro que en la edición de Cactus 2008 fue prologado en forma excelsa por Jacques Rancière); allí se explayaba de manera categórica acerca de la indispensable **emancipación intelectual de los estudiantes**. Emanciparse de qué, se preguntaba y respondía: **"de la más radical tiranía que se ejerce sobre los seres humanos: la de declararlos incapaces de servirse de su propia capacidad de pensar y conocer".** Explicita en ese texto una condena virulenta a la función de la explicación, sobre la cual indica, se construye todo el sistema de enseñanza. La revelación que captó Jacotot, dice Rancière (2007) "conduce a esto: hay que invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar la incapacidad de comprender. Por el contrario, justamente esa incapacidad es la ficción estructurante de la concepción explicadora del mundo. Es el explicador el que necesita del incapaz y no a la inversa; es él quien constituye al incapaz como tal".

Jacotot desarrolló, durante su exilio político en Lovaina, una experiencia extraordinaria. Le tocó trabajar con estudiantes que no sabían francés y que no obstante deseaban aprender; él por su parte, ignoraba el holandés (idioma oficial en ese tiempo en Bruselas). Hizo llegar por medio de un intérprete una edición bilingüe de *Telémaco* y les requirió que aprendieran el texto francés con la ayuda de la traducción. Un tiempo después pudo constatar, con enorme sorpresa, que los alumnos, librados a sí mismos, habían aprendido el idioma. Habían aprendido sin un maestro explicador, pero de ninguna manera sin un maestro. Jacotot les había enseñado algo, aunque no les había transmitido nada de su disciplina. Había prescindido de las explicaciones permitiendo que la inteligencia de sus estudiantes se enfrentara con el libro proporcionado. No había utilizado ningún método, el método lo generaron los estudiantes y por eso expresaba: *"es necesario que les enseñe que no tengo nada que enseñarles".* Esa manera de aprender recibirá el nombre de "enseñanza universal"; un real hito en las historia del proceso de aprendizaje-enseñanza o viceversa.

Jacques Rancière, profesor emérito en la Universidad de París VIII, publica en 1987 una provocativa obra titulada *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Esta producción genera una fuerte conmoción en los circuitos pedagógicos franceses más conservadores. Su principal objetivo fue poner en escena esa voz única pronunciada por J. Jacotot más de un siglo y medio antes. Voz que interpeló el orden explicador. Como señala Rancière: "las palabras que el niño aprende mejor, capta mejor, aquellas de la que mejor se apropia para su uso personal, son las que aprende sin un maestro explicador, antes de cualquier maestro explicador… lo mejor que aprenden todos los niños es aquello que ningún maestro explicador puede explicarle: la lengua materna".

Ahora bien, ese niño que aprendió haciendo uso de su inteligencia y sin maestros que le explicaran la lengua, cuando ingresa a los circuitos formales de enseñanza, es recibido por maestros explicadores que desconfían del aprendizaje autónomo y comienzan el proceso de embrutecimiento (sic), es decir, el proceso de explicación sistemática que persistirá hasta la educación superior.

El embrutecedor, dice Rancière no es el viejo maestro que acosa a los alumnos con contenidos insípidos u obsoletos, ni el ser maléfico y cruel que aplica una doble moral para asegurar su poder y mantener cierto orden social. Contrariamente, es mucho más eficaz en la medida que está bien formado, que es lúcido y que actúa de buena fe. Mientras más brillante es, mientras más sabe, más evidente resulta la distancia con la ignorancia de los aprendientes. El embrutecimiento se manifiesta cuando una inteligencia funciona subordinada a otra inteligencia. Recordemos que Jacotot pregonaba que todas las inteligencias son iguales en su potencialidad. En el acto de aprender se despliegan dos voluntades y dos inteligencias. Sin dudas, se trata este de un planteamiento polémico pero colmado de aspectos ricos para el análisis.

En este itinerario destinado a consultar voces trascendentes que se expidieron acerca del aprendizaje autónomo, cabe trasladarse hasta la antigua Grecia y revisar lo que expresaba uno de sus filósofos indispensables. Ese no era otro que Sócrates (470 a.C.-399 a.C.). Según Plutarco, cuando este nació, su padre recibió del oráculo el consejo de dejar crecer a su hijo libremente, sin oponerse a su voluntad ni reprimirle sus impulsos. Este dato, de ser fehaciente, quizá resulte significativo.

En tanto creía en la superioridad de la discusión sobre la escritura, pasó la mayor parte de su vida en espacios públicos de Atenas, provocando largos **diálogos** y debates sobre diferentes tópicos, en especial sobre aquellos de carácter ético y moral.

La **ironía** fue la primera de las fórmulas utilizadas por Sócrates en su método dialéctico. Partiendo de una declaración de ignorancia: *"solo sé que no sé nada"* que ya referimos, insistía en que podía aspirarse a alcanzar alguna verdad. Desarrolló concomitantemente un método inductivo al que denominó **mayéutica**. Mediante el cual procuraba que sus interlocutores, alumnos o no, pudiesen, en función de sucesivos interrogantes, aproximarse a las verdades que en ellos habitaban, aunque creían desconocer.

En estas propuestas metodológicas milenarias existen sustentos que, en pleno siglo XXI, decididamente resultan pertinentes a fin de pensar en otros roles o funciones docentes en cualquiera de los niveles o modalidades del sistema educativo.

De occidente marchamos a oriente. China tiene sus maestros y tal vez uno de sus más notables, junto a Confucio, fue Lao Tse (¿?-531 a.C.) El viejo maestro, como le llamaban, prestigioso partícipe de la edad de oro de la filosofía china, aportante a las 100 escuelas de pensamiento (770 a.C-221 a.C.), erudito

itinerante, quizás autor del texto: *"Tao* (*Camino) Te Ching.* Sostiene, en esta obra inmensa, que la única verdad universal es el **cambio permanente.** Tal vez radica aquí la causa principal por la cual este autor nos es muy popular en el mundo educativo. O, tal vez, por lo que subyace en una frase magistral que condensa su visión acerca del aprendizaje: ***"Si me muestras miraré, si me hablas escucharé, si me dejas experimentar, aprenderé".*** He aquí un fuerte respaldo a la experimentación como travesía segura para el mejor aprendizaje.

Luego de un raudo periplo por oriente y occidente a fin de escuchar a dos maestros y filósofos de la antigüedad, cabe regresar al presente y revisar los posibles aportes del psicoanálisis a la temática que nos ocupa. Desde hace más de dos décadas venimos debatiendo en distintos foros acerca de las relaciones posibles entre educación y psicoanálisis.

Como consecuencia de ello, y sin amilanarnos por los disgustos que verificamos en ambos sectores, solemos apuntar sin vacilar que los desarrollos psicoanalíticos resultan ineludibles a la hora de acceder a las vicisitudes inherentes al acto de aprender y, también, al de no aprender.

Por demasiado tiempo los psicoanalistas se desinteresaron de los asuntos del conocimiento y los cognitivistas hicieron otro tanto con las cuestiones afectivas y emocionales inherentes al aprendizaje. Estos hechos reflejan las ideas de E. Morin cuando enfatiza que la ciencia ha avanzado unidimensionalmente sin las debidas interacciones, excluyendo todo aquello que no configuraba su área, tema u objeto particular o coyuntural de indagación.

Los descubrimientos psicoanalíticos han conseguido, en los ámbitos educativos, un paupérrimo impacto hasta avanzado el siglo xx. Los asuntos académicos fueron/son interpretados allí a luz de las teorías del aprendizaje vinculadas al ideario positivista. Quienes estudian los procesos de aprender y enseñar han utilizado por largos períodos esquemas simplificantes para dar cuenta de dichos procesos y, en consecuencia, sindican a los recursos intelectuales de los estudiantes como decisivos y excluyentes para explicar el aprender y el no aprender.

La significación que en el sistema se otorgaba/otorga al enseñante en el proceso de enseñanza/aprendizaje fue, por ejemplo, reducida a dos componentes principales: el saber disciplinario y sus habilidades didácticas. Se minimizó, casi sin intermitencias, el valor de la persona del maestro en aquél proceso, excepto cuando fue/es presentado como modelo identificatorio para el alumno.

En lo que hace al sujeto que aprende, la psicología recibió prioritariamente demandas en torno a los algoritmos cognitivos (priorizando etapas antes que procesos o vínculos) que el sujeto despliega en la apropiación del conocimiento; lo relativo a su sentir fue en la práctica descartado en cuanto a la necesidad de una explicación científica.

Cuando emergen problemas para aprender los afectos del alumno no son habitualmente considerados en su real dimensión, a lo sumo, son mentados como causas exógenas u obstaculizadoras al aprender (casi nunca como causas facilitadoras). A su vez, las dificultades para aprender rara vez son atribuidas u asociadas a los trastornos afectivos que afrontan los docentes en la tarea de enseñar.

Pocas veces la relación docente/alumno es concebida como determinante en un procedimiento académico exitoso. Sin embargo, el psicoanálisis nos aportará ideas cruciales a fin de entender las vicisitudes de tal vínculo; una de ellas tiene que ver con dos deseos que inexorablemente se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el deseo de aprender y el deseo de enseñar. Estos deseos,

muchas veces encontrados, propician dos tipos de problemas: problemas para aprender y problemas para enseñar.

Resulta casi inverosímil que investigaciones arduas y profundas como las producidas por el psicoanálisis apenas interesen a los estudiosos del aprendizaje. Indagaciones que evidencian cómo los vínculos humanos que están decisivamente matizados por factores inconscientes mediatizados por la transferencia, son a menudo desconocidos, o en el peor de los casos, descartados por quienes se dedican de profesión a enseñar. La pertinaz influencia de la caja negra fue/es mutilante en extremo.

Escuchamos con frecuencia que el deseo de aprender es inherente a la naturaleza humana, pero casi nunca que el deseo de no aprender también lo es. Es factible afirmar que el deseo es el motor del aprendizaje y también vale insistir en que el deseo es el motor de la enseñanza. Aprendiente y enseñante son copartícipes de una sucesión de actos más o menos sistemáticos a través de los cuales la cultura se transmite y se recrea sin cesar.

Si el paradigma positivista dominante no fuese tan hermético y los docentes tuvieran mejor conciencia de aquel estado de cosas, muchas cuestiones no serían igual en las instituciones educativas. Si el enseñante tuviese claro que sus deseos no necesariamente son compatibles con los del aprendiente y que ambos deseos (el del aprendiente y el del enseñante) son a veces incompatibles con las exigencias de la cultura, se despejarían alternativas diversas para mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Todas estas circunstancias y otras que son relativas a las relaciones humanas establecidas con el propósito de aprender y enseñar, no son factibles de ser explicadas exhaustivamente desde ninguna teoría de la inteligencia. Hacerlo es maltratar o reducir un inexorable proceso complejo como es el aprendizaje.

Sabemos que la singularidad tiene escaso predicamento en los ámbitos escolares. Tal vez ello explique la poca consideración que la teoría psicoanalítica ha conquistado allí donde la supremacía del pensamiento único suele ser indisimulable. La ignorancia de la singularidad y la omisión del aporte psicoanalítico en la comprensión del aprendizaje, resultan argumentos válidos para dar crédito a la necesidad de avanzar en pos de un pensamiento complejo que lo incluya.

Aún nos queda una consideración más respecto a este asunto. Octave Mannoni, en un artículo titulado: “Psicoanálisis y enseñanza” (1982), realiza, a nuestro entender, contribuciones sustanciales para comprender la posición del docente. Se pregunta si es factible aprender psicoanálisis en la universidad y al respecto indica que sí, que es factible obtener información teórica y técnica sobre psicoanálisis en un curso más o menos de tinte académico. Sin embargo, de inmediato aclara que es en la situación analítica donde efectivamente el analizante descubre “cosas” de las cuales no sabía nada. Cosas que no se pueden aprender en un seminario universitario en base a metodologías más o menos ordinarias y cosas que el analista ha tenido la precaución de no enseñarle. El instrumento utilizado para descubrir cosas es la transferencia, vía regia de acceso al saber, lo cual vale aclarar, no es equivalente a conocer, más allá de que ordinario se consignen como sinónimos.

Mannoni no se preguntará entonces como enseñar psicoanálisis, sino que desliza una pregunta esencial: **qué es enseñar**. Dirá que esta actividad debe ser reconsiderada a partir de los descubrimientos psicoanalíticos. Insiste en que esta disciplina puede aportar preguntas antes que respuestas, lo cual

provoca cierta desolación en las mentes más pragmáticas. Verificamos en las observaciones de Octave Mannoni, un aspecto muy interesante para quienes investigan la relación entre enseñantes y aprendientes.

A los efectos de ilustrar, recuerda que en el *Menón* Sócrates conduce a un esclavo iletrado a encontrar "solo" la solución a un problema geométrico. Indica que Sócrates únicamente le proporciona cierta ayuda técnica (sic), pero no ejerce ninguna autoridad como enseñante, no enseña nada, ayuda a parir/descubrir algo que aquel ya conoce aunque ignora. Desarrolla para ello, como ya reseñamos, dos métodos muy atractivos: la mayéutica y la ironía. En este contexto formula la conocida y ya mencionada declaración: *"solo sé que no sé nada"*, la cual será transformada por muchos psicoanalistas en: *"solo se que no se nada"*; los tildes han desaparecido, lo cual no es poco en tanto permite identificar otras dimensiones en la relación alumno y docente.

En el itinerario que estamos transitando, en esta selección de fragmentos diversos con valor heurístico como ya anunciamos, vale la pena rescatar algunas ideas de Francesco Tonucci. Varias de ellas guardan una total contundencia y nos invitan a las deliberaciones: *"la misión de la escuela ya no es enseñar cosas. Eso lo hace mejor la TV o Internet".* La polémica definición de este reconocido pedagogo italiano, no es muy distante de las de otros pensadores que hemos traído a colación en páginas anteriores, o incluso de la que formula el psicoanalista Jacques-Alain Miller. Este indica que por mucho tiempo los adultos eran portadores de conocimientos y estos estaban mediados por los educadores y los padres, pero en la actualidad están disponibles a una simple demanda de Google, Wikipedia o equivalentes, sin ninguna mediación. Los conocimientos eran objetos que había que ir a buscar al campo del Otro, había que extraerlo del otro por vía de la seducción, la obediencia o la exigencia, lo que implicaba pasar por una estrategia con el deseo del Otro. Hoy los conocimientos están en un pequeño y potente adminículo llamado celular, no son más objetos del Otro. Quizá resulta extrema en demasía esta posición, pero no deja de incitar a debates imprescindibles.

Pero si la escuela ya no tiene que enseñar, ¿cuál es su misión? Tonucci no duda en afirmar: "debe ser el lugar donde los chicos aprendan a manejar y usar bien las nuevas tecnologías, donde se transmitan métodos de trabajo e investigación científica, donde se fomente el conocimiento crítico y se aprenda a cooperar y trabajar en equipo". En diversas oportunidades nos ganamos alguna antipatía de auditorios de docentes cuando sostenemos que en el presente siglo, estos, son cada vez menos portadores /proveedores de conocimientos/ información significativa. Los contenidos más avanzados no circulan en este tramo histórico por las instituciones educativas, de aquí que las funciones docentes deben reciclarse definitivamente.

Su profunda crítica a la escuela como institución *"transmisiva"*, según la nómina, se hace patente en lo relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto indica: "la enseñanza no produce o al menos no garantiza el aprendizaje; de hecho solo aprenden y obtienen buenos resultados, los inteligentes, los que tienen apoyo en casa, los que probablemente habrían aprendido aún sin una enseñanza escolar".

Ante la disyuntiva "enseñanza o aprendizaje", la escuela transmisiva ha tomado parte por la enseñanza, en tanto suscribe el supuesto que los alumnos no saben nada y vienen a la escuela a aprender. Es el profesor quien sabe (sin duda casi siempre es así) y llega a la escuela a enseñar, enseña a todos del mismo modo; cuando algún alumno no aprende la responsabilidad suele ser suya.

Más allá de las crudas críticas a la escuela tradicional imagina otra escuela (nosotros preferimos hablar de otra educación). Una escuela alternativa que llega a llamar *"constructiva"* en tanto se preocupa, no solo por transmitir, sino por situar a los alumnos en condiciones de poder construir, desarrollar, profundizar en sus propios conocimientos, elegir acerca de las cuestiones que desea aprender. La experiencia escolar surgirá casi siempre, según su óptica, de una instancia de **escucha.**

Entonces dirá**:** "los conocimientos explicitados a través de lo narrado, de lo escrito, de los dibujos, etc., se convertirán en objeto de debate. Comenzará así el trabajo de confrontación, de descubrimiento de contradicciones, de la necesidad de desenredarlo". Y seguidamente perfila un rol posible para el profesor. "Es él quien debe garantizar que los niños hablen, se expresen, sepan escuchar, no se cierren a la primera dificultad o a los primeros resultados". A *n*osotros nos gusta alegar que un profesor puede funcionar como administrador del conocimiento (para ser precisos, de una porción del mismo llamada asignatura), entendido este siempre como un bien público o social, nunca como propiedad privada del enseñante.

Seymour Papert, matemático y epistemólogo nacido en Sudáfrica, quien trabajó cuatro años con Piaget en Suiza, fundamenta en *La máquina de los niños. Replantearse la* educación en la era de los ordenadores (1995), que el siglo XXI, el siglo de la información, bien puede considerarse como **el siglo del aprendizaje.** Al respecto señala*:* "la actitud más importante para determinar qué camino va a seguir una persona en su vida ha pasado a ser ya la de aprender nuevas destrezas, nuevos conceptos, enjuiciar situaciones, hacer frente a lo inesperado". Luego, como al pasar no deja de deslizar: "lo que es válido para los individuos también es válido para las naciones".

El optimismo de Papert procede del reconocer la posible acción combinada de dos grandes tendencias actuales: a) La tecnológica: "la misma revolución tecnológica responsable de esa imperiosa necesidad de un aprendizaje nos ofrece los medios para actuar de forma efectiva".

b) La epistemológica**:** *"*mi principal tesis es que la mayor contribución de las nuevas tecnologías a la mejora de los aprendizajes se centra en la creación de medios personalizados capaces de dar cabida a una amplia gama de estilos intelectuales".

"Seymour Papert es un niño emancipado**"** afirma Nicolás Negroponte, en el prólogo del libro *La familia conectada* (1997).

Y allí escribe; "Nunca antes tuvimos tanto que aprender de los chicos. Ellos hoy introducen la nueva cultura, una cultura que en su esencia contiene los extremos de ser personal y global a la vez. Los chicos entienden las computadoras porque pueden controlarlas. Las adoran porque pueden crear sus propias ventanas de interés. ¿Se acuerdan cuando íbamos a la escuela? Si lo que la maestra decía era demasiado simple, perdíamos interés. Si era demasiado difícil, perdíamos interés. ¡qué chiquita era esa ventana!"

En un sentido próximo, Papert afirma: "la mayor **libertad** de **elección** traerá aparejados **cambios extraordinarios en la forma de aprender** y desarrollarse de los niños" y abunda: "los chicos que buscan **independencia al actuar** y se sienten frustrados al depender de sus padres en el aprendizaje, se están aferrando apasionadamente a **la llave de la libertad** para aprender".

En el ámbito de la educación superior, algunas tendencias actuales hacen cada vez más hincapié en la idea de que los estudiantes tienen que jugar un papel activo en sus propios aprendizajes, ajustándolos de acuerdo a sus necesidades y objetivos personales y sociocomunitarios. En ese sentido, desde

distintas vertientes se recomienda a los docentes que se interesen por la implementación de nuevas estrategias de aprendizaje y al tiempo, estimulen a los jóvenes para que se familiaricen con ellas desde el inicio de su formación profesional. Una de esas estrategias, la cual cada día suma más adeptos por las posibilidades y beneficios que provoca a mediano plazo, es la de **aprender a aprender**.

Algunos desarrollos pedagógicos más o menos recientes hacen referencia a tres tipos de contenidos curriculares: conceptuales, procedimentales y actitudinales. En los sistemas tradicionales se le ha otorgado un predicamento casi excluyente a los contenidos conceptuales. Nosotros proponemos aquí una inversión de dicha secuencia; en tanto psicólogos, interpretamos que los actitudinales tienen que considerarse un "contenido" principal y seguidamente, le concedemos alta gravitación a los contenidos procedimentales. En esa dirección, el aprender a aprender configura, a inicios del presente siglo, una vía regia para los asuntos inherentes al **aprendizaje autónomo**.

Sin embargo, el progreso de esta alternativa promisoria conlleva inexorablemente a la gestación y desarrollo de otros roles o funciones para los profesores. No se trata de que estos adquieran habilidades para implementar nuevas metodologías, se trata de **poder concebir o pensar la educación y la enseñanza de otra manera**, **situarse en otro paradigma.** Desde nuestra visión, es justo en este punto donde radica la mayor dificultad o resistencia para la expansión del aprender a aprender.

En las páginas previas hemos adelantado algunas recomendaciones bien específicas en cuanto a perfilar otros roles docentes, esto es, roles significativamente más compatibles con un mayor protagonismo epistémico de los estudiantes. Otras sugerencias se pueden inferir de las imprescindibles contribuciones realizadas por varias de las voces invitadas a expresarse en este trabajo. En lo que sigue, nos interesa referirnos a una manera de imaginar la posición del docente en un escenario como el que estamos postulando.

Tomando en consideración la propuesta de Bauman y la de otros lúcidos pensadores en eso de reivindicar el **diálogo** para consumar distintas praxis sociales superadoras, parece viable postularlo como alternativa para mejorar los aprendizajes en los primeros tramos del actual siglo.

De allí que proponemos que el docente funcione como un **interlocutor válido** en su relación con los estudiantes. ¿Qué significa considerarlo/ se un interlocutor válido? La expresión sugiere que la función medular del maestro/ profesor tendría que ser la de **promover el diálogo** como herramienta principal en eso de facilitar los aprendizajes de los alumnos a su "cargo".

¿En qué consistiría esa función de dialogar? Implicaría asumir el rol de alguien con quien es factible de hablar, coloquiar, conversar en los espacios educativos. Alguien que no es cualquiera, en tanto es un profesional de la enseñanza, alguien capacitado y entrenado para ejercer dicha acción, alguien que por supuesto dispone de una fuerte experticia sobre determinadas temáticas, materias o asignaturas. Alguien versado en determinadas problemáticas generales y o particulares de una disciplina o dimensiones de ella. Esto es condición *sine qua non.* El saber disciplinario de ninguna manera se negocia, más allá de que quien decide elegir la profesión de enseñar debería acreditar otras alfabetizaciones indispensables, como, por ejemplo, la alfabetización política, social, psicológica, etc.

El interlocutor válido es alguien que se entrena para mejorar su **escucha** y poder así afrontar en mejores condiciones los diálogos que fomenta y mantiene con los alumnos. Está siempre allí y muy en especial cuando el estudiante lo requiere, cuando lo necesite, cuando desee dialogar. Allí, bien cerca, donde

pueda ser ventajoso para quienes lo soliciten. Insistimos, se trata de alguien que procura desarrollar al máximo la capacidad de **escuchar,** que sabe que **los procesos de aprendizaje requieren tiempos diversos en sujetos diversos** y que procura siempre desterrar afirmaciones patéticas al tipo de: *"yo soy el maestro aquí y por lo tanto merezco todas las consideraciones"…"ustedes deben saber que un maestro nunca se equivoca"* u otras equivalentes que pululan en los ámbitos escolares. Alguien que de ordinario declina colocarse en el lugar del (supuesto) saber, lugar anhelado por tantos en el ramo, pero nítidamente improductivo.

Los estudiantes y los interlocutores válidos se relacionan en función de tópicos convertidos de hecho en objetos de conocimiento más o menos estipulados o significativos (curricula flexible); vale puntualizar que dichas relaciones son tanto de carácter simétrico como asimétrico. Postular o asumir la pura y permanente asimetría es un claro indicador de autoritarismo pedagógico.

La designación/nominación de interlocutor válido indica también la decisión/posibilidad de validar/valorar al experto y esta es una atribución del estudiante. Es este quien valida al profesor (por mucho tiempo los profesores validaron/valoran a los estudiantes, así pulularon/pululan esas afirmaciones comunes: "es un buen alumno"… "es un alumno pésimo", etc. Un profesor puede ser validado por muchos estudiantes e incluso por muchas cohortes de estudiantes, no obstante, si llega a ser bien valorado, cada día que ingresa a los claustros le toca validar sus pergaminos, no puede dormirse en sus laureles. Esta validación es similar a la que tiene lugar en el proceso terapéutico. Alguien elije a un psicoterapeuta y luego, en el devenir del proceso, o una vez que ha finalizado, la valida convenientemente.

Este tipo de relación que estamos proponiendo tiene como finalidad **distribuir de otras maneras el poder** que genera el vínculo entre quien posee ciertos conocimientos y quien pretende una porción de ellos o mucho más. O entre quien valora o examina si los conocimientos estipulados han sido apropiados y quien debe demostrar que ello ha ocurrido. El profesor ocupa el lugar de una suerte de fiscalizador social, alguien que no solo enseña sino que es responsable de constatar la cantidad y calidad de los aprendizajes obtenidos.

Como siempre sostenemos, en los espacios educativos los asuntos de **poder** están a la orden del día, por más que no se admita oficialmente su existencia. Sin ir más lejos, la diferencia de poder entre los dos principales protagonistas de un acto educativo determina con suma frecuencia la emergencia de múltiples abusos. El docente no solo evalúa (con los inevitables riesgos de la arbitrariedad) los conocimientos apropiados/ construidos por los estudiantes, sino que tiene potestad, con frecuencia tacita, para apreciar y sancionar a estos por múltiples razones ajenas a los aprendizajes específicos. Puede objetar y descalificar, a veces sin el menor cuidado o con escasa conciencia, comportamientos estéticos, éticos, lingüísticos, políticos, procedimentales, etc. etc. de los estudiantes con los que interactúa.

Luego de una prolongada incursión profesional en diferentes espacios educacionales, hemos construido la siguiente convicción. Más allá de reconocer la pertinencia de innumerables procesos educativos, de verificar la excelencia de sus propósitos, sus procesos y sus productos, también hemos advertido la existencia de un objetivo poco tangible en tales procesos. Ese objetivo omiso no es otro que el control social (hoy gestionado con exito con otras reglas por los medios informáticos y comunicacionales) y ello es, justo, lo que determina en buena medida esa promoción de la pasividad que constatamos en los

procesos de enseñanza/aprendizaje, en especial en aquellas modalidades académicas con ribetes más tradicionales. De allí que nos veamos impelidos a declarar que **nos parece un verdadero crimen dilapidar tanto potencial epistémico, desperdiciar tanto capital simbólico infanto-juvenil, tirar por la borda inmensos recursos intelectuales y creativos que los aprendientes aportarían si se los convocara a experimentar y maximizar su protagonismo cognoscente.**

Ojalá que nuestra propuesta tenga corolarios. Poseemos la certidumbre de que no se trata de una cuestión apta para impacientes o ansiosos; habrá que ir desarrollándolos colectiva y laboriosamente en los mismos espacios educativos tradicionales y también habrá que generar otros espacios, más allá de los claustros, para difundirlos y recrearlos.

En un par de años más, también en junio, estaremos cumpliendo 100 años de un acontecimiento que surgió en esta universidad e impactó en toda América Latina. La **reforma universitaria** de junio de **1918**, impulsada por la juventud universitaria de Córdoba, Argentina, desencadenó un movimiento destinado a promover la democratización de la enseñanza y transformar otros importantes aspectos de la educación superior. Por fortuna este movimiento logró rápidas adhesiones en todo el continente y consecuentemente, muchas praxis comenzaron a variar.

Los principales reclamos reformistas exigían la renovación de las estructuras y objetivos de las universidades, la implementación de nuevas metodologías de estudio y enseñanza, el razonamiento científico frente al dogmatismo, la libre expresión del pensamiento, el compromiso con la realidad social y la participación del claustro estudiantil en el gobierno universitario.

La celebración de aquella gesta académica que se avecina, de ninguna manera tendría que ser momento para la nostalgia o la añoranza, sino que tiene que convertirse en una instancia óptima para impulsar la idea de que **otra educación es posible** en la universidad, que resulta indispensable conquistar nuevas reivindicaciones y en ellas, **el protagonismo de los aprendientes tiene que ser decisivo.**

Referencias bibliográficas

Barrero Cuellar, E. (Coordinador) (2015). *Formación en psicología. Reflexiones y propuestas desde América Latina*. Bogotá: Alfepsi.

Bauman, Z. (2013). *La educación en la modernidad líquida*. Buenos Aires: Paidós.

Comenius, J.A. (1998). *Didáctica magna.* (8va.ed.). México: Porrúa.

Einstein, A. *Frases de Albert Einstein.* Proverbia
https://www.proverbia.net/citasautor.asp?autor=327

Follari, R. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Jacotot, J. (2008). *Lengua materna. Enseñanza universal*. Buenos Aires: Cactus.

Illich, I. (1978). *La sociedad descolarizada*. Barcelona: Siglo XXI.

_____. (1974). *El capitalismo del saber*, en: *Juicio a la escuela.* (2da ed.). Buenos Aires: Hvmanitas.

Maldonado, H. (comp.) (2013). *Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad.* Córdoba: UNC.

Mannoni, O. (1982). *Psicoanálisis y enseñanza*, en: *Un comienzo que no termina. Transferencia, interpretación y teoría.* Buenos Aires: Paidós.

Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy.* España: Grao.

Miller, J. A. (2004). *El niño y el saber*. Revista *Carretel* N° 11, Bilbao, España.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París:UNESCO.

Murueta, M. (2014). *Psicología. Teoría de la praxis*. T. I y II. México: Amapsi.

Papert, S. (1997). *La familia conectada. Padres, hijos, computadoras.* Buenos Aires: Emece.

_____. (1995). *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Barcelona: Paidós.

Piaget, J. (1973). *¿A dónde va la educación?* Barcelona: Teide.

Rabecq, M. M. (1957). Jan Amós Comenius, apóstol de la educación. *Correo de la Unesco,* no 11, año 10. París.

Ranciére, J. (1997). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Leartes.

Sábato, E. (1979). Sobre algunos males de la educación, en: *Apologías y Rechazos.* España: Seix Barral.

Tonucci, F. (1988). Enseñanza-aprendizaje: una antigua relación que hoy tenemos que verificar, en: *Temas actuales de psicopedagogía y didáctica.* España: Narcea.

Trahtemberg, L. (2013). *Una nueva mirada al vínculo maestro-alumno*. https://psicoeducando1.wordpress.com/2013/07/28

Integración Académica en Psicología
Volumen 6. Número 18. 2018. ISSN: 2007-5588

LA EXPERIENCIA ÉTICA DEL TIEMPO ESCOLAR. LA ALTERIDAD DESDE EL PORVENIR Y LO OTRO

Mónica Laura Fornasari
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Nuestro estudio surgió de las dificultades observadas en las prácticas de una cultura de participación juvenil en el ámbito escolar. Desde la hermenéutica realizamos un estudio cualitativo focalizado en una escuela pública secundaria –como estudio de caso– y, específicamente, en un aspecto de la dimensión subjetiva de estudiantes de sexto año, desde el enfoque clínico. Los objetivos alcanzados nos permitieron poner en evidencia –desde la complejidad del campo educativo– la experiencia ética del tiempo escolar, a partir del encuentro con la alteridad en su relación al porvenir y lo otro. Los resultados nos permitieron profundizar y completar estudios evaluativos sobre los Consejos Escolares de Convivencia y su impacto en las Políticas Educativas de la Subjetividad, para la toma de decisiones desde una planificación educativa que contribuya a la integración sociopedagógica de nuestros jóvenes, desde una cultura del cuidado en el escenario escolar.

Palabras claves: Experiencia ética; Tiempo escolar; Alteridad; Consejos escolares de convivencia: Políticas de la subjetividad.

Abstract

This report emerges from the observed difficulties in the lack of practice of a youth participation culture inside the school environment. Based on the hermeneutic position, we carry out a qualitative study focus on one secondary state school, as a case study. We specifically concentrated in the subjective dimension aspect of sixth course students, from a clinical approach. By means of this work, we can make evidence departing from the educative field complexity the ethical experience of school time, from the encounter with otherness in its relation to the future and the other. The obtained results by this research allow to deepen and complete evaluative studies about CEC (in Spanish) and their impact in the Educative Policies of Subjectivity, in order to take decisions departing from an educative planning that contributes to the youngster's socio-pedagogical by incorporating a concern culture in the school scene.

Key Words*: Ethical experience, School time; Alterity; School Coexistence Counsels; Policies of Subjectivity.*

Introducción

El problema que motivó nuestro estudio surgió de la dificultad que muchas veces observamos en las instituciones educativas, donde los adultos educadores depositan en los estudiantes el protagonismo y responsabilidad sobre los conflictos de convivencia escolar y en ocasiones la palabra de los jóvenes queda negada o desestimada desde la posición adulta en el contexto educativo. La falta de práctica de una cultura de participación juvenil en el ámbito escolar provoca desencuentros con los educadores, quienes intervienen generalmente en los conflictos generados en ese ámbito desde el paradigma disciplinario, basado en un modelo coercitivo y punitivo que no permite construir una experiencia de aprendizaje sobre la relación de alteridad y ciudadanía.

El presente trabajo consistió en una primera articulación entre algunas nociones epistemológicas planteadas por las ciencias sociales y dos paradigmas vigentes en el campo educativo (Maldonado,

2004): “disciplina” (modernidad), y “convivencia” (mundialización). Esta primera interpretación permitió comprender los efectos, motivos y sentidos socio-pedagógicos que estos paradigmas tuvieron en el campo de la educación; además, pudimos reconocer las implicancias ético-políticas puestas en acto en un proceso de investigación educativo.

Para alcanzar nuestros objetivos resultó necesario especificar, delimitar y articular los aportes que desde la filosofía realizó Emmanuel Levinas (1987, 1993, 2001), y desde el psicoanálisis Silvia Bleichmar (2016, 2010), sumados a las líneas de pensamiento socio-antropológico para interpretar y comprender este fenómeno psicosocial en un contexto empírico de interacción y formación subjetiva de estudiantes de sexto año en aquellas escuelas públicas que vienen desarrollando el Consejo Escolar de Convivencia (C.E.C) como parte del Proyecto Educativo Institucional desde hace varios años. Asimismo, este avance en la construcción de una nueva conceptualización sobre la función y responsabilidad que el adulto educador –desde un lugar de autoridad–, asume frente a las generaciones que tiene a su cargo, nos permitió ampliar miradas y dispositivos de intervención desde las políticas educativas públicas en la constitución del sujeto ético en los estudiantes desde los C.E.C, a partir de incorporar una cultura del cuidado en el escenario escolar. Nuestro propósito consiste en que los resultados alcanzados en esta investigación se conviertan en un aporte para profundizar y completar estudios evaluativos sobre los C.E.C y su impacto en las políticas educativas de la subjetividad, para la toma de decisiones desde una planificación educativa que contribuya a la integración sociopedagógica de nuestros jóvenes.

Método

Para este estudio descriptivo exploratorio nos fundamentamos en métodos cualitativos de investigación educativa, que se sustentan en una posición filosófica interpretativa a partir de la cual se otorga un significado al mundo social para comprenderlo, vivenciarlo y producirlo. Además, nos basamos en el enfoque clínico en ciencias sociales (Blanchard Laville, 1996) y el estudio de casos, una de las tradiciones dentro de los métodos de investigación cualitativa. Desde el paradigma hermenéutico incorporamos un método que nos posibilitó investigar el modo en que se formó un conjunto social, a partir de sus pautas culturales y relaciones sociales: los estudiantes de sexto año en los C.E.C. Seleccionamos intencionalmente la muestra, sobre la base de objetivos temáticos y conceptuales formulados para la investigación. En este caso, representó un fenómeno particular (una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, República Argentina, que implementaba el C.E.C) que, a su vez, constituyó una expresión paradigmática de una problemática social referida a la experiencia de la alteridad desde la constitución del sujeto ético en jóvenes que cursaban su último año de escolaridad (sexto año).

Nuestro interés se centró en la ampliación y enriquecimiento del conocimiento específico de un fenómeno social: la constitución del sujeto ético en los C.E.C. En nuestra investigación, como proceso de triangulación entrecruzamos los materiales y datos aportados por distintos instrumentos de recolección de la información a partir de observaciones, técnicas proyectivas, entrevistas y fuentes documentales. Para la recolección de datos en el campo de investigación se utilizaron, en una primera etapa, la observación (no participante) en el C.E.C; siete (7) entrevistas a los referentes institucionales (directivos, coordinador de curso y docentes tutores del Consejo de Convivencia) y se aplicaron dos técnicas proyectivas: el test de las frases incompletas de Rotter y el test de la asociación de palabras, las cuales se implementaron en forma grupal a veintitrés (23) estudiantes de sexto año del turno tarde de la escuela participante en este estudio. En una segunda etapa, se realizaron dieciocho (18)

entrevistas individuales a los jóvenes pertenecientes a este curso de sexto año –período lectivo 2014–, con el objeto de profundizar la indagación en la dimensión subjetiva referida a los objetivos planteados en este trabajo.

Análisis de la experiencia

El tiempo escolar: experiencias educativas en las narrativas estudiantiles

Larrosa (2009:14) sostiene que la experiencia es "eso que me pasa". De este modo, la experiencia, en primer término, implica un acontecimiento: eso, algo pasa, de otra cosa distinta que yo. Esto es lo que marca el principio de alteridad, en la medida en que inscribe una vivencia de exterioridad y de alienación. Consiste en algo otro, otro en absoluto, que se registra como algo ajeno y exterior a mí. La vivencia de lo extranjero y lo extraño irrumpe desde afuera como ese algo que no me pertenece. Pero la experiencia, a su vez, en su segundo término, es algo que me pasa, que ocurre en mí, me acontece. La experiencia tiene lugar en mi yo. Esto define el principio de subjetividad que tiene una implicancia reflexiva y transformadora. Aquí, la experiencia se constituye en un movimiento dialéctico de exteriorización, de salida de mí mismo y de internalización, en tanto el acontecimiento me afecta, me altera, me transforma y me constituye subjetivamente.

De este modo, cada experiencia tiene la potencialidad de formar y transformar al sujeto en un sentido singular e irrepetible. El tercer término de la experiencia puntúa el paso, algo que me pasa, en el sentido de pasaje, recorrido, camino. Ese acontecimiento exterior que viene hacia mí, me inscribe una marca, una huella que me coloca en un lugar de sujeto paciente y pasional. Desde el momento en que la experiencia es algo que se padece porque es un acontecimiento que sorprende, moviliza e irrumpe en la mismidad y expresa el principio de pasión.

Para Larrosa (2009), lo fundamental de la experiencia es que provoca una relación, en tanto primero establece un vínculo de alteridad con algo que acontece en el exterior; segundo, promueve una transformación y un cambio subjetivo y, tercero, el proceso de afectación y de movimiento es recíproco en la medida en que yo como lo otro u otros quedamos implicados y afectados. Lo importante de dejarse atravesar por la experiencia es que puedo advenir en ser otro de lo que soy. Por lo tanto, la experiencia en educación es el acontecimiento de la pluralidad en cuanto implica apertura a lo incierto o desconocido, que no es posible anticipar y pre-ver, a diferencia del experimento que se sustenta en una planificación técnica, en base a un método definido y secuenciado desde un modelo prescriptivo de formación que intenta ordenar las causas y los efectos.

Desde esta perspectiva, la función del profesor consiste en transmitir una posición de inquietud, de escucha, de apertura en relación con el conocimiento. Lo imprevisible marca la experiencia, ante el mismo suceso hay pluralidad de vivencias. El acontecimiento es lo singular y lo subjetivo, nunca lo general; por el contrario, la ciencia positivista trabaja con el principio de generalidad con pretensiones de universalidad.

Hoy, el exceso de información, de opinión, la velocidad de estímulos fugaces e inmediatos, la ausencia de silencio y de memoria, convierte la vivencia en una situación puntual, instantánea y desarticulada de una trama significante; lo cual se opone a la experiencia de un acontecimiento que inscribe y deja nuevas representaciones simbólicas en el sujeto. La experiencia interpela e irrumpe en las prácticas,

interrumpe su devenir y pone en cuestión sus efectos. La experiencia es una transformación de sí, en la medida en que habilita la oportunidad de pensar el mundo y de pensarse en el mundo de otro modo:

> … en las prácticas (en sus escalas política, institucional e interpersonal) predomina un acto de exteriorización, un hacer sobre el mundo y sobre los otros. Es en las prácticas (discursivas y no discursivas) donde se definen las posibilidades de utilización y apropiación de nuestros saberes, su puesta en juego. En la experiencia, en cambio, lo que predomina es un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica (Diker, 2004: 10).

En este nivel de análisis, pudimos observar un acontecimiento escolar que marcó un hito fundamental en la vida de algunos estudiantes que se correspondieron a sucesos de su vida social: la marcha de las gorras. Este fenómeno posicionó a los jóvenes en un lugar de participación activa, desde un protagonismo central en el reclamo de sus derechos. Estas experiencias, al estar contextualizadas históricamente, adquirieron un carácter político en tanto acontecimientos que inscribieron destinos sociales en biografías singulares. De este modo, pudimos entender la educación como acto de formación, al ofrecer dispositivos pedagógicos que constituyeron y transformaron la experiencia de sí.

Cabe destacar también que, en varios relatos juveniles, se mencionó el proyecto referido a la marcha de las gorras como un acto educativo significativo en su experiencia escolar y biográfica como sujetos de derecho en el ámbito social, acompañados y sostenidos por los adultos de la escuela. Este proyecto tuvo valor de marca *identitaria*, al repudiar las formas de discriminación que ellos sufrían por los aspectos de semblante imaginarios a nivel social: "*De lo que hacemos con una profesora del proyecto integrador decidimos juntarnos en ciudad universitaria, de eso sí he participado … Los otros días, no sé si usted lo vio, que salía por la marcha de las gorras. Nos juntamos varias organizaciones y pedimos por lo que queremos … De las formas de vestir de cada uno, para que los policías no los detengan por el hecho de usar gorras o la vestimenta"* (Entrevista estudiante).

Este acontecimiento escolar se constituyó en el vínculo con otros en tanto afectación de sí y del otro. Aquí la experiencia estudiantil se articuló a una práctica social en términos culturales y se inscribió en un espacio público que marcó una huella dentro y fuera del sujeto. El sentido del tiempo escolar para estos jóvenes se asoció a una educación que logró transformarlos subjetivamente y que les brindó herramientas que los enriquecieron en el plano de la ciudadanía, la convivencia y los valores humanos.

Para varios estudiantes, la experiencia educativa se depositó en las vivencias compartidas, el aprendizaje de valores y de la convivencia social en donde recuperaron la internalización del respeto por el otro, el compañerismo, con la posibilidad de enriquecer y ampliar las miradas, así como también la capacidad de escuchar. Los jóvenes destacaron la influencia de algunos profesores, quienes lograron transmitir y enseñar cuestiones de valor a nivel social desde un lugar de contención y acompañamiento. Desde una de las propuestas pedagógicas, se fortaleció el trabajo institucional sobre valores, como un aprendizaje sustantivo para construir una nueva forma de convivencia escolar: *"… el año pasado se trabajó con valores bastante, en todo lo que es el antiguo reglamento de convivencia. Eso fue muy lindo de discutir porque se empezaron a reformular a replantear cosas, ir introduciendo conceptos nuevos para ser incluidos en el acuerdo de convivencia"* (Entrevista directivo).

Una auténtica educación en valores comienza por valorar al otro. Confiar en nuestros jóvenes, escucharlos abiertamente, estar dispuestos a aprender también de ello es el primer paso de una

educación en valores con posibilidades de éxito. Solo en ese contexto respetuoso y de apertura puede adoptarse luego una postura no neutral sino crítica frente a la cultura juvenil en aquello que amenace los valores de la democracia. La discriminación, el abuso de poder, la falta de respeto por la ley, la violencia, la falta de valoración del esfuerzo y del trabajo (Sileoni, 2010: 2).

En el momento en que los estudiantes expresaron el sentido que la escuela tenía para ellos, remarcaron los valores que internalizaron y que los marcaron en su experiencia con la alteridad frente a la presencia del otro en el proceso de transformación subjetiva:

> *"Sí, que es mejor siempre tener alguien que te ayude y no estar solo. Eso es lo que me quedó de enseñanza a mí"* (Entrevista estudiante);
>
> *"Saber escuchar, porque yo antes, como que yo quería hablar sola, quería tener la palabra"* (Entrevista estudiante). *"Aprender a convivir"* (Entrevista estudiante).
>
> *"De todo. Me enseñó a respetar a los demás"* (Entrevista estudiante);
>
> *"A rescatarme más, en el sentido de dejar las juntas de la calle. Cuando me dediqué a estudiar más, dejé las juntas de la calle. A hablar de otra forma, a no hablar como en la calle, a hablar, de a poco ¿no? Yo sigo hablando así, pero … Me enseñó a pensar más las cosas"* (Entrevista estudiante).

En cuanto a los proyectos institucionales, los jóvenes expresaron la necesidad de incorporar propuestas innovadoras desde lo lúdico y creativo:

> *"Un solo proyecto se ha hecho acá en el colegio que yo he estado, que es un cambio de actividades, que es un juego para todos los cursos y ganaba un solo curso"* (Entrevista estudiante);
>
> *"Necesito que en el consejo de convivencia se despierte y empiece con ideas para mejorar"* (Frases incompletas).

El sentido de apropiación y pertenencia del tiempo en los procesos de escolarización, tanto para la comunidad como para los estudiantes, resultó relevante en las propuestas educativas: *"La comunidad ve a la escuela como el espacio útil, único y que siempre tiene que estar a su disposición, eso es verdad, ellos cuentan con la escuela para todo"* (Entrevista directivo); *"Pero más que nada este consejo era más que nada para que los chicos pudieran participar y tomar decisiones, que ellos sientan suyo el colegio, que su palabra tiene valor"* (Entrevista docente tutor).

Un grupo de jóvenes focalizó el sentido de la escuela en relación con los contenidos y aprendizajes significativos brindados desde el currículo oficial como una base firme y soporte para la formación académica futura. Por su parte, para uno de los profesores tutores entrevistados, el sentido del tiempo escolar estuvo fundado en promover los procesos simbólicos en los estudiantes al estimular los procesos de pensamiento. De este modo, para algunos de los entrevistados la escuela representó un lugar que transmitió y educó en valores culturales y asimismo ayudó a desarrollar los procesos simbólicos a partir de enseñar a pensar:

> *"Lo que nosotros buscamos es hacerlos pensar"* (Entrevista docente tutor);

> *"Me enseñó … aprendí mucho. El compañerismo, sacando lo educativo y la educación que aprendimos qué se yo, sobre distintos temas de cultura general*" (Entrevista estudiante);
>
> *"Y bueno, digamos a pensar, a razonar … a ver todo desde distintos puntos de vista y no siempre de un punto de vista. Bueno, obviamente, uno aprende de las materias lo que más le gusta. Y bueno, se ha formado el día de hoy, lo que soy gran parte ha sido del colegio y la casa y cómo nos han criado los padres*" (Entrevista estudiante).

Por otra parte, para uno de los jóvenes entrevistados el sentido del tiempo de escolarización se vinculó a la posibilidad de inclusión laboral a partir de la acreditación de los estudios secundarios:

> "*Una enseñanza … los estudios primarios, secundarios, todos. Si no tenés secundario, es difícil conseguir trabajo"* (Entrevista estudiante).

En otros casos, el estudio como proyecto de vida se representó como un mandato desde el discurso familiar para cambiar la historia de los padres:

> *"Yo voy a estudiar, voy a seguir en la UTN Ingeniería en sistemas. Trabajar. En mi casa me enseñaron que sí es importante tener un título, que no repita lo que hicieron ellos, cambiar eso y hacerlo conmigo, que yo siga, porque es importante tener título. Para la vida es muy importante tener un título"* (Entrevista estudiante).

Al indagar en los jóvenes su nivel de integración en proyectos escolares, ellos relataron experiencias de salidas y viajes de convivencia, participación en proyectos de investigación, como así también visitas a diferentes lugares como instancias de aprendizaje. De este modo la vivencia del tiempo escolar se configuró en una experiencia ética, a partir de la mirada del otro, que los incluyó desde su deseo y reconocimiento en nuevos proyectos y expectativas para incorporar y expandir otras actividades que fortalezcan ese espacio desde el cuidado y la apropiación de sentidos educativos para construir un proyecto de vida singular.

La ilusión del porvenir: ¿proyecto de vida o desamparo?

En nuestra investigación, la dimensión del tiempo hacia el porvenir fue considerada una categoría analítica que develó la relación subjetiva que los jóvenes expresaron con sus expectativas, deseos y proyectos identitarios que sostuvieron las ilusiones y las trayectorias de su vida futura. Algunos estudiantes pusieron de manifiesto su anhelo por un futuro personal ligado al estudio y al trabajo en un marco de contención e inclusión social, como así también al deseo proyectado hacia sus compañeros:

> *"Me veo dentro de cinco años siendo policía"; "Me veo dentro de cinco años como preceptora"; "Deseo que mis compañeros logren todas sus metas"; "Deseo que mis compañeros estén conmigo cuando sea adulto"* (Frases incompletas).

Para la mayoría de los jóvenes que participaron en esta investigación el futuro fue visionado desde el deseo, la ilusión y la prospectiva de una vida plena de sentidos desde un proyecto vital esperanzador:

> *"Me veo dentro de cinco años trabajando"; "Me veo dentro de cinco años con una carrera universitaria, creando mi futuro"; "Me veo dentro de cinco años estudiando en la universidad y/o trabajando"; "Me veo dentro de cinco años siguiendo mi profesión";*

> *"Me veo dentro de cinco años bien trabajando en lo que me profesione"; "Me veo dentro de cinco años casada y con hijos"; "Me veo dentro de cinco años estudiando y trabajando"; "Me veo dentro de cinco años trabajando dentro de la Escuela de Suboficiales de la Fuerza Aérea, como mecánico"* (Frases incompletas).

En cuanto a la visión del porvenir, estos estudiantes lograron soñar y desear un futuro laboral, profesional y familiar con un anclaje de integración social que contribuyó a su expansión y enriquecimiento subjetivo. Esto evidenció un proceso de subjetivación que dio cuenta de una dinámica psíquica a partir del funcionamiento del proceso secundario –represión fundante, narcisismo secundario y constitución de los Ideales del Yo– como una matriz representacional simbólica de la dimensión temporal. Para Schlemenson (2004) incorporar la noción de porvenir, de un tiempo otro, requiere tolerar la ruptura de la unidad imaginaria consolidada en el pasado y presente del sujeto. La reflexión sobre lo desconocido como tiempo futuro conlleva un trabajo de construcción y deconstrucción de aquellos enunciados que sostuvieron la objetividad temporal para centrarse en el tratamiento de lo extraño, misterioso e inconmensurable de un tiempo que está por advenir. Aquí surge la imaginación como actividad representativa del Ideal del Yo que cumple una función reparadora de la angustia que provoca el enigma temporal al colocar en el futuro la esperanza de satisfacción y resolución del sufrimiento subjetivo. La posibilidad que tuvieron estos jóvenes de proyectarse un futuro placentero abrió la posibilidad de transformar lo instituido y certero para imaginarse otras formas instituyentes en una realidad psíquica que desplegó la potencialidad simbólica frente a la incompletud existencial.

En cambio para otros estudiantes, la imposibilidad de proyectarse en el futuro dio cuenta de la dificultad psíquica en la constitución del Ideal del Yo como instancia simbólica de representarse un porvenir mejor. En estos sujetos que no lograron proyectarse ni pensarse hacia el futuro no se pudo evidenciar la estructuración psíquica de la dimensión temporal sostenida desde un proyecto identitario; tampoco se pudo revelar la alteridad en cuanto a lo otro como externo, misterioso e incognoscible que me interpela y trastoca en la posición imaginaria de la propia mismidad. La posibilidad de anhelar y desear algo diferente desde la ilusión y expectativa de cambio en el horizonte vital aquí estuvo denegado:

> *"Me veo dentro de cinco años fuera del colegio"; "Me veo dentro de cinco años, no creo"; "Me veo dentro de cinco años sentado en la compu todo el día"; "Me veo dentro de cinco años....* (sin respuesta)" (Frases incompletas).

Desde una perspectiva final queremos recuperar la narración particular de un estudiante, ya que en su relato colmado de agradecimiento y reconocimiento hacia todos aquellos que lo acompañaron y lo estimularon a continuar para construirse un futuro mejor, advertimos empíricamente la constitución plena de un sujeto ético en la dimensión psíquica y social. Las representaciones sobre el porvenir de este joven –como dimensión temporal– definió una estructuración psíquica de contención y de horizonte social futuro basado en las expectativas del Ideal del Yo:

> *Por ejemplo, este otro año pretendo ingresar en la Fuerza Aérea y el que me está ayudando es mi viejo. También una profesora que ya se jubiló, me está enseñando como maestra particular … Aparte también me ayudan mis compañeros porque me dicen "dale, seguí, no te quedes atrás". Me tiran adelante porque si me tiran buena onda, me*

> *tiran adelante. Y eso a mí me ayuda a seguir, si no hubiese sido porque me dicen "dale, seguí", no hubiese seguido. Tampoco si no me hubiesen ayudado, más mi viejo que va conmigo a todos lados, sino no hubiese podido seguir nada. Agradezco mucho a la profesora X porque ella fue la que conocía a un hombre y me presentó amigos, gracias e ella yo pude entrar ahí* (Entrevista estudiante).

Aquí la experiencia ética tuvo valor de acontecimiento subjetivo, contextualizada en un tiempo y espacio escolar particular, donde la podemos definir como sensible, corporal y provisoria:

> *Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos … Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia* (Larrosa, 2009: 41-42).

La experiencia para constituirse como tal requirió de la capacidad de atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad y vulnerabilidad subjetiva más allá de la acción, la práctica o la técnica que la acompañó. Para Melich (2009) la antropología narrativa incorporó la pregunta por el sentido de la propia vida y cuando uno se cuestiona por el sentido existencial abre el interrogante sobre la propia orientación y su situación en el mundo de la vida. La vida humana presenta la paradoja entre la existencia que vivo y la que imagino desde el deseo; esta situación genera tensión o ruptura entre realidad y posibilidad. Cuando aparece la pregunta por el sentido en relación con el propio porvenir se expresa una crisis que pone en cuestión la tradición y lo heredado:

> *En este sentido, los seres humanos nunca somos completamente el resultado ni de nuestra biología ni de nuestra historia. Al contrario, todo inicio, todo nacimiento, es un comenzar de nuevo, aunque hay que tener muy presente que jamás es un comenzar totalmente de nuevo. Este inicio es el producto de las relaciones que cada uno de nosotros ha mantenido y mantiene con los demás y con su tradición … Heredamos en el presente los contextos de sentido del pasado antes de cualquier decisión o proyecto. Nunca está nuestro momento presente libre del pasado. En otras palabras, vivimos de presencias pero también de ausencias. Por eso somos seres-en-falta* (Melich, 2009: 80, destacado en el original).

Esta condición constitutiva de ser seres incompletos nos pone en la tensión de la secuencia temporal en la medida en que ni hemos comenzado del todo ni estamos del todo terminados. A este estado de incompletud ontológica, Melich lo describe del siguiente modo:

> *… porque estamos habitados por presencias y ausencias, siempre estamos* in fieri, *"alguien por hacer", "alguien que se está haciendo" en cada una de sus situaciones y a través de sus relaciones* (2009: 80).

Desde esta perspectiva, se considera que las situaciones que vivimos cambian, nunca son iguales, por lo mismo la identidad se transforma y se va constituyendo desde los procesos de identificación en las redes de experiencias que se presentan en cada contexto. En este sentido la identidad nunca es idéntica ni definitiva desde la dimensión temporal.

Por otra parte, entendemos que las situaciones-límite representan aquellos acontecimientos que nos enfrentan con nuestra fragilidad, vulnerabilidad y contingencia existencial. De este modo, la muerte, el

sufrimiento, la violencia o el azar abrieron la posibilidad del deseo en la medida en que se puede soñar y desear otro modo de existencia y otro acontecer. La esperanza es lo que nos permite vivir la vida mientras anhelamos otra. De este modo, el deseo de transformación, de ser otros, es lo que sostiene la ilusión que nos mueve hacia el porvenir:

> El mundo humano, la cultura, puede ser buena o mala, pero siempre puede ser mejor de lo que es. Este sería, por otro lado, el inicio de la vida ética: el anhelo de un mundo mejor o, para decirlo negativamente, el anhelo de que el mal que atraviesa el mundo no es lo último. Lo que nunca los seres humanos podrán dejar de ser es indeterminados, incompletos, todavía pendientes (Melich, 2009: 91-92).

Desde la antropología narrativa, la pregunta central que se hace a la educación es considerar de qué manera la educación puede convertirnos en otros y de qué modo tenemos que orientar nuestras vidas y qué sentido darles (Melich, 2009). Aquí incorporamos la dimensión temporal de porvenir y de deseo por una vida mejor. Desde el psicoanálisis sabemos que la elaboración de proyectos y de nuevos horizontes en cuanto a la constitución psíquica de ideales e ilusión posibilita armar un entramado de sentidos representacionales que disminuye el malestar del desconcierto y el sinsentido existencial a partir de la producción simbólica:

> ... entendemos por "producción simbólica" a la actividad psíquica encargada de la construcción de representaciones, mediante la cual el sujeto interpreta el mundo en el que se inscribe, de acuerdo con sus propias relaciones de sentido, y que a su vez se modifica, a través de los elementos que conforman la trama de significaciones con la que expresa su singularidad psíquica históricamente constituida (Álvarez, 2006: 99).

En las narraciones que recuperamos de estos estudiantes observamos la forma en que la escuela logró afectar su mismidad al incorporar la experiencia de la alteridad para constituir sujetos éticos. En este sentido la alteridad –el tiempo, el otro, lo otro– devino en una experiencia subjetivante que transformó para siempre una existencia anterior. En la escuela, la función de los adultos educadores consistió en intentar disminuir la vivencia de desamparo que los estudiantes sufren fuera de ella, a lo que se agregó su condición infantil y juvenil. Esa diferencia constitutiva encontró su origen en el desamparo originario que estableció la dependencia total hacia un Otro (adulto significativo) en la vida humana. Así se estableció la relación asimétrica y facilitadora del crecimiento y el desarrollo como función constituyente para el psiquismo del sujeto:

> Es esa diferencia, esa distancia, esa asimetría con los adultos que habitamos las escuelas la que resulta imprescindible reactualizar y ejercitar en tiempos de conmoción social. Se trata de reactualizar esa diferencia en su faz de amparo y protección, no de omnipotencia ni autoritarismo. Pensar las dificultades que tenemos los adultos para sostener la asimetría cuando la conmoción también nos toca, constituye un recaudo en tanto que obviar esa distancia pone en riesgo de potenciar y duplicar el desamparo de quienes portan, además, la vulnerabilidad propia de su condición infantil (Zelmanovich, 2003: 6).

La perspectiva de priorizar y anteponer la vulnerabilidad de niños y jóvenes requiere reconocer que están transitando el proceso de constitución psíquica desde una subjetividad en formación. Sin este mecanismo de mediación y protección adulta la pura realidad invade y conmociona el aparato psíquico

del sujeto –todavía en formación– que no logra significarla y se siente desmantelado en una posición de desamparo social y futuro. Es el discurso adulto el que acerca la lengua y la cultura a las nuevas generaciones, ofreciendo espacios de contención que habilitan su apropiación para imaginarse un proyecto de vida propio y singular.

Resultados y discusión

Por último, consideramos a la convivencia como un tema relevante en el campo educativo por el nivel de malestar institucional que genera la renuncia que exige a cada sujeto, a partir de los conflictos que se presentan entre lo subjetivo y colectivo, entre deseo y ley. Por su parte, Bleichmar (2010) propuso que la escuela se constituye en la primera mirada humanizante fuera del ámbito familiar, ya que el docente es quien transferencialmente se convierte en el primer objeto exogámico que se ofrece como alguien que no es un vínculo primario. A partir de ahí se dará un proceso de humanización basado en el amor y respeto por quien instaura la ley social. El niño y el joven solo aceptan la ley y construyen las legalidades internas por amor y reconocimiento a quien las representa en un vínculo de confianza.

En la misma orientación, Greco (2007) propone pensar la ley como una oportunidad de habitar los espacios y tiempos educativos desde la relación entre sujetos, que permitan actuar, pensar y crear en forma colectiva. La necesidad de habitar un nuevo formato de convivencia en la escuela, también requiere pensar intervenciones diferentes al del disciplinamiento. El desafío consiste en construir un dispositivo ley-palabra (Greco, 2007), basado en la confianza y reconocimiento como tiempo y espacio simbólico de encuentro, conversación, pensamientos colectivos, y no de disputas y rivalidades. Así, la ley propuesta desde el paradigma de la convivencia se constituye en habilitadora del encuentro, de ligarnos al otro en un escenario específico, como es el escolar. Sabemos que cuando la ley social opera como posibilidad y límite, se internaliza como autonomía, se construyen legalidades internas que habilitan al sujeto psíquico para la palabra y la subjetivación.

El posicionamiento ético modifica acciones, prácticas y técnicas cuando genera un acontecimiento de transformación de sí desde el encuentro con otros (praxis educativa). Cuando se construyen lazos sociales en el tiempo y espacio escolar se alivia la angustia por la propia incompletud esencial/existencial. A partir del reconocimiento de la alteridad, los sujetos incorporan otros puntos de vista desde la pluralidad de vivencias y perspectivas. Los espacios colectivos de participación juvenil (C.E.C) cuando enseñan a elaborar y resolver conflictos, promueven el desarrollo de procesos simbólicos y se configuran en dispositivos de intervención educativa que favorecen la construcción democrática de la experiencia escolar.

La oportunidad de aprender a escuchar marca modos de relación intersubjetivos que implican una restricción en el posicionamiento del narcisismo primario (Yo Ideal) y una expansión del narcisismo secundario (Ideal del Yo) en cuanto a la inscripción psíquica del otro como alteridad. Cuando se recupera el valor de la propia palabra en el ámbito escolar se abren espacios de participación desde prácticas democráticas y colaborativas en un tiempo compartido.

La experiencia ética anclada en la temporalidad educativa, marca desde las narrativas estudiantiles la construcción del vínculo con la alteridad, a partir del encuentro con el sentido del tiempo escolar, el otro y lo otro como dimensiones que contribuyen a los procesos de subjetivación juvenil en los escenarios educativos. Las propuestas escolares que desarrollan dispositivos de aprendizajes, participación y descubrimiento de la novedad cultural y política, les permite a los estudiantes

resignificar su proyecto de vida en la ilusión de un porvenir mejor, para no quedar atrapados en el desamparo social y el desmantelamiento subjetivo. La posibilidad de dar sentidos se construye a partir de la presencia de un otro significado y legitimado socialmente que ayude armar una trama significante sobre los sucesos de la realidad para poder elaborarlos, sin sentirse arrasados por ellos.

Desde un adulto significativo, la función educadora consiste en significar e interpretar los acontecimientos de la vida social para que los jóvenes constituyan una subjetividad que les permita el acceso a los bienes sociales y culturales con mejores recursos simbólicos (cognitivos, emocionales y sociales). Desde esta perspectiva, responder y hacerse responsable por ese otro, en nuestro caso, el cuidado de niños y jóvenes en formación y constitución psíquica, constituye sujetos éticos en el ámbito educativo y funda el desafío de un nuevo horizonte para el diseño de políticas públicas de la subjetividad en nuestros contextos latinoamericanos.

Referencias bibliográficas

Alvarez, P. (2006). Constitución psíquica, dificultades de simbolización y problemas de aprendizaje. En: *Cuestiones de infancia.* Buenos Aires: UCES.

Blanchard Laville, C. (1996). Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico, Buenos Aires: Coedición Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.

Bleichmar, S. (2010). Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades, Buenos Aires: Noveduc.

_____ (2012) *La Construcción del sujeto ético.* Parte I y II. 1° ed. Buenos Aires: Paidós.

Diker, G. (2004). Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad.* Buenos Aires: Noveduc.

FornasarI, M. (2016). *Consejos de Convivencia Escolar. Ética y Democracia Educativa.* Córdoba: Ferreyra Editor.

Fremont, A. (2000). El Planeta solidario. En: MORIN, Edgar, *El desafío del siglo xxi. Unir los conocimientos* (pp. 104-107), La Paz: Plural.

Greco, M. B. (2007). Autoridad, ley, palabra. Tres conceptos claves para pensar la práctica docente. En: averbuJ, G. *et al.* (comp.), *Violencia y Escuela. Propuestas para comprender y actuar.* Buenos Aires: Aique.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Levinas, E. (2001). *Totalidad e infinito*. Madrid: Sígueme.

_____. (1993). *El tiempo y el Otro.* Barcelona: Paidós.

_____. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.

Maldonado, H. (2004). *Convivencia Escolar-Ensayos y Experiencias.* Córdoba: Lugar.

Melich, J. C. (2009). Antropología de la situación. En: Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comp.). *Experiencia y alteridad en educación.* Rosario: Homo Sapiens.

Schelemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas.* Buenos Aires: Paidós.

Sileoni, A. (2010). *La educación en valores democráticos.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Convivencia Escolar.

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En: Dussel y Finocchio (comp.). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis.* Disponible en: www.scribd.com/doc/.../PERLAZELMANOVICH-ENSEÑAR-HOY. 09/06/18, 18 hs).

Integración Académica en Psicología
Volumen 6. Número 18. 2018. ISSN: 2007-5588

LA SUPERVISIÓN PSICOLÓGICA EN CUBA: ESTADO ACTUAL DE SU DESARROLLO.

Bárbara Zas Ros
Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, CITMA. Cuba.

Resumen

Se ofrece una actualización de los principales avances acontecidos en el desarrollo de la línea de investigación en el tema de la supervisión psicológica en Cuba desde el año 1997 hasta el año 2017, atendiendo a tres ejes esenciales de análisis: la producción teórica-metodológica existente, las investigaciones realizadas y los procesos de formación emprendidos. Se identifican las perspectivas de progreso que pueden darse en el futuro de la ubicación de este tipo de ejercicio profesional, en el cotidiano de la práctica del psicólogo cubano.

Palabras clave: Supervisión psicológica, formación e investigación en supervisión

Abstract

Psychological supervision in Cuba: current state of its development.

It offers an update of the main advances made in the development of the line of research on the subject of psychological supervision in Cuba from 1997 to 2017, based on three essential axes of analysis: the existing theoretical-methodological production, the researches carried out and the training processes undertaken. The perspectives of progress that can occur in the future of the location of this type of professional practice are identified in the daily practice of the Cuban psychologist.

Keywords: *Psychological supervision, training and supervision research.*

El presente trabajo pretende ofrecer una síntesis del camino recorrido desde el año 1997 hasta la actualidad, en el abordaje de una línea de investigación considerada esencial para el desarrollo profesional de la psicología en Cuba: la supervisión psicológica.

He tomado como punto de partida para realizar este análisis el año 1997, por ser el momento en que fueron publicados en la *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana,* dos artículos que marcaron pautas reflexivas en el proceso de investigación desplegado en torno al referido tema.

El primero de esos artículos fue titulado “Yo psicólogo en primera persona (Dos talleres y una señal)” (Zas, 1997a). La señal referida en aquellas reflexiones iniciales se vinculaba con preocupaciones concernientes a la ausencia de poner la mirada en “nosotros”, denominados psicólogos de la salud, como objeto de investigaciones que favorecieran un conjunto de recursos que propiciaran un mayor autocuidado de la salud mental de los integrantes del gremio (Zas, 1997a).

Como opciones posibles de solución ante dicha problemática, se planteaba la necesidad de emprender procesos preventivos que partieran del reconocimiento de los riesgos del trabajo profesional que enfrenta el psicólogo de la salud, siendo el desarrollo de espacios de supervisión, una de las alternativas probables.

El segundo artículo sería ya específicamente sobre el tema de la supervisión. Se denominó “La esperada y desesperada supervisión (La necesidad de un sostén para nuestros terapeutas desesperados)” (Zas, 1997b). Fue la primera aproximación a la premura de cuestionar y revisar el término de supervisión, que se había convertido en “olvido inconsciente” o “demanda reiterada” de muchos psicólogos, y la incitación a la búsqueda de caminos propios que permitieran construir espacios productivos y saludables para los profesionales que decidieran emplear ese recurso de trabajo.

Han pasado veinte años desde aquellas publicaciones. Sin duda alguna han sido muchos años, y demasiado pocos para afirmar que contamos con un progreso evidente del tema de la supervisión psicológica en la formación, en la investigación y en la práctica profesional de la psicología en nuestro país.

Pero una inveterada necesidad de mayor producción científica, no debe opacar el reconocimiento de lo que ha ido aconteciendo con respecto a lo que hoy, en el año 2017, pudiéramos reconocer como la existencia de una señal de avance en el desarrollo del abordaje de la supervisión en la psicología cubana.

Rescatar lo acaecido en el tema mencionado e identificar cuáles son las perspectivas de progreso que se encauzan, implica intentar sistematizar aquellos ejes esenciales que permiten demostrar el proceso de trabajo que ha ido transcurriendo.

Para cumplimentar este fin se utilizará la técnica de análisis de contenido de la información proveniente de la bibliografía existente y producida en Cuba sobre el tema en los últimos veinte años.

En este sentido, los ejes de análisis pudieran estar centrados en tres aspectos esenciales:

- La producción teórica-metodológica existente.
- Investigaciones realizadas.
- Procesos de formación emprendidos.

Un examen sobre cada uno de estos indicadores, permitirá conducir las reflexiones que nos permitan visibilizar los logros y brechas existentes en el empeño asumido de ubicar las prácticas de supervisión en el cotidiano del psicólogo cubano.

La producción teórico-metodológica existente

Si se intentara construir una sucesión del proceso acontecido en el desarrollo teórico-metodológico del tema de la supervisión en psicología en nuestro contexto, este pudiera expresarse del siguiente modo (Gráfico 1):

El abordaje del concepto de supervisión ha transitado de una concepción centrada en el trabajo clínico a una concepción que aborda todos los campos de aplicación de la psicología donde se emprenden relaciones de ayuda personal psicológica. “La supervisión clínica es entonces un instrumento de trabajo de aquellos profesionales que realizan acciones clínicas de ayuda profesional (psicoterapia, orientación, etc.) y que tiene dos vertientes fundamentales. Una esencialmente formativa y la otra colaborativa” (Zas, 2004, p.77).

Esta primera definición referida, enfatiza el carácter utilitario del recurso técnico, pero no logra dar una explicación del contenido esencial del proceso que se denomina supervisar. Reconoce que asimilar

conocimientos y experiencias prácticas de otros profesionales, favorece análisis alternativos que inciden en el mejoramiento de un mejor desempeño.

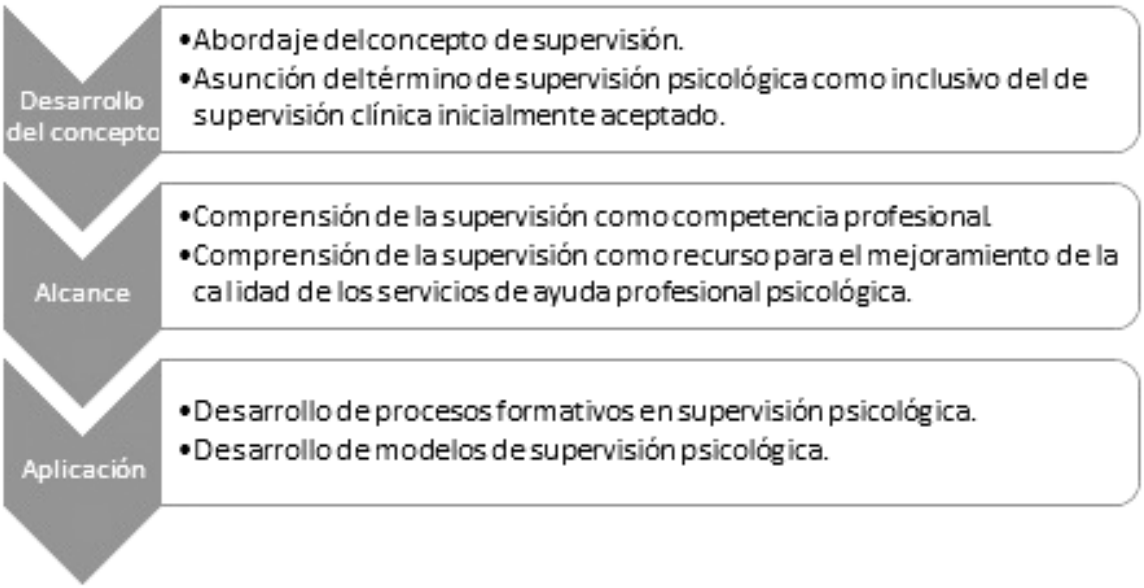


Gráfico 1: Desarrollo teórico del tema de la supervisión psicológica en el contexto cubano.

Años más tarde, se produciría un punto de inflexión fundamental, al emplear en la producción teórica consultada el término de supervisión psicológica (Zas, 2013), denotando con ello una intencionalidad en el reconocimiento de la aplicación de este recurso en todos los ámbitos de trabajo donde se emprendieran acciones profesionales del orden de lo psicológico.

Se define la supervisión psicológica como "un tipo de relación profesional que se establece entre al menos dos profesionales, donde uno trae a la relación su trabajo realizado, para compartirlo en la búsqueda de otra visión constructiva" (Zas, 2013, p.75). Se describe esa relación como contenedora de pluralidad de posibilidades, de principios éticos de respeto a la diversidad de criterios, al compromiso y al empeño profesional

Una supervisión sustentada en una epistemología dialógica, se afirmaría posteriormente, una "relación favorecedora de la formación técnica, del mejoramiento de la calidad de los servicios de ayuda que se prestan y del análisis y contención de las características personológicas y vivencias personales que pudieran estar incidiendo en la prestación de la ayuda profesional que se brinda"(Zas, 2015, p.40).

El reconocimiento de la supervisión psicológica como un tipo de relación profesional implica un gran paso de avance, al implicar que esta práctica demanda de una preparación específica pues contiene teorías, modelos y recursos técnicos propios, que se necesitan aprender y entrenar. Es una relación que se construye, que se diseña, que tiene métodos particulares y que requiere para su aplicación de un complejo proceso de formación (Zas, 2013).

Es en este período donde se plantea la comprensión de la supervisión psicológica como un medio que permite además, monitorear la calidad de los servicios psicológicos, no con fines evaluativos, sino desarrolladores de competencia profesional.

La búsqueda de dispositivos de formación en el tema, condujo al acercamiento a los modelos de formación de competencias para el ejercicio de la supervisión en psicología, y más allá todavía, a la intencionalidad de una construcción autóctona de modelos operativos orientadores de las prácticas de supervisión en nuestro país.

Por su relevancia, los procesos de desarrollo de modelos de supervisión psicológica y de formación en supervisión, serán contenidos de los ejes de análisis que se presentan a continuación.

Investigaciones realizadas

El estado del desarrollo de las investigaciones que aparecen referidas en estos veinte años sobre el tema, ha consistido en cuatro trabajos de diploma para optar por el título de licenciatura en Psicología, y un proyecto de investigación para optar por el doctorado en Ciencias Psicológicas.

El primer estudio consistió en una investigación exploratoria realizada en el año 2007. Se entrevistaron a un grupo de 12 expertos y se encuestaron a 30 profesionales en la ciudad de La Habana (psicólogos y psiquiatras). En este grupo no se encontró la existencia de un concepto generalizado de supervisión psicológica, el conocimiento que se expresó sobre la práctica de supervisión clínica, estaba limitado, por sesgos producidos dada la poca actualización sobre el tema, predominando conceptos arcaicos, y asociándolo con las prácticas del modelo de la discusión de casos (Pérez, 2007).

A través de una serie de entrevistas realizadas, se pudo constatar, que en el campo de la salud, se refieren, desde el punto de vista histórico, algunas experiencias de supervisión asociadas sobre todo a la formación en algunos modelos de psicoterapia y a la formación del estudiante de psicología en el área clínica (supervisión en psicoterapia ortodoxa de psicoanálisis, modificación de predisposiciones, experiencias en el Centro de Orientación y Atención Psicológica “Alfonso Bernal del Riesgo”).

En el año 2010 se emprendió otro estudio exploratorio para identificar las competencias necesarias para ejercer la supervisión en las relaciones profesionales de ayuda personal psicológica, en un pequeño grupo de profesionales y estudiantes de la psicología, que poseían un determinado nivel de conocimiento y cierta experiencia respecto a la práctica de supervisión, por haber participado en grupos de formación sobre este tema (Cadaval, 2010).

Los resultados obtenidos, de modo sintético apuntaron hacia la existencia de cuatro grandes grupos de competencias necesarias a desarrollar en el proceso de aprendizaje de supervisores en relaciones profesionales de ayuda psicológica: competencias para el manejo de los procesos de diálogo o relacionales; para la realización de orientación; para el fomento de la ética y para la autocorrección (Cadaval, 2010). Resulta aún insuficiente esta información, pero es un primer paso que se pudiera tomar como referencia para el análisis de los procesos formativos necesarios a desarrollar en nuestro contexto.

Con el objetivo de elaborar una propuesta inicial de los contenidos básicos acerca de la supervisión psicológica, que se debieran considerar para contribuir a la preparación de los estudiantes de pregrado en este tema, en el mismo año 2010 se realizó una investigación que sistematizó un conjunto de

conocimientos referidos en bibliografías disponibles en el país sobre supervisión, y que no debían faltar en la propuesta para un programa docente dirigido a la enseñanza de esta temática (Córdova, 2010).

Los contenidos elegidos se correlacionaron con las necesidades de conocimiento que tenían un conjunto de estudiantes de psicología que habían estado vinculados con el tema. Con ambas derivaciones se realizó una primera propuesta sobre conocimientos básicos de supervisión que fue evaluada por un grupo de expertos.

Como conclusión de todo el proceso se propusieron como elementos básicos a considerar en un programa formativo: antecedentes y surgimiento de la supervisión, principales modelos y enfoques, ética y estrategia, técnicas más utilizadas, entre otros.

Estos hallazgos fueron utilizados en la propuesta que se hiciera de la asignatura optativa de supervisión psicológica, que presentaremos posteriormente.

En el año 2014, se realiza la propuesta del **modelo operativo de abordaje de las prácticas de supervisión psicológica a grupos que realizan acciones psicosociales profesionales en el ámbito comunitario** (**MOSPSICO**), partiendo de un proceso de sistematización de tres experiencias de supervisión psicológica realizadas con equipos de trabajo que participan en programas de transformación psicosocial comunitarios. Estas experiencias ocurrieron entre el año 2010 y el 2012 (Zas, Hernández, 2018).

Como resultado del proceso de sistematización referido, se realiza la propuesta inicial del modelo que se sustenta teórica y metodológicamente, en la integración de algunos principios y dimensiones del enfoque de sistema para la supervisión de Holloway (1995) y del modelo integrador de Vera (2001), vinculado y aplicado al contexto de las especificidades de los emergentes sistematizados que son resultado de las principales problemáticas que aparecen en grupos de trabajo que realizan acciones psicosociales profesionales en el ámbito comunitario.

En el **MOSPSICO**, las sesiones de supervisión se desarrollan a partir del establecimiento de una relación profesional entre supervisor y supervisados, instrumentada a través del uso de un conjunto de estrategias de supervisión, que van generando un proceso de reflexión conjunta vinculado con la participación en experiencias comunitarias (Zas, Hernández, 2018).

En esta relación el supervisor propicia situaciones de aprendizaje grupal desde el abordaje de funciones de supervisión relacionadas con diversas tareas que responden a los contenidos demandados como necesidades de supervisión. Se parte inicialmente de las funciones y tareas de supervisión identificadas en el modelo de Holloway (1995).

Esta relación de supervisión incluye un contrato de supervisión entre las partes con las fases y contenidos a ejecutar y la estructura a desarrollar. Tiene como meta proveer a los supervisados de actitudes, conocimientos y habilidades vinculadas al trabajo en el ámbito comunitario. Desde este rol de supervisión se van conduciendo las sesiones de forma tal que se alcancen diferentes niveles de reflexión sobre las experiencias prácticas analizadas que sean favorecedores de un desarrollo profesional.

Como una etapa de implementación del **MOSPSICO**, se emprendió un trabajo de investigación que tuvo como objetivo general el de demostrar empíricamente la utilidad de la aplicación del **MOSPSICO**, al

trabajo con un grupo profesional de investigación, en función de favorecer procesos de aprendizajes vinculados con el abordaje psicosocial en el ámbito comunitario (Hernández, 2014).

Los principales resultados obtenidos fueron que el adecuado diseño de las sesiones de supervisión realizadas con el grupo, en función del modelo de supervisión seleccionado, y de la demanda y contenidos previamente diagnosticados, propició que las sesiones se desarrollaran con la calidad y eficiencia requeridas. El **MOSPSICO** resultó un modelo viable que ofreció una referencia para conducir las sesiones de supervisión en el grupo. El **MOSPSICO** facilita la reflexión grupal, proporciona un ambiente de seguridad, promueve el diálogo. Aquí radica la importancia de la supervisión, en consensuar los puntos de desencuentro y las disyuntivas presentadas, para favorecer el trabajo grupal en el ámbito comunitario (Hernández, 2014).

El modelo empleado en el grupo estudiado, resultó útil en los procesos de aprendizajes vinculados con el abordaje psicosocial en el trabajo con el proyecto en la comunidad (Hernández, 2014).

A partir del año 2016, se ha emprendido un proceso de investigación, que tiene como objetivo la elaboración de un modelo operativo de supervisión de las relaciones profesionales de ayuda psicológica, que pueda ser implementado en los procesos de formación, y en el ejercicio profesional de la psicología en Cuba (Zas, 2016).

La realización de esta investigación, contribuirá al avance del proceso de desarrollo de las prácticas científicas y profesionales de supervisión en nuestro entorno nacional y regional. Así mismo favorecerá la comprensión teórica de la supervisión desde las representaciones de la vocación marxista de la psicología en Cuba, y de la psicología latinoamericana contemporánea, en especial en lo que respecta a la crítica de estas a los modelos centrados en relaciones de poder hegemónico, los modelos inspirados en representaciones teóricas ajenas a nuestra cultura y nuestra ideología, propiciando en este sentido una práctica profesional de la supervisión acorde a las demandas sociales (Zas, 2016).

La existencia de este modelo (su socialización) permitirá la introducción amplia y diversa de la supervisión, científica y profesionalmente fundamentada, en los diferentes espacios de formación de profesionales de la psicología, y en los ámbitos diversos del trabajo profesional de la disciplina (Zas, 2016).

Procesos de formación emprendidos

En el año 2011, se inicia la inserción de la supervisión como didáctica de la formación, en la asignatura de Orientación Psicológica. El proceso formativo que se va produciendo durante la realización de las prácticas de supervisión psicológica, favorece el aprendizaje de métodos y técnicas propios de los procesos de orientación psicológica.

Las sesiones de supervisión psicológica que forman parte del programa de la asignatura de Orientación Psicológica, se han organizado de modo tal que favorezcan el cumplimiento de dos objetivos básicos: la formación y aprendizaje del esquema referencial de alternativa múltiple (Calviño, 2000) en el cual se fundamenta la conducción del proceso de orientación psicológica, y el monitoreo de la realización del trabajo práctico de la asignatura.

El profesor-supervisor, deberá garantizar con la ejecución de estas sesiones ambos objetivos, para lo cual deberá considerar los siguientes aspectos:

1. Concepto de supervisión psicológica sobre el cual se fundamenta la práctica que conduce (Zas, 2004, 2013).
2. Características de las sesiones de supervisión psicológica: Serán sesiones de supervisión grupal que se realizarán teniendo en cuenta la utilización del dispositivo grupal como dispositivo de aprendizaje, el trabajo reflexivo grupal que se organiza en cuartetos o tríos de trabajo para elaborar un caso tipo de orientación bajo los principios del modelo que se imparte en la asignatura (Zas, 2015).

El profesor-supervisor modela, facilita y corrige lo referente a: los contenidos del esquema básico de orientación psicológica que se imparte en la asignatura, los aspectos valorativos, las habilidades básicas y las competencias del rol de orientador, su identidad y valores éticos, entre algunos de los aspectos más importantes (Zas, 2015)

"El profesor-coordinador propiciará un proceso de indagación reflexiva que le permita al grupo reflexionar y construir la apropiación de los contenidos impartidos en la asignatura. Cada sesión tiene definido los diferentes objetivos y puntos de reflexión sobre los cuales se va conduciendo el trabajo del grupo" (Zas, 2015, p.46).

Se realizan un total de cuatro sesiones, que responden a los momentos básicos de las sesiones de orientación psicológica: la sesión exploratoria, el establecimiento del contrato, sesión de seguimiento y sesión de cierre (Zas, 2015).

En septiembre del 2013, se inició en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, la impartición de la asignatura optativa de Supervisión Psicológica, en el quinto año de la carrera.

La asignatura propuesta es presencial. Se ofrecen contenidos teóricos-técnicos y se realiza una experiencia de supervisión grupal durante todo el curso que aborda casos clínicos, investigaciones u otro tipo de acciones profesionales que los estudiantes hayan desarrollado o se encuentren desarrollando en el momento que reciben la asignatura. El grupo es coordinado por un profesor en el rol de supervisor, y un estudiante en el rol de observador participante (Zas, 2015).

La experiencia de supervisión grupal se fundamenta en un modelo que parte de un esquema general referencial integrado a partir de los aportes básicos de los diferentes modelos clásicos de supervisión clínica (psicoanálisis, no directivas, sistémicas), de algunos aportes de los modelos de supervisión basados en los enfoques del desarrollo y de los roles sociales, de una contextualización en la realidad de las prácticas de la psicología en Cuba y de los principios básicos de las relaciones profesionales de ayuda psicológica (Zas, 2015).

Los contenidos y sistema de conocimientos fundamentales que se imparten son, por citar algunos: estado actual de la supervisión psicológica en Cuba, modelos de supervisión, la relación y la organización de los procesos en supervisión, aplicación de la supervisión en diferentes contextos: docente-educativo, comunitario, organizacional (Zas, 2015).

La primera experiencia de este curso fue evaluada de altamente satisfactoria por parte de los estudiantes que la cursaron. En estos momentos nos encontramos impartiendo el cuarto curso. Prospectivamente se realizará una evaluación de este diseño inicial del curso, con vistas a irlo perfeccionando.

En ambas experiencias antes referidas, se ha potenciado la utilización de la supervisión como instrumento para facilitar los procesos de formación en psicología. Perfeccionar los procesos formativos en este sentido, es uno de los retos que aún nos queda por delante.

Las proyecciones con respecto a la formación de supervisores psicológicos que atiendan el desarrollo profesional de los psicólogos en el ejercicio de sus prácticas, han sido una intención que ha tenido su más reciente materialización en la organización de un curso de postgrado, que ha permitido sistematizar los avances que sobre el tema se han producido en nuestro país. Nos detendremos en este programa.

Programa de Formación de supervisores en relaciones profesionales de ayuda psicológica. Rol del supervisor (Nivel I) y Competencias del rol de supervisor (Nivel II).

La creciente necesidad de iniciar espacios de supervisión conducidos por profesionales preparados en el tema, y capacitados en el rol de supervisores, propició que yo realizara la propuesta del primer curso de postgrado institucionalizado en la formación de supervisores psicológicos. Presentamos a continuación los elementos esenciales de su diseño y contenidos, con el objetivo de socializarlos.

El programa básico de formación de supervisores de relaciones profesionales de ayuda psicológica, está fundamentado, y es una de las aplicaciones del Modelo Operativo de Supervisión Psicológica (MOSP).

Uno de los principios del MOSP es considerar la diferencia entre las metodologías para realizar supervisiones de relaciones profesionales de ayuda psicológica y las metodologías para formar supervisores en las modalidades referidas.

El programa básico se centraría en la formación profesional del rol de supervisor de relaciones profesionales de ayuda psicológica. Para ello se proponen los siguientes **objetivos**:

- Proveer de teoría y conocimientos básicos sobre las funciones de supervisión.
- Identificar núcleos de competencias a desarrollar en el rol de supervisores.
- Integrar teoría y núcleos de competencias al estilo de trabajo como supervisor.
- Desarrollar y fortalecer la identidad profesional del rol de supervisor.

Las bases teóricas y metodológicas que sustentan el programa básico, son la resultante de una integración de referentes provenientes en esencial de la metodología del Programa de Formación de Rodríguez-Mena, *et al* (2015), que sustentó la experiencia de la Comunidad de aprendizaje MADIBA y del Modelo de formación en supervisión de Bradley y Whiting (1989), conjuntamente con algunos elementos del modelo de Neufeldt (1999) de estrategias de supervisión.

El programa básico será un proceso de construcción del conocimiento y de aprendizaje entre los participantes, como modelaje de la relación que debe ser promovida desde el rol de supervisor, en el ejercicio profesional de la supervisión psicológica. Para ello se irán conformando situaciones de aprendizaje que permiten operacionalizar el enfoque de formación por núcleos de competencias.

Tendrá una estructura basada en tres componentes para el entrenamiento en el rol de supervisor: conceptual-reflexivo, experiencial e integrativo.

- Conceptual-reflexivo: Concepto de supervisión. Identidad profesional: ser persona, ser profesional, ser supervisor. Rol de supervisor. Relación de supervisión. Modelos de supervisión. Identificación de núcleos de competencias como supervisor.
- Experiencial: Integrar núcleos de competencias identificados al estilo de supervisor. Entrenamiento en el rol. Elaboración de situaciones de aprendizaje para modelaje del rol.
- Integrativo: Integración teoría estudiada en el transcurso del programa y núcleos de competencias identificados al estilo de supervisor.

El proceso formativo tiene dos fases esenciales. En la primera fase se pretende explorar a partir de la identidad profesional, cómo ir conformando una identidad en el rol de supervisor. Se espera como resultado de esta primera fase formativa que el grupo se apropie de un esquema orientador del proceso de supervisión, y de un conjunto de referentes teóricos y metodológicos asumidos e integrados de los diversos modelos de supervisión que se revisan.

En la segunda fase del proceso formativo se produce una identificación de los núcleos de competencia necesarios a desarrollar para el ejercicio del rol de supervisores y su entrenamiento desde las prácticas de supervisión de los participantes. Este proceso de identificación parte de asumir un conjunto de acciones de supervisión vinculadas a las principales funciones de supervisión y sus respectivas estrategias para facilitar el ejercicio de esas funciones.

Es por esta razón que el programa de formación de supervisores adscripto a la facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, se está desarrollando en insertado en un proyecto del grupo provincial de psicología de Pinar del Río, que pretende ofrecer de manera sistemática espacios de supervisión a los profesionales de la psicología de esa provincia.

La metodología del curso se desarrolla a través de situaciones de aprendizaje con carácter participativo, que alternan contenidos informativos, elaboraciones conceptuales, acciones prácticas a manera de demostraciones con momentos de discusión, vivencias de las prácticas aplicadas y acciones de autoevaluación y coevaluación.

Se utilizan grabaciones, videos de sesiones, *role playing,* modelaje de rol, y práctica supervisada grupal.

En el programa se presta especial atención a la interacción de los participantes, la puesta en práctica de las competencias identificadas en el proceso, la cooperación, y la colaboración para la co-construcción de sentidos y el surgimiento de espacios potenciadores de desarrollo. El tipo y la calidad de la interacción, así como sus contenidos, determinarán que se aprovechen las potencialidades en función de la formación del rol de supervisor.

Se busca además el desarrollo de personas proactivas, multiplicadoras de lo aprendido y capaces de participar en la construcción de sus realidades al gestionar, estructurar y contextualizar las experiencias de aprendizaje.

La aplicación de este curso, que se encuentra en fase de ejecución desde enero de 2017, pretende ser una primera experiencia a ser evaluada para su perfeccionamiento y ejecución progresiva en diversos grupos de profesionales de la psicología del país.

A modo de cierre

El desarrollo de las prácticas de supervisión en Cuba no podría ser de modo alguno, un cambio rápido y abarcador. Por el contrario, debería plantearse como un devenir instigado, propiciado, facilitado, pero espontáneo, orientado pero no dirigido, construido progresivamente (Zas, 2004).

En ese proceso de construcción, organizar procesos formativos es una estrategia que va demostrando su efectividad en el impulso de una apropiación necesaria que facilitaría, sin duda alguna, un perfeccionamiento de los servicios psicológicos en el país.

Si bien este trabajo, se ha convertido en una revisión autorreferativa (no para mi gusto), se demuestra con ello la necesidad de escribir sobre el tema, y de que los profesionales que realizan experiencias de supervisión las refieran, contribuyendo con ello al arsenal de información al que todos tenemos derecho. Motivar a que realicen este tipo de reportes, está en la esencia de este artículo.

Referencias bibliográficas

Bradley, L. J. (1989). *Counselor supervisión. Principles, process, practice*. United States of America: Accelerated Development Inc.

Cadaval, C. E. (2010). *Competencias necesarias para la práctica de supervisión en las relaciones profesionales de ayuda personal psicológica.* (Tesis de pregrado) Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Cuba.

Calviño, M. (2000). *Orientación Psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple*. La Habana: Científico Técnica.

Córdova, J. (2010). *Propuesta de contenidos básicos a insertar en el diseño de un programa docente de pregrado de supervisión psicológica.* (Tesis de pregrado) Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.

Hernández, D.A. (2014). *Modelo Operativo de Supervisión Psicológica aplicado a un grupo profesional de investigación que emprende acciones psicosociales comunitarias.* (Tesis de pregrado). Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.

Holloway, E. (1995): *Clinical Supervision: A Systems Approach to Supervisions*. United States of America: SAGE Publications, Inc.

Neufeldt, S. A. (1999). *Supervision strategies for the first practicum*. United States of America: American Counseling Association.

Pérez, G. (2007). *Supervisión clínica: un eficaz instrumento para el psicólogo de la salud en Cuba.* (Tesis de grado) Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.

Rodríguez-Mena, M.; Corral, R.; Pomares, W.; Chao, A.M., López, C.L., Lorenzo, K,… Regalado, H. (2015). *La comunidad de aprendizaje "MADIBA". Memorias de un viaje*. La Habana: Acuario.

Vera, G. (2001). La supervisión en orientación: nociones, propósitos y procesos. *Revista Encuentro. Educacional*, vol.8 (no.3), 272-287.

Zas, B. (1997a). Yo psicólogo en primera persona (Dos talleres y una señal). *Revista del Hospital Psiquiátrico de la Habana,* vol. XX (no.1), 1-17.

____. (1997b) La esperada y desesperada supervisión (La necesidad de un sostén para nuestros terapeutas desesperados). *Revista del Hospital Psiquiátrico de la Habana,* vol. XX (no.2), 79-95.

____. (2004). La supervisión clínica: una necesidad de desarrollo de los psicólogos de la salud en Cuba. *Revista Alternativas en Psicología,* año IX (no.10), agosto- septiembre, 30-39.

____. (2013). La supervisión psicológica: gestionando la calidad de las relaciones profesionales de ayuda psicológica. *Revista Integración Académica en Psicología,* 1(1), 72-81. Extraído el 27 de enero, 2014 de http://www.integracion-academica.org/8-volumen-1-numero-1-2013/3-integracion-academica-en-psicologia-volumen-1-numero-1-2013.

____. (2015). Formación en supervisión psicológica: peculiaridades de su desarrollo en la preparación del profesional de la Psicología en Cuba. En: *Revista Integración Académica en Psicología*, 3 (7), 39-47. Recuperado de.http://integracion-academica.org/anteriores/16-volumen-3-numero-7-2015/84-formacion-en-supervision-psicologica-peculiaridades-de-su-desarrollo-en-la-preparacion-del-profesional-de-la-psicologia-en-cuba.

____. (2016). *Modelo Operativo de supervisión psicológica*. Diseño de Investigación para Doctorado en Ciencias Psicológicas. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. CITMA.

Zas, B y Hernández, D.A. (2018). Modelo operativo de supervisión psicológica con grupos de trabajo psicosocial en ámbitos comunitarios. En: Zas, B. (Coord.) *Supervisión y Psicología. Multiplicando reflexiones y experiencias* (pp. 107-118). México: ALFEPSI Editorial.

Integración Académica en Psicología
Volumen 6. Número 18. 2018. ISSN: 2007-5588

EL EMPLEO DE LA CANCIÓN COMO PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DEL CICLO VITAL DE LA FAMILIA

Jorge Víquez Rodríguez
Eva Yuriria Tapia San Pablo y
Iris Xochitl Galicia Moyeda
Universidad Nacional Autónoma de México
Distrito Federal, México

Resumen

Partiendo de la consideración de la música como manifestación cultural que expresa experiencias emocionales significativas, en el presente trabajo se presenta un intento de describir el ciclo vital de la familia con ayuda de algunas composiciones musicales, con el objetivo de evidenciar las crisis de las personas en el paso de una etapa a otra. Los autores intentan describir y analizar el ciclo vital de la familia a partir de una canción de salsa, diferenciando los momentos históricos, culturales, premisas y construcciones de la realidad, así como las relaciones familiares.

Palabras clave: música, ciclo vital, familia

Abstract

Starting from the consideration of music as a cultural manifestation that expresses significant emotional experiences, this paper presents an attempt to describe the family's life cycle with the help of some musical compositions, with the aim of highlighting the crises of people in the passage from one stage to another. The authors attempt to describe and analyze the family life cycle from a salsa *song, differentiating historical, cultural moments, premises and constructions of reality, as well as family relationships.*

Keywords*: music, life cycle, family*

Introducción

La familia es la institución donde se inician los procesos de conformación y de transmisión de un sistema de valores, es el vínculo entre lo público y privado, lo económico y lo simbólico, lo individual y lo social, de esta forma se puede afirmar que todo cambio social y cultural se suscita por medio de la familia y viceversa (Florenzano y Dussaillant, 2001). Dentro de este punto de análisis podemos mencionar que el papel de la familia en la conformación de valores cambia de acuerdo a las generaciones, ya que los integrantes más jóvenes están expuestos a imágenes, criterios y valoraciones transmitidos por los medios de comunicación, este hecho esta matizado por los modelos económicos que rigen patrones de conducta y diferentes criterios culturales.

La psicología ha centrado su atención en áreas como lo son: educativa, laboral, deportiva, jurídica; pero en una menor proporción se ha preocupado por abordar el área artística y musical. En el área educativa el proceso de enseñanza-aprendizaje y difusión de ideas, resultaría poco benéfico no darle la importancia a múltiples disciplinas que fungen como un soporte complementario. Reguillo (2012),

comenta que la mayoría de las investigaciones emplean un lenguaje normativo de la ciencia, mediante el cual descalifican al conocimiento generado en su interior. Los discursos en pocas ocasiones superan los niveles descriptivos, los datos se quedan en niveles anecdóticos, generando una distorsión de la juventud y sus prácticas. Para Kunt (2008) las áreas investigadas por la ciencia son minúsculas, al centrar la atención en un rango pequeño de problemas, el paradigma obliga a los científicos a investigar algunas partes de la naturaleza con detalle y profundidad que de otro modo sería inimaginable; no obstante Kunt plantea que tratar de resolver un problema definido por las técnicas y el conocimiento existentes, debe de orientar sus pensamientos e instrumentos a los paradigmas presentes. En esta lógica, Durán (2013), describe la importancia de la reflexión acerca de los modelos enseñanza-aprendizaje y la formación del psicólogo clínico, la coherencia sobre las definiciones del ser humano, definición del problema y cambio, los cuales son importantes en el abordaje clínico. Deschamps (2005, citado en Durán, 2013) propone cuatro distinciones acerca de la formación teórico-práctica de los terapeutas sistémicos:

a) Mejorar y ampliar el conocimiento del psicólogo clínico en formación en áreas específicas de su trabajo, así como obtener conocimiento técnicos respecto al trabajo en diversos contextos.

b) Reducir sus distorsiones cognitivas, y al mismo tiempo ampliar sus marcos de referencia, con el objetivo de cuestionar sus propios conocimientos y hacer surgir sus nuevos repertorios.

c) Mejorar sus habilidades como psicólogo clínico, implementando sus recursos como el humor, la improvisación, el trabajo con el cuerpo y la voz.

La Teoría General de Sistemas (TGS) se presenta como una forma sistemática, matemática y científica, de presentar la realidad matizada partiendo del trabajo transdiciplinario, esta premisa parte desde una perspectiva holística e integradora, donde lo importante son las relaciones y conjuntos que emergen de un sistema, dentro de las diferentes distinciones conceptuales no hay explicaciones o relaciones preestablecidas, pero si con objetivos delimitados, dentro de las cuales podemos citar de acuerdo con Arnold y Osorio (1998) tres objetivos principales: a) Impulsar el desarrollo de una terminología en general que permita las características, funciones y comportamientos sistémicos. b) Desarrollar un conjunto de leyes aplicables a distintos comportamientos y c) Promover una formalización matemática de estas leyes.

A finales de silgo XIX, con la llegada de la posibilidad de grabación de audio, se crea una industria musical de consumo, lo cual genera que la escucha que antes era colectiva (experiencia presencial en eventos públicos) se convierta en una escucha solitaria, transformando la relación de cada uno con la música. Márquez (2011) comenta que el hecho de poder almacenar música y repetirla un sinnúmero de veces genera que los oyentes prefieran la versión grabada a las ejecuciones en vivo. Centrando la atención en el ambiente artístico musical en México, el uso de las redes sociales para fines artísticos ha ido en aumento, se pueden conocer y seguir a los artistas favoritos, enterarte de shows, comprar todo tipo de artículos, ver y escuchar presentaciones en directo, escuchar música en distintos portales de manera gratuita y mediante pago. Garcés (2005) considera que la música permite a la juventud asumir elecciones particulares y diferenciales, además de formas de ser y compartirse, ofreciendo una satisfacción. De Aguilera, Adell y Borges (2010) refieren que la música no solo se descarga y se escucha, en los últimos años ha cambiado el comportamiento del oyente debido a que se utiliza como un

elemento para la configuración de identidad. Desde edades muy tempranas a las personas se les expone a la música en casa, escuela, transporte público y espacios académicos; por lo que resulta difícil que transcurra un día sin entrar en contacto con ella. Yudice (2010) vincula la amplia difusión de las corrientes musicales, al desarrollo de nuevas tecnologías y nuevas formas de vida. La multifuncionalidad y versatilidad de los dispositivos electrónicos, así como los servicios de sitios web ha modificado la manera en la que los músicos y oyentes interactúan con la música, ofreciendo una mayor gama de posibilidades a diferencia de décadas pasadas.

Vila (2002) expone a la música como la vertiente cultural que expresa de manera más potente el conjunto de experiencias emocionales intensas, permitiendo la ubicación cultural del individuo en un medio social, generando una experiencia de identidad colectiva e individual. No es solo una forma de expresar ideas producto de una capacidad creadora, se convierte para los jóvenes en una forma de vida. A partir de este punto de vista, se puede intentar describir el ciclo vital de la familia con ayuda de la música, con el objetivo de evidenciar las crisis manifiestas de las personas, en el paso de una etapa a otra. La construcción del nido, la crianza de los hijos y la mudanza de la descendencia para iniciar una vida propia, son características propias del período de galanteo; el período de la luna de miel y el tiempo que transcurre antes de que tengan hijos, son características del matrimonio y sus consecuencias, de la misma forma el resto de los momentos del ciclo vital de la familia, que corresponden a: El nacimiento de hijos y el trato con ellos, dificultades matrimoniales del período intermedio, el destete de los padres, el retiro de la vida activa y la vejez.

Por lo tanto el objetivo del presente trabajo fue: Describir y analizar el ciclo vital de la familia a partir de una canción de salsa, diferenciando los momentos históricos, culturales, premisas y construcciones de la realidad, así como las relaciones familiares.

Método

Para este trabajo se utilizó una muestra de ocho canciones de salsa, eligiendo solo una que evidencia los ciclos vitales de la familia (Tabla 1).

1.- Amor y control Autor: Rubén Blades	5.- El gran varón Autor: Willie Colón
2.- Vagabundo Autor: El gran combo de Puerto Rico	6.- Triste y vacía Autor: Héctor Lavoe
3.- El hijo ausente Autor: Pastor López	7.- Mi negrita me espera Autor: Ismael Rivera
4.- La cuna blanca Autor: Raphy Leavitt	8.- Mi libertad Autor: Pedro Azael y Lady Carriza

Tabla 1.Canciones de salsa

Procedimiento

Para el análisis de contenido de las canciones, se siguió un proceso inductivo generando los siguientes núcleos categoriales: Estructura familiar (subsistemas, límites, jerarquías, alianzas, coaliciones y triangulaciones), Relaciones familiares, Comunicación (contenido y relación), ciclo vital de la familia, reglas y pautas relacionales, y premisas y construcción de la realidad. Una vez seleccionada la canción, se procedió al análisis de contenido. A continuación se presenta un estudio de casos que explica los análisis llevados a cabo con las propuestas de la canción seleccionada.

Resultados

De acuerdo a las categorías establecidas se realizó un análisis atendiendo a la letra de la canción, en la tabla 2, se muestra el contenido por párrafo, así como las categorías identificadas en los mencionados.

Canción	Categoría	Análisis
En la sala de un hospital a las 9 y 43 nació Simón es el verano del 56 el orgullo de don Andrés por ser varón	Relaciones Familiares	En esta estrofa se aprecian las relaciones familiares típicas del patriarcado latino, prevalentes a finales de los 50.
	Ciclo Vital	Haley (1980) menciona que con el nacimiento de un hijo, la joven pareja queda más distanciada de sus familias y a la vez más enredada en el sistema familiar. Siendo padres, son menos hijos, y se individualizan en mayor medida como adultos; pero el niño los introduce más en la red total de parientes, en cuanto se modifica la índole de los viejos vínculos y se forman otros nuevos.
Fue criado como los demás con mano dura con severidad nunca opinó. Cuando crezcas vas a estudiar la misma vaina que tu papá, óyelo bien	Contexto Social	Cuervo (2010) señala que los estilos autoritarios y castigadores contribuyen a un desarrollo emocional disfuncional y deficitario en estrategias y competencias emocionales para la adaptación en distintos contextos a lo largo de la vida. Asimismo menciona que las interacciones apropiadas ayudan al desarrollo cognitivo y psicosocial durante la infancia y que el cuidado, la salud y el desarrollo se relacionan con la aceptación y la receptividad que los padres tengan de sus hijos.
	Ciclo Vital	En los años 50 cada uno “tenía su lugar”, por ejemplo los padres, maestros, curas y adultos mayores, eran tratados con respeto por parte de los más jóvenes. En el seno de la familia, la figura autoritaria del padre, quien daba órdenes e imponía sanciones era incuestionable. (Schildt, 2007).

tendrás que ser un gran varón.	Comunicación: Reglas y pautas relacionales.	Dentro de las pautas de comunicación que caracterizan a la familia rígida está la unidireccionalidad. Aquí se expresa con claridad dicho rasgo.
Al extranjero se fue Simón, lejos de casa se le olvido aquel sermón. Cambió la forma de caminar usaba falda lápiz labial y un carterón. Cuenta la gente que un día el papá. Fue a visitarlo sin avisar, vaya que error. Una mujer le habló al pasar, le dijo hola que tal papá como te va. ¿No me conoces? yo soy Simón, Simón tu hijo, el gran varón.	Comunicación: Reglas y pautas relacionales.	En su obra *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas,* Watzlawick (1971), señala que en una situación comunicativa, toda conducta, actividad o inactividad, silencio o inatención, tiene el valor de mensaje, e influye en el comportamiento de los demás, quienes, a su vez, responden a este estímulo. En este sentido, la estrofa aquí referida, da oportunidad de apreciar cómo de alguna forma, Simón había comunicado al padre su orientación sexual, recibiendo como respuesta la omisión, de manera que se hizo necesaria la metacomunicación (¿No me conoces?, Yo soy Simón, Simón tu hijo, el gran varón).
	Premisas y construcción de la realidad	Para Vaggione (2008), la familia como orden simbólico ha comenzado redefinirse a partir de la creciente presencia de los movimientos feministas y de la diversidad sexual que, entre otros factores, ejerce presión sobre el Estado y la sociedad política. Para Vaggione, la iglesia mantiene la premisa de defender a la familia como forma de defender a Latinoamérica, amenazada por lo movimientos feministas y de diversidad sexual, es por ello que la institucionalización de un modelo único de familia también se sostiene por la influencia de los actores y discursos religiosos en la población.
Y mientras pasan los años el viejo cediendo un poco. Simón ya ni le escribía Andrés estaba furioso. Por fin tuvo noticias de donde su hijo estaba. Andrés nunca olvidó el día de esa triste llamada. De una extraña enfermedad murió Simón. Es el verano del	Relaciones Familiares	Koestler (ciatdo en Watzlawick , 1971) describe las relaciones familiares y la pertenencia a un plano donde no rigen las normas corrientes de juicio y la conducta son un laberinto de tensiones, disputas y reconciliaciones, cuya lógica es autocontradictoria, cuya ética surge de una cómoda jungla, y cuyos valores y criterios están distorsionados como el espacio curvo del universo cerrado. Se trata de un universo saturado de recuerdos, pero son recuerdos de los que no se aprende nada; saturado de un pasado que no proporciona orientación para el futuro. En este universo, después de cada crisis y

86, Al enfermo de la cama 10 nadie lloró. Hay que tener compasión basta ya de moraleja. El que esté libre de pecado que tire la primera piedra. El que nunca perdona tiene el destino cierto. De vivir amargos recuerdos en su propio infierno.		cada reconciliación, el tiempo comienza de nuevo y la historia siempre está en el año cero.
	Ciclo Vital	De acuerdo con Rodríguez (1998), la vejez se construye en oposición a la juventud en movilidad, salud, pasión y juicio, dentro de los refranes que suelen ser buenos indicadores de la mentalidad tradicional, por ejemplo: Donde no hay viejo no hay buen consejo; dentro del consejo, la lengua del viejo.

Tabla 2.Análisis de la canción de salsa "El gran varón".

Conclusiones y consideración didácticas

Se puede analizar que la canción es una combinación de música y texto, este último manifiesta una situación social, personal, en lo cognitivo como en lo emocional, por tal motivo puede ser acogido como medio de análisis de un momento sociocultural. Dentro del análisis de la canción queda de manifiesto la construcción de la realidad, la implicación que tiene la masculinidad dentro del seno familiar y del núcleo social y los movimientos feministas que inician en los años 60´s y 70´s. Dentro de las variables expuestas figura el rechazo, la falta de apoyo y afecto, el uso del castigo para controlar la conducta del niño, la falta de supervisión y comunicación y una disciplina inconsistente.

El poder identificar el ciclo vital de la familia dentro de una canción, el profesor /a, puede tener varias opciones de cara a ejercer una labor educativa interdisciplinar desde el aula. Para Berrocal de Luna (2002), enseñar las canciones tal cual e invitar a identificar críticamente los roles sociales, empleando procedimientos didácticos adecuados al caso y cambiar la letra de las canciones clásicas e incorporarle revisiones prácticas.

Hay que reforzar a los docentes en la idea que las propuestas de nuevos modelos favorecen, las habilidades cognitivas, además de que fortalecen, la concientización y el conocimiento, así como el aprendizaje de nuevos lenguajes no privativos de la ciencia, dentro de estos nuevos lenguajes podemos citar el lenguaje tecnológico y el lenguaje musical, este último queda a merced de la actividad de expresión y elaboración artística. De acuerdo con Romero (2004), es conveniente reconocer la importancia de los lenguajes artísticos en el desarrollo personal al hacer posible la expresión y comunicación de ideas, experiencias y sentimientos.

Referencias bibliográficas

Arnold, C. y Marcelo, F. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. *Cinta de Moebio.* Disponible en www.moebio.uchile.cl/03/frprinci.htm .

Berrocal de Luna, E. y Gutiérrez, P. J. (2002). Música y género: análisis de una muestra de canciones populares. *Revista Científica de Comunicación y Educación,* 18, 187-190.

Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en psicología,* 6(1), 111-121.

De Aguilera, M., Adell, J. y Borges, E. (2010). Apropiaciones imaginativas de la música en los nuevos escenarios comunicativos. *Revista científica de comunicación*, 34 (8), 35-44.

Durán, C. (2013). Teoría de Sistemas y Deconstrucción. *Cinta de Moebio,* marzo, pp. 26-36.

Florenzano. R. y Dussaillant. F. (2001). Felicidad, salud mental y vida familiar. En M. Rojas (coord.) *La Medición del Progreso y del Bienestar. Propuestas desde América Latina.* Foro Consultivo Científico y Tecnológico A.C.

Garcés, M. (2005). Identidades musicales juveniles: pistas para su reconocimiento. El descubrimiento pendiente de América Latina: diversidad de saberes en diálogo hacia un proyecto integrador. 1(1), 59-66. Recuperado el 12 de septiembre de 2014 de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1334861

Haley, J. (1994). *Terapia no convencional: las técnicas psiquiátricas de Milton Erickson.* Buenos Aires: Amorrortu.

Kuhn, S. T. (2008). *La estructura de las revoluciones científicas.* México: Fondo de Cultura Económica.

Márquez, I. (2011). Música y experiencia: de las sociedades primitivas a las redes sociales. *Revista de Antropología Iberoamericana,* 6 (2), 193-214.

Millán de Benavides, C. (2013). Estudios de familia y agendas emergentes. *Revista VIA IURIS,* 15, 105-117.

Reguillo, R. (2012). Navegaciones errantes. De músicas, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa. *Comunicación y Sociedad,* 18, 135-171.

Rodríguez Rioboo, F. (1998). La vejez y la muerte. *Anales de Psicología*, 127-135.

Romero., C. J. B. (2004). Las nuevas tecnologías y la expresión musical, otros lenguajes de la comunicación. *Revista de Comunicación y Educación*, 23, 25-30.

Seman, P. y Vilas, P. (2008). La música y los jóvenes de los sectores populares: más allá de las "tribus". *Revista Transcultural de Música. Transcultural Music Review,* 12, 2-19.

Solórzano, A. y Mendoza, M. (2014). "Salir del Clóset" en la ciudad de México. *Salud Mental,* 37 (5), 391-397.

Vila, P. (2002). *Música e identidad. La capacidad interpeladora y narrativa de los sonidos.* Medellín: Universidad de Antioquía.

Watzlawick (1971). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas,* Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Yudice, G. (2010). La música en la construcción de la identidad política. *Dialéctica revista de investigación.* 201,116-125.

Integración Académica en Psicología
Volumen 6. Número 18. 2018. ISSN: 2007-5588

PROGRAMA DE BIODANZA PARA MEJORAR LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO CICLO DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD "CÉSAR VALLEJO TRUJILLO"

Elizabeth Jane Carcelén Niño
Universidad César Vallejo, Trujillo. Perú.

Resumen

La Tesis titulada "Programa de biodanza para mejorar las habilidades sociales en estudiantes de segundo ciclo de psicología de la Universidad 'César Vallejo Trujillo'", tuvo como objetivo, conocer si después de la aplicación de un Programa de Biodanza mejoraron las habilidades sociales de los estudiantes del segundo ciclo de psicología. El tipo de estudio fue experimental, ya que se manipuló intencionalmente la variable independiente para observar los efectos en la variable dependiente. El diseño empleado fue pre-experimental, la población-muestra objeto de estudio estuvo constituida por 34 estudiantes de ambos sexos del segundo ciclo de psicología de la Universidad "César VallejoTrujillo". Los instrumentos empleados fueron una escala para recaudar la información sobre las habilidades sociales y dos guías de observación para el Programa de biodanza. Los resultados indican que existe una influencia significativa ($p<.01$) entre la mejora de las habilidades sociales y el programa de biodanza, demostrando la efectividad de este tipo de intervenciones en los estudiantes universitarios. Asimismo, se ha mejorado la capacidad para establecer relaciones interpersonales, la empatía, asertividad y la expresión de emociones en los estudiantes universitarios.

Palabras clave: Habilidades sociales, programa de biodanza, programa de intervención, estudiantes universitarios, mejora en las habilidades sociales.

Abstract

The thesis entitled "Program biodanza to improve social skills in students of second cycle of psychology at the University César Vallejo Trujillo", aimed to, to know if after the implementation of a program of Biodanza improved social skills of second cycle psychology students. The type of study was experimental because it is intentionally manipulated the independent variable to observe the effects on the dependent variable. The design used was pre-experimental, the population-sample object of study was constituted by 34 students of both sexes of the second cycle of psychology of the University César Vallejo Trujillo. The instruments used were a scale to collect information on social skills and two observation guides for the Biodanza Program. The results indicate a highly significant influence (p.01) between improving social skills and the biodanza program, demonstrating the effectiveness of these interventions in university students. Also, it improved the ability to establish interpersonal relating, empathy, assertiveness and expression of emotions in university students.

Keywords: *Social skills, biodanza program, intervention program, university students, improvement in social skills*

Introducción

Los seres humanos empiezan a estructurar su personalidad desde el período prenatal y se desarrolla intensamente a partir del período postnatal. Esto implica que el entorno en el que interactúa el niño es fundamental y gravitante para el futuro de su personalidad. Es ahí, donde sus esquemas mentales se van fortaleciendo de manera positiva o negativa y por ende, se van generando sus habilidades sociales, morales, cognitivas, emocionales, motivacionales, etc.

Desde esta perspectiva se pueden realizar diversos enfoques para el estudio de la personalidad, tenemos por ejemplo a Navarro (2005) quien indica que, "el ser humano, por ser persona, es un ser relacional, un ser para otros. Su realización se lleva a cabo a través de las relaciones que establece con otras personas. Cuando el amor es la base de estas relaciones, entonces se perfecciona a sí mismo".

Es por ello que la persona en sus relaciones es capaz de ejecutar una conducta de intercambio con resultados favorables destacando sus habilidades sociales. Entendemos como favorable todo lo contrario de destrucción o aniquilación. Son muchos, pues, los factores que intervienen al momento de emitirse una conducta social y variados los elementos que se toman en cuenta al considerar una conducta social como hábil. Esto se debe a que las habilidades sociales varían de acuerdo a las diferentes culturas; e incluso dentro de ellas dependen de factores tales como la clase social, el sexo, la edad, la educación, las actitudes, las creencias, etc. De modo que no puede existir una forma correcta de comportamiento social que sea universal, ya que obedece a diversos entornos socioculturales.

Toda conducta socialmente hábil, es aquella en donde un conjunto de patrones son emitidos por un individuo en un contexto interpersonal en el cual expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que por lo general resuelve los conflictos que pudiera haber.

En ocasiones, los estudiantes universitarios presentan un déficit en habilidades sociales lo que dificulta sus relaciones interpersonales dentro de los ámbitos familiares, académicos y sociales, debido a que no poseen las herramientas necesarias para expresar sus diferentes contenidos psíquicos de manera adecuada. Ello se ve reflejado cuando no saludan a los docentes, no pueden decir "no", no tienen la capacidad de pedir favores y hacer peticiones, no pueden expresar sentimientos agradables y desagradables, y no tienen la capacidad de iniciar, mantener y terminar eficazmente una conversación.

Si estas manifestaciones de conducta social no son abordadas ahora, podrían manifestarse actitudes mucho más serias y preocupantes, por ello es necesaria una intervención que contribuya y apunte a un cambio, de ahí que un programa de biodanza se orienta a generar y a fortalecer aquellas habilidades sociales que están latentes en muchos estudiantes y a la par mejoraría sus relaciones humanas.

Ante esta problemática, se consideró necesario poder desarrollar y aplicar un programa de biodanza, con el fin de mejorar las habilidades sociales de los estudiantes universitarios. Ante ello, se formula el siguiente problema ¿El programa de biodanza mejora las habilidades sociales en estudiantes de segundo ciclo de psicología de la Universidad "César Vallejo Trujillo"?

En la actualidad, se considera el programa de biodanza como una herramienta útil y efectiva para potenciar o mejorar las diversas habilidades sociales que poseen las personas, que debido a una inadecuada orientación o soporte emocional no logran ponerlo en práctica.

Este trabajo de investigación servirá como base para aplicar programas de biodanza en otras poblaciones. Lo cual servirá de ayuda a los tutores y coordinadores para tener más recursos y poder enfrentarse a las tareas diarias de solución de estos problemas de conducta en el aula, invirtiendo menos tiempo al día en resolver conflictos entre los alumnos.

Se espera, que la investigación facilite aún más el acceso de la biodanza a todos los ámbitos educativos posibles, como también a aquellas instituciones que trabajan a favor de la salud de las personas.

Materiales y métodos

El presente estudio de investigación es un diseño pre-experimental, en el cual se aplicó un pre-test antes de la aplicación del programa de biodanza y luego de ello, se aplicó un post-test para verificar la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes de segundo ciclo de psicología de la Universidad "César Vallejo Trujillo". La población estuvo conformada por 200 estudiantes de segundo ciclo de psicología de dicha universidad. La muestra estuvo conformada por 34 estudiantes del mencionado estudiantado.

En la presente investigación se utilizaron los métodos deductivo-inductivo; analítico-sintético. El método deductivo e inductivo ha permitido iniciar la investigación a partir de las conceptualizaciones y generalizaciones del planteamiento estratégico, así como de la problemática de los estudiantes universitarios, lo cual ha coadyuvado a generar suposiciones y sugerencias ante el problema planteado. El método analítico-sintético ha legitimado analizar en forma disgregada cada una de las dimensiones de las habilidades sociales junto con las dimensiones del programa de biodanza y determinar su eficacia para luego poder generar resultados y conclusiones como expresión de síntesis de la investigación.

Las técnicas empleadas en esta investigación fueron la recopilación bibliográfica y la observación. Los instrumentos utilizados fueron la escala de habilidades sociales y una guía de observación.

El instrumento aplicado en el presente estudio de investigación ha sido ponderado y evaluado con la prueba de hipótesis, aplicando la prueba estadística de T de Student. (Gráfico 1)

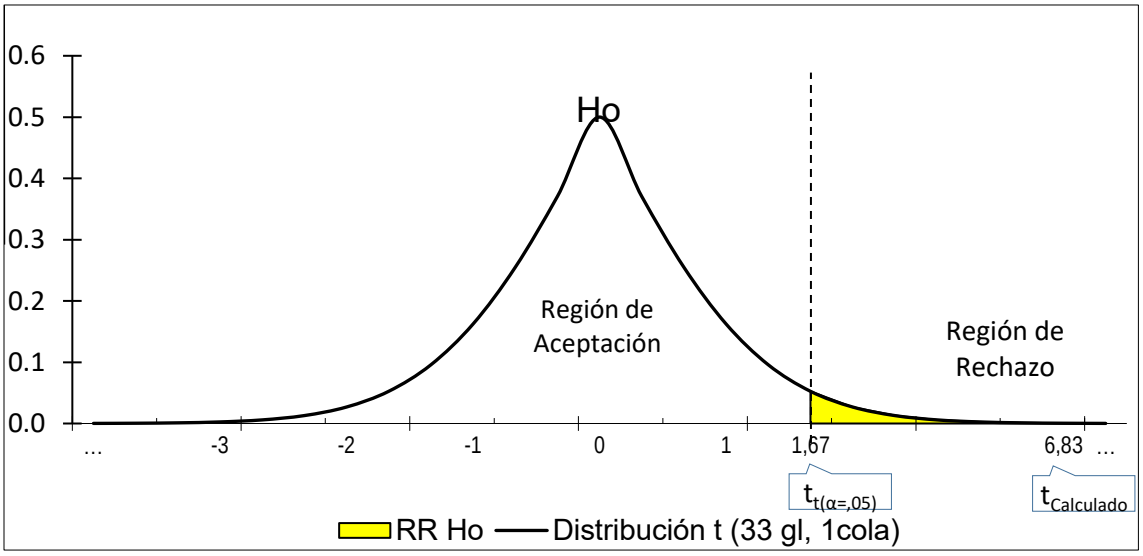


Gráfico 1. Región Crítica de la prueba de hipótesis unilateral de la mejora en las habilidades sociales

y sus áreas en el grupo experimental entre el pre-test y post-test.
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1 se aprecia la curva de la distribución t-Student con 33 grados de libertad y una cola a la derecha, donde se detalla la región de aceptación (RA) que representa el 95% del área bajo la curva y la región de rechazo (RR) que representa el 5% del área ubicado en la cola derecha de la distribución por ser una prueba de hipótesis unilateral ($\mu_{POST-TEST} > \mu_{PRE-TEST}$.). Esta figura representa la siguiente regla de decisión: "Si t_c>t_t, entonces rechazar Ho y aceptar Hi". Donde el valor t_t es +1.67.

Resultados

La presente investigación propone la aplicación del programa de biodanza para mejorar las habilidades sociales en estudiantes de segundo ciclo de psicología de la Universidad "César Vallejo-Trujillo"; cuyos resultados se muestran a continuación (Ver Tabla 1).

Habilidades sociales	Prueba			
	Pre-Test		Post-Test	
Nivel	F	%	f	%
Alto	5	14,7	12	35,3
Normal	16	47,1	18	52,9
Bajo	13	38,2	4	11,8
Total	34	100,0	34	100,0

Tabla 1. Distribución del nivel de habilidades sociales en el pre-test y post-test de los estudiantes del segundo ciclo de psicología de la Universidad "César Vallejo".
Fuente: elaboración propia

Antes de la aplicación del programa, los estudiantes universitarios presentaban un nivel bajo (38.2%) en relación a las habilidades sociales; es decir presentaban dificultades para poder establecer adecuadas relaciones interpersonales, no pueden expresar emociones, sentimientos y empatía frente a sus pares o figuras de autoridad, por tanto no tienen la capacidad de iniciar y mantener eficazmente una conversación. Luego de la aplicación del programa se aprecia una mejora del 35.3% en el nivel alto y una disminución del 11.8% en los niveles deficientes de las habilidades sociales.

Estos resultados guardan similitud a lo encontrado por Navarro (2014) quién en su investigación, concluyó que la biodanza mejora la sensibilización de los estudiantes, lo cual contribuye a una mejor convivencia, la empatía, autoestima y la capacidad para la adecuada expresión de emociones en las diversas esferas del desarrollo.

La aplicación del programa de biodanza, muestra mejoría en las habilidades sociales, como se observa en la Tabla 2.

Área / Nivel	Prueba			
	Pre-Test		Post-Test	
Autoexpresión en situaciones sociales	f	%	f	%
Alto	6	17,6	9	26,5
Normal	13	38,2	19	55,9
Bajo	15	44,1	6	17,6
Defensa de los propios derechos como consumidor				
Alto	3	8,8	9	26,5
Normal	17	50,0	16	47,1
Bajo	14	41,2	9	26,5
Expresión de enfado o disconformidad				
Alto	4	11,8	8	23,5
Normal	15	44,1	20	58,8
Bajo	15	44,1	6	17,6
Decir no y cortar interacción				
Alto	4	11,8	10	29,4
Normal	18	52,9	17	50,0
Bajo	12	35,3	7	20,6
Hacer peticiones				
Alto	8	23,5	9	26,5
Normal	12	35,3	12	35,3
Bajo	14	41,2	13	38,2
Iniciar interacciones con el sexo opuesto				
Alto	4	11,8	9	26,5
Normal	14	41,2	16	47,1
Bajo	16	47,1	9	26,5
Total	34	100,0	34	100,0

Tabla 2. Distribución del nivel de habilidades sociales en dimensiones de los estudiantes del segundo ciclo de psicología de la Universidad “César Vallejo”. Fuente: elaboración propia.

Luego de la aplicación del programa de biodanza, se aprecia que las habilidades sociales en la dimensión autoexpresión en situaciones sociales de los estudiantes de segundo ciclo de psicología de la Universidad "César Vallejo Trujillo" (55.9%) mejoran en el nivel normal, lo que sugiere que tienen la habilidad de expresarse de forma espontánea y sin ansiedad en distintas situaciones sociales.

Las habilidades sociales en la dimensión defensa de los propios derechos como consumidor de los estudiantes de segundo ciclo de psicología de la Universidad "César Vallejo Trujillo" (26.5%) mejoran en el nivel alto, lo que sugiere que tienen la habilidad de expresarse de manera asertiva.

Las habilidades sociales en la dimensión expresión de enfado o disconformidad de los estudiantes analizados (58.8%) mejoran en el nivel normal, lo que sugiere que tienen la habilidad de expresar enfado y estar en desacuerdo con otras personas.

Las habilidades sociales en la dimensión decir no y cortar interacción de dichos estudiantes (29.4 %) mejoran en el nivel alto, lo que sugiere que tienen la habilidad de tomar distancia con situaciones y personas que no desean.

Las habilidades sociales en la dimensión hacer peticiones de los estudiantes de segundo ciclo de psicología de la Universidad "César Vallejo Trujillo" (26.5 %) mejoran en el nivel alto, lo que sugiere que tienen la habilidad de aperturar negociaciones de manera exitosa.

Las habilidades sociales en la dimensión iniciar interacciones con el sexo opuesto de los estudiantes de segundo ciclo de psicología de la Universidad "César Vallejo Trujillo" (26.5 %) mejoran en el nivel alto, lo que sugiere que tienen la habilidad de iniciar, mantener y terminar de manera eficaz una conversación.

Los resultados indican que los estudiantes universitarios han mejorado sus habilidades sociales interactuando de forma espontánea y sin ansiedad, se expresan con conductas asertivas, evitan conflictos, han aprendido a cortar interacciones que no se quieren mantener, saben hacer peticiones a otras personas y son capaces de iniciar interacciones con el sexo opuesto. Ante esto García (2011) y Caballo (1993) consideran que las habilidades sociales son consideradas positivas cuando se expresan de forma adecuada y respetando la manera de pensar de otros, sin embargo, para ser realmente verdaderas estas deben ser expresadas en las diversas áreas de interacción.

Toro (1980) considera que motivar a las personas a participar de las sesiones de biodanza, permite que estas tengan la capacidad de identificarse empáticamente con las demás personas; experimentar ternura por el otro; expresarse y comunicarse con sinceridad; dar y recibir afecto; capacidad de lucha por el bienestar del otro; capacidad de escuchar al otro; capacidad de valorizar y calificar al otro; y la capacidad de vincularse con los miembros de la especie humana sin discriminación de raza u otras formas de diversidad. (Ver Figura 3)

El análisis estadístico, permite apreciar una evidencia estadística, la cual muestra una diferencia altamente significativa ($p<.01$), con una media superior en el post-test respecto del pre-test en las habilidades sociales y sus áreas: Autoexpresión en situaciones sociales, Defensa de los propios derechos como consumidor, Expresión de enfado o disconformidad, Decir no y cortar interacción e Iniciar interacciones con el sexo opuesto, y una diferencia no significativa en la dimensión de hacer peticiones de las habilidades sociales en los estudiantes de segundo ciclo de psicología de la Universidad "César Vallejo Trujillo".

Estos resultados guardan relación a lo encontrado por diversos investigadores como Mueller (2012), López (2012), Franco (2011), Guevara, Padilla y Toledo (2010), los cuales encontraron una diferencia altamente significativa (p<.01) luego de aplicar programas de biodanza, encontrando mejorías en relación a la autoestima, disminución de la ansiedad, mejoras en la comunicación y afectividad, disminución en el estrés, los cuales contribuyen a generar una mejora en la calidad de vida y la salud mental de los estudiantes.

Áreas	**Prueba**				Diferencias relaciona-das		Prueba t-Student para muestras relacionadas		
	Pre-Test		**Post-Test**						
	M	**DE**	**M**	**DE**	M	DE	tc	gl	Sig.
Autoexpresión en situaciones sociales	24,5	4,7	26,9	3,5	2,4	3,2	4,49	33	,000**
Defensa de los propios derechos como consumidor	13,7	2,3	15,1	2,7	1,4	2,8	2,86	33	,007**
Expresión de enfado o disconformidad	11,2	2,6	12,7	2,3	1,5	2,5	3,55	33	,001**
Decir no y cortar interacción	15,6	3,4	17,9	3,7	2,3	2,4	5,68	33	,000**
Hacer peticiones	14,2	3,0	14,4	3,0	,3	3,1	,49	33	,626
Iniciar interacciones con el sexo opuesto	11,9	3,1	13,6	3,1	1,7	2,9	3,42	33	,002**
Habilidades sociales	91,0	13,6	100,6	13,3	9,6	8,2	6,83	33	,000**

**p<.01

Figura 3. Comparación de las habilidades sociales y sus dimensiones entre el pre-test y post-test en los estudiantes del segundo ciclo de psicología de la Universidad “César Vallejo”.

Al respecto, Caetano (2009, citado en López 2012) hace referencia a que esta terapia es un sistema de crecimiento personal, con bases en la biología, entendiendo que lo orgánico y lo psíquico no son más que dos aspectos de una misma realidad.

Por tanto, Castro y Rossi (1996) consideran que la biodanza debe ser usada como un método auxiliar de tratamiento de las diversas dificultades emocionales que pueda presentar una persona, ya que su principal objetivo es la búsqueda de liberación de actitudes negativas, que incita a contactarse consigo mismo y que refuerza la identidad; permitiendo aprender a expresarse, conectarse y sentir; cuya técnica consiste en la inducción de vivencias integradoras a través de la danza, la música, usando ejercicios de comunicación no verbal en grupo.

Asimismo, López (2012) considera que esta técnica logra que las personas fortalezcan su sistema inmunológico y un equilibrio emocional lo que les permite ser capaces de afrontar las dificultades que puedan encontrar en su entorno, permitiéndoles mejorar su calidad de vida y la relación con ellos mismos y los demás, en todos los ámbitos.

De manera, que el programa de biodanza ha logrado mejoras significativas en los estudiantes universitarios, quienes han podido interiorizar lo aprendido durante las sesiones, logrando mantener relaciones interpersonales adecuadas y satisfactorias.

Referencias bibliográficas

Caballo, V. (3ª ed.). (1993). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid,: Siglo XXI. S.A.

Castro, M. y Rossi, M. (1996). *Influencia de Biodanza en el Proceso Psicoterapéutico* (Tesis doctoral). Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala.

Franco, C. (2011). *Efectos de la biodanza en el tratamiento de la depresión en adultos mayores*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala.

García, M. & Magaz, A. (1992). *Aprendiendo a comunicarse con eficacia*. Madrid: Cepe.

García, M. (2011). *Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Madrid: Eduinnova.

Guevara, M.; Padilla, S. & Toledo, P. (2010). *El aporte de la biodanza en el desarrollo de la autoestima de las estudiantes de la escuela de formación docente del "INEPE" durante el semestre abril - septiembre 2009.* (Tesis de Licenciatura). Universidad Técnica de Cotopaxi. Latacunga, Ecuador.

López, M. (2012). *Eficacia de un programa de biodanza para la reducción del estrés en un grupo de profesionales de diferentes áreas del conocimiento académico del departamento de regulación de atención de las personas del ministerio de salud pública y asistencia social de la ciudad de Guatemala.* (Tesis de Licenciatura). Universidad "Rafael Landívar". Asunción, Guatemala.

Mueller, U. (2012). *Efectos de la biodanza en la salud mental del diabético.* (Tesis de Licenciatura). Universidad "Rafael Landívar". Asunción, Guatemala.

Navarro, O. (2014). *Influencia de la biodanza en la disminución de la agresión verbal o física en estudiantes del grado 2º B del nivel primario del Colegio El Rosario*. (Tesis de Licenciatura). Barrancabermeja, Colombia.

Navarro, R. (2005). *Trabajar bien, vivir mejor*. Bogotá: San Pablo.

Toro, R. (1980). *Maratona Nº 1: Definición y Modelo Teórico de Biodanza*. Curso de Formación Docente en Biodanza. Chile.

Integración Académica en Psicología
Volumen 6. Número 18. 2018. ISSN: 2007-5588

INVENTARIO DE ASERTIVIDAD: PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS EN ADOLESCENTES MICHOACANOS

Marisol Morales Rodríguez
Damaris Díaz Barajas
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
marimorales2@yahoo.com.mx

Resumen

El objetivo del presente estudio fue determinar las propiedades psicométricas de la adaptación del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey (Guerra, 1996) en una muestra de adolescentes de Michoacán. Se basa en un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, alcance descriptivo. Fue utilizado el Inventario estandarizado en México de Asertividad de Gambrill y Richey (Guerra, 1996), consta de 23 ítems distribuidos en 5 factores: Expresión de inconformidad, Expresión de interés, Expresión de aceptación, Rechazo a propuestas y Establecimiento de relaciones con un fin determinado. El análisis de los datos siguió la siguiente ruta: Obtención del índice Alpha de Crombach, discriminación de reactivos, análisis factorial exploratorio de componentes principales, T Student y Anova.

Los resultados destacan que la estructura factorial del instrumento quedó conformada por 20 ítems, dimensionados en 5 factores. La consistencia interna de esta nueva versión fue de α= 0.88, Varianza total explicada de 51.85%. Se encontraron evidencias de validez a través de la obtención de la estructura factorial y mediante medidas de población diferenciada, observándose diferencias, por género en los factores 1 y 3; por edad en los factores del 2 al 5; y por escolaridad en todos los factores.

Palabras clave: Inventario de asertividad, Propiedades psicométricas, adolescentes michoacanos.

Abstract

The aim of the present study was to determine the psychometric properties of the adaptation of the Gambrill and Richey Assertiveness Inventory (Guerra, 1996) in a sample of adolescents from Michoacán. It is based on a quantitative approach with non-experimental design, descriptive scope. The standardized Inventory of Assertiveness of Gambrill and Richey was used in Mexico (Guerra, 1996). It consists of 23 items divided into 5 factors: Expression of disagreement, Expression of interest, Expression of acceptance, Rejection of proposals and Establishment of relationships with a purpose determined. The analysis of the data followed the following route: Obtaining Crombach's alpha index, reagent discrimination, exploratory factor analysis of principal components, T Student and Anova.

The results highlight that the factorial structure of the instrument was made up of 20 items, sized in 5 factors. The internal consistency of this new version was α = 0.88, explained total variance of 51.85%. Evidence of validity was found through the obtaining of the factorial structure and through differentiated population measures, observing differences, by gender in factors 1 and 3; by age in the factors from 2 to 5; and by schooling in all the factors.

Keywords: *Inventory of Assertiveness, Psychometric Properties, Michoacan Adolescents.*

Introducción

La adolescencia es una etapa de profundas transformaciones que llevan al individuo, a requerir de recursos que le permitan adaptarse a dichos cambios.

Según Redondo, Galdó y García (2008), la adolescencia se refiere al proceso de adaptación psicosocial que el individuo debe realizar como consecuencia de los cambios puberales. De esta manera, el adolescente debe ser capaz de afrontar los desafíos de esta etapa, y responder a las demandas propias de la sociedad.

En palabras de Valdés, Ferrer y García (2010), todo adolescente debe contar con las habilidades necesarias para enfrentar tales cambios, a fin de perfilarse hacia una mayor independencia psicológica y social; el hecho de contar con recursos propios, aumenta la probabilidad de tener éxito.

Uno de los recursos más potentes y de mayor impacto en el desarrollo saludable son las habilidades sociales, entendidas como aquellas conductas que se dan en un contexto interpersonal. Al respecto, Monjas y González (2000) las definen como las capacidades sociales específicas requeridas para ejecutar de manera eficaz una tarea interpersonal, son un conjunto de conductas aprendidas que favorecen el establecimiento y mantenimiento de relaciones positivas.

Una habilidad social que destaca por su relevancia en el desarrollo positivo es la asertividad, la cual en palabras de Mendoza (2008) es valorada como una conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los derechos personales, sin negar los derechos ajenos.

El comportamiento asertivo facilita que el individuo se sienta más satisfecho consigo mismo y con los demás; por consiguiente es un ingrediente importante en la mejora de las relaciones sociales. Riso (2000, en Naranjo, 2008) afirma que una persona es asertiva cuando tiene la capacidad de ejercer o defender sus derechos personales; en el caso particular del adolescente, tendría un impacto favorable ya que en su afán de integrarse a diversos círculos sociales, dada su necesidad de desarrollar un sentido de pertenencia, puede asumir un comportamiento pasivo, permisivo o agresivo, lo que poco beneficiaría un sano avance hacia la consolidación de su identidad, y hacia la adopción de patrones adaptativos de comportamiento.

Por lo anterior, se requiere contar con medidas confiables para evaluar en población adolescente, algunos indicadores de la conducta asertiva.

Han surgido distintas propuestas para medirla, entre las que destaca el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey (1975) en la versión adaptada de Guerra (1996), el cual abarca una amplia variedad de situaciones interpersonales, considerando la multidimensionalidad del constructo asertividad; así mismo, retoma el factor de naturaleza emocional, sin dejar de lado las manifestaciones conductuales.

Por lo regular se considera que la asertividad es una manifestación de la habilidad del individuo para expresar sus sentimientos, ideas y opiniones en un contexto social determinado, con lo que logra se respeten sus derechos al tiempo que respeta los de los demás. “En México, la respuesta a determinadas situaciones sociales es frecuentemente defensiva. Las conductas asertivas comprenden un elemento emocional, ausencia de incomodidad y la manifestación conductual propiamente dicha, en relación con la habilidad social, como un modo particular de comunicarse socialmente” (Leal, Ocampo y Cicero, 2010, p.492).

La versión estandarizada de Guerra (1996) confirma las dimensiones de Expresión de inconformidad o molestia; Expresión de interés hacia los demás; Expresión de aceptación o agrado, Rechazo a propuestas y Establecimiento de relaciones con un fin determinado. Dicha propuesta de medición

resulta ser una opción clara para el reconocimiento de características asertivas en el adolescente, sin embargo es necesario contar con normas claras para poblaciones particulares.

A partir de lo anterior, surge el objetivo del presente estudio el cual fue Obtener las propiedades psicométricas del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey (Guerra, 1996) en una muestra de adolescentes michoacanos.

Marco conceptual

Durante la adolescencia, los profundos cambios junto con las fuertes exigencias sociales, demandan la puesta en marcha de respuestas adaptativas, particularmente los recursos de índole social destacan por ser fuente de ajuste psicológico.

Los años de la adolescencia representan una época muy desafiante, ya que las relaciones con los padres, los iguales y otras personas se hacen muy complejas. Las interacciones sociales efectivas son un factor crítico para funcionar con éxito y para lograr un ajuste en todos los órdenes (Mangrulkar, Vince y Posner, 2001).

De esta manera, el desarrollo de habilidades sociales resulta ser un ingrediente fundamental para un sano desarrollo.

Las habilidades sociales son comportamientos y conductas que permiten a un individuo interactuar de manera efectiva y satisfactoria con los demás (Pérez, 2000). Dichas habilidades son las que permiten consolidar y regular las interacciones con otras personas (Gallego, 2008).

En tanto, Lazarus y Folkman (1986, en Peres, 2008) afirman que las habilidades sociales favorecen la asimilación de roles y normas sociales, que al encontrarse en un nivel adecuado, facilitan las estrategias de afrontamiento y la resolución de problemas, pues mediante estas el adolescente experimenta cambios en su estilo de vida, los cuales repercutirán de forma positiva su forma de pensar, sentir y actuar.

Para Peñafiel y Serrano (2010) dichas habilidades son comportamientos necesarios para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos efectivamente y de manera satisfactoria para los implicados.

El desarrollo de las habilidades sociales parte de la promoción de sus diversas manifestaciones, entre ellas la asertividad, la cual en palabras de Salmurri (2004), es aquella habilidad personal que favorece la expresión de sentimientos, opiniones y pensamientos en el momento y lugar oportuno, de la forma adecuada, donde se manifiesta la defensa de los propios derechos, sin negar los derechos de los demás.

En la misma línea, Pick y Vargas (1990) afirman que para ser asertivo se necesita aceptarse y valorarse a sí mismo, respetar a los demás, permanecer firmes en las propias opiniones, comunicar con claridad y directamente, en el momento adecuado y de forma apropiada, lo que se quiere o se necesita decir. Por su parte, Robredo (1995) afirma que la asertividad es la seguridad en uno mismo, la tenacidad y persistencia; es saber marchar por la vida con paso firme y con la frente en alto; afirmar, defender, expresarse y actuar de manera directa, con la responsabilidad y habilidad necesarias para mantener las interacciones sociales efectivas (Gaeta y Galvanovskis, 2009).

Considerando lo anterior, la construcción de instrumentos para medir la asertividad parece entonces ser un reto complejo, pues además de tener relación con múltiples variables, hay autores que incluso

han llegado a considerar la asertividad como una característica de la personalidad (Riso, Pérez, Roldán y Ferrer, 1988, en Gaeta y Galvanovskis, 2009).

Independientemente de considerarla como un rasgo o como un comportamiento en sí mismo, se requiere contar con medidas confiables que permitan profundizar en el conocimiento de dicho constructo.

Los instrumentos de medición son herramientas necesarias para cuantificar y sustentar argumentos teóricos; permiten ahondar en el conocimiento para a su vez, sentar las bases para continuar con procesos investigativos.

Dentro de las mediciones psicométricas, el empleo de medidas de autoreporte, constituye el instrumento de evaluación de mayor uso tanto en la práctica profesional como en la investigación (Gaeta y Galvanovskis, 2009).

En este sentido, en torno a la medición de la asertividad, se han desarrollados diversas medidas de autoreporte, entre las que sobresale el Inventario de Gambrill y Richey (Guerra, 1996), el cual recoge tres tipos de información: malestar que siente el individuo en situaciones específicas de aserción, probabilidad de reaccionar asertivamente y situaciones en las cuales le gustaría actuar asertivamente.

En la misma línea, Castaño, Reyes, Rivera y Díaz (2011) describen cómo los reactivos de dicho inventario presentan situaciones de interacción en diversos contextos y con diversos protagonistas sociales como extraños, amigos, compañeros de trabajo y personas con relaciones de intimidad. En general, estos se engloban en ocho categorías:

1. Rechazar peticiones.

2. Admitir limitaciones personales.

3. Iniciar contactos sociales.

4. Expresar sentimientos positivos.

5. Realizar conductas asertivas en lugares públicos.

6. Discrepar de las opiniones de otros.

7. Afrontar las críticas de los demás.

8. Expresar sentimientos negativos.

Un aspecto no cuantitativo pero relevante del inventario, lo constituye la identificación de situaciones problemáticas, esto es, algunos reactivos presentan situaciones donde se señalan comportamientos poco adaptativos, lo que lo hace más flexible y robusto.

La adaptación de Guerra (1996) reporta la existencia de seis dimensiones:

1. Expresión de inconformidad o molestia
2. Expresión de interés hacia los demás
3. Expresión de aceptación o agrado
4. Rechazo a propuestas

5. Establecimiento de relaciones con un fin determinado

En términos generales, este inventario mide conductas de expresión directa y adecuada, refleja a la vez, opiniones y sentimientos (tanto positivos como negativos) en situaciones de índole social.

Cabe destacar que la obtención de información producto de las características psicométricas de cualquier prueba es un proceso continuo en el cual debe haber avances mientras el instrumento sea usado (Castaño, Reyes, Rivera y Díaz, 2011).

La obtención de evidencias de validez conlleva un proceso inacabado por definición, en continua revisión, y sensible a la evolución del conocimiento sobre el constructo medido, aspectos a los que debe ser igualmente sensible el responsable de la selección de un test. (Carretero, 2007).

Método

El presente estudio se basa en un enfoque cuantitativo, bajo un diseño no experimental, de alcance descriptivo.

Participantes

La muestra fue conformada por 1,078 adolescentes; el 55.2% son mujeres y el 44.8% hombres. En relación a la edad de los participantes, el 12.7% cuenta con 13 años, con 14 el 11.6%, con un 11.1% se ubican los adolescentes de 15 años, el 11.2% equivale a los adolescentes de 16 años, en tanto, el 8.6% corresponde a quienes cuentan con 17 años, con 18 años se ubica el 15.1%, con 19 el 14.5 %, con 20 años el 10.6% y con 21 años, solo el 4.6%.

En cuanto a la escolaridad, el 32.9% asiste a secundaria, el 34.1% a preparatoria y el 32.8% a universidad.

Instrumentos

Fue utilizado como ya ha sido indicado, el Inventario de asertividad de Gambrill y Richey (1975), estandarizado por Guerra (1996). Evalúa la conducta de aquellos individuos capaces de expresar directa y adecuadamente sus opiniones y sentimientos (tanto positivos como negativos) en situaciones sociales. Un ejemplo serían Evalúa la probabilidad de que adoptes esta conducta... “Disculparte cuando tienes la culpa”.

Está conformado por 23 reactivos, los cuales se responden a través de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta por lo que se califican de la siguiente forma: siempre = 5, usualmente = 4, la mitad de las veces = 3, rara vez = 2 y nunca = 1. Un puntaje alto en el inventario supone la utilización de conductas asertivas.

Las dimensiones medidas son Expresión de inconformidad o molestia; Expresión de interés hacia los demás; Expresión de aceptación o agrado; Rechazo a propuestas y Establecimiento de relaciones con un fin determinado.

La adaptación realizada por Guerra (1996) presenta un índice de consistencia interna $\alpha = 0.85$.

Procedimiento

A fin de obtener las propiedades psicométricas del inventario, fue aplicado por estudiantes de la carrera de Psicología de la UMSNH a adolescentes de diversas edades, en sus espacios educativos.

Para el análisis de los datos se siguió la siguiente ruta: Obtención del índice alpha de Cronbach, discriminación de reactivos, análisis factorial exploratorio de componentes principales, Obtención de varianza total explicada, T Student y Anova.

Resultados

Los hallazgos destacan que la estructura factorial del instrumento se ajustó en gran medida a la versión original, sin embargo fueron eliminados 3 reactivos. Es importante señalar que a pesar de ser eliminados los ítems 14, 15 y 19, desde el inicio los estadísticos mostrados a través del índice de discriminación, contaron con un ajuste adecuado en relación a la media y desviación típica, así como al índice de correlación punto biserial, como se observa en la Tabla 1.

El análisis factorial reveló una estructura factorial conformada por 20 ítems, distribuidos en 5 dimensiones, tal y como se observa en la Tabla 2. Las dimensiones fueron identificadas como:

1. Expresión de molestia (ítems 16, 20, 21, 22, 23)

2. Establecimiento de relaciones con un fin determinado (ítems 1, 4, 6, 7)

3. Expresión de interés hacia otros (ítems 2, 3, 5, 8, 9)

4. Expresión de aceptación (ítems 10, 17, 18)

5. Expresión de inconformidad (ítems 11, 12, 13)

La consistencia interna de esta nueva versión fue de $\alpha = 0.88$, índice muy similar a la obtenida en la adaptación del inventario.

Se encontraron evidencias de validez a través de la obtención de la estructura factorial y mediante medidas de población diferenciada, observándose diferencias, por género en los factores Expresión de molestia y Expresión de interés hacia otros; por edad en los factores Establecimiento de relaciones con un fin determinado, Expresión de interés hacia otros, Expresión de aceptación y Expresión de inconformidad; y por escolaridad, en todos los factores.

Reactivos	Media	Desviación típica	Correlación elemento-total corregida
Pedir un favor a alguien	3.66	1.079	.351
Disculparte cuando tienes la culpa	4.05	1.081	.389
Decirle a una persona con quien estás íntimamente relacionado, que te molesta algo que él o ella dice o hace	3.61	1.206	.400
Hacer preguntas personales	3.11	1.169	.394
Pedir una crítica constructiva	3.10	1.195	.446
Iniciar una conversación con un extraño	2.77	1.209	.400
Halagar a una persona en la que estás interesado	3.40	1.230	.395
Admitir confusión y solicitar aclaración	3.56	1.076	.477
Preguntar a alguien si lo has ofendido	3.33	1.230	.439
Decirle a alguien que te cae bien	4.14	1.088	.361
Reclamar un servicio por el cual has esperado sin ser atendido	3.52	1.223	.430
Discutir abiertamente con quien critica tu conducta	3.32	1.191	.440
Devolver productos defectuosos	3.49	1.279	.328
Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que estás conversando	3.56	1.107	.409
Resistir una propuesta sexual cuando no estas interesado	3.76	1.526	.352
Decirle a una personan que ha hecho algo que consideras injusto	3.90	1.091	.442
Aceptar una cita romántica	3.42	1.248	.326
Contarle a alguien que te ha ido muy bien	4.03	1.118	.385
Resistir la presión de ingerir bebidas alcohólicas	3.59	1.388	.300
Discutir abiertamente con una persona que critica tu trabajo	3.40	1.199	.421
Recibir cumplidos	3.73	1.121	.460
Decirle a un compañero que algo que él o ella dice o hace te molesta	3.67	1.158	.465
Pedirle a una persona que te está molestando que deje de hacerlo	4.17	1.078	.329

Tabla 1. Índice de discriminación de reactivos

Factores	1	2	3	4	5
Decirle a un compañero que algo que él hace te molesta	.665				
Pedirle a una persona que te está molestando que deje de hacerlo	.657				
Discutir abiertamente con una persona que critica tu trabajo	.600				
Recibir cumplidos	.460				
Decirle a una personan que ha hecho algo que consideras injusto	.435				
Hacer preguntas personales		.691			
Iniciar una conversación con un extraño		.632			
Halagar a una persona en la que estás interesado		.538			
Pedir un favor a alguien		.420			
Preguntar a alguien si lo has ofendido			.717		
Disculparte cuando tienes la culpa			.603		
Pedir una crítica constructiva			.566		
Admitir confusión y solicitar aclaración			.518		
Decir a una persona con la que estás íntimamente relacionado, que te molesta algo que dice o hace			.424		
Reclamar un servicio				.740	
Devolver productos defectuosos				.703	
Discutir abiertamente con una persona que critica tu conducta				.545	
Contarle a alguien que te ha ido muy bien					.667
Decirle a alguien que te cae bien					.616
Aceptar una cita romántica					.587

Tabla 2. Estructura factorial de la nueva versión del Inventario de asertividad
Varianza total explicada: 51.85%

Como se observa en la Tabla 3, se observan diferencias por género en Expresión de molestia y Expresión de interés, resaltando que son las mujeres quienes muestran mejores niveles de asertividad.

Dimensiones de Asertividad	**Hombres**	**Mujeres**	Valor de t
	Media	Media	
Expresión de molestia	18.26	18.88	.010
Expresión de interés	17.07	17.81	.013

Tabla 3. Diferencias en asertividad por género

En la Tabla 4, se presentan los hallazgos en torno a la edad de los participantes, lo que da fe de mayores evidencias de validez. La edad fue presentada en rangos en función de las etapas de la adolescencia, de los 13 a los 15 años se ubica a la adolescencia temprana, de los 16 a 18 años a la etapa intermedia, y a

la tardía entre los 19 a 21 años. A medida que el adolescente madura, es capaz de expresarse de manera asertiva.

	13-15 años	16-18 años	19-21 años	Valor de Anova
	Media	Media	Media	
Relaciones con un fin determinado.	12.24	12.99	13.55	.002
Interés	16.94	17.49	18.32	.000
Aceptación	11.02	11.50	12.13	.041
Inconformidad	10.14	10.45	9.89	.000

Tabla 4. Diferencias en asertividad por rango de edad

Nuevas evidencias ofrecen soporte metodológico, las cuales se reportan a partir de las diferencias encontradas por el nivel de escolaridad (Tabla 5), a medida que el adolescente avanza por los niveles educativos, mejora su capacidad de relacionarse positivamente, de expresar interés y aceptación a otros, así como expresar inconformidad.

	Secundaria	Preparatoria	Universidad	Anova
	Media	Media	Media	
Expresión de molestia	17.95	19.28	18.74	.000
Relaciones con un fin	12.09	13.03	13.58	.000
Expresión de interés	16.51	17.78	18.59	.000
Expresión aceptación	10.91	11.60	11.88	.000
Inconformidad	9.82	10.76	10.29	.000

Tabla 5. Diferencias en asertividad por escolaridad

Discusión y conclusiones

Garaigordobil (2001) considera a la adolescencia como un período de profundos cambios, caracterizado por la inestabilidad y la provisionalidad. Los cambios repercuten todos los ámbitos; a nivel social es indiscutible la necesidad de pertenencia y del establecimiento de relaciones sanas y duraderas; para ello se requiere del despliegue de habilidades sociales, las cuales son entendidas como aquellas que permiten a todo individuo comportarte eficazmente en situaciones sociales.

En específica la asertividad, hace referencia a un conjunto de conductas en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos del individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, minimizando con ello, la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1991, en Leal, Ocampo y Cicero, 2010).

El objetivo del presente estudio fue determinar la propiedades psicométricas de la adaptación del inventario de asertividad de Gambrill y Richey (Guerra, 1996) en adolescentes michoacanos, con ello se pretende el reconocimiento de características particulares en torno al constructo.

A la luz de los resultados, la estructura factorial obtenida se ajusta a la versión original. Solo se eliminaron tres reactivos, lo que refleja que esta versión es viable de utilizarse en población con características similares.

Las propiedades psicométricas de los ítems, sustentan la validez del inventario, ya que resultan pertinentes al constructo en cuestión. Cohen y Swerdlik (2007) argumentan que la validez garantiza que un instrumento realmente mida la variable que pretende medir. En este sentido, dichas propiedades reflejan un adecuado coeficiente punto biserial lo que indica en palabras de Tristán y Vidal (2006, en González Montesinos, 2008) que existe un grado de asociación entre el ítem y el puntaje total del inventario.

En cuanto al índice Alpha de Cronbach este fue alto; lo cual significa que la consistencia de las puntuaciones obtenidas internamente es apropiada, simbolizando que los reactivos están midiendo elementos del constructo que se desea medir (Cohen y Swerdlik, 2007).

A fin de contar con mayores evidencias de validez se procedió a obtenerla mediante estudios de población diferenciada, encontrándose diferencias por género, edad y escolaridad de los participantes.

Las diferencias por género encontradas, destacan que son las mujeres quienes muestran mejores niveles de asertividad. Al respecto, Ruiz (2005, en Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006) argumenta que la divergencia se encuentra en la manera de educar a los hijos. En los niños se fomentan conductas de protección hacia los demás y se les enseña a realizar acciones de riesgo, en tanto a las niñas, se les enseña a ser buenas, sensibles, compasivas, y respondan a necesidades emocionales de los demás, y esta puede ser la causa del porque las mujeres puntúan más alto que los varones.

Asimismo, Eisenberg *et al.* (2001, en Sánchez, Fernández, Montañés y Latorre, 2008) plantearon que las chicas reciben una fuerte presión que las hace valorar todo lo vinculado con las relaciones sociales, y el tener en cuenta a los demás, lo que favorece a que ellas sean más empáticas y asertivas; las diferencias de género aumentan según avanzan los años, por un incremento de dichos aspectos en las chicas y una disminución en varones.

En cuanto a la edad, que guarda una estrecha relación con la escolaridad, resulta ser un indicador importante de ajuste. Se observa que a mayor edad, mejora el manejo de la respuesta asertiva, a excepción de la expresión de inconformidad, la cual es mayor durante la etapa intermedia de la adolescencia, disminuyendo en la etapa tardía.

Sánchez-Queija, Oliva y Parra (2006) reportan diversas investigaciones de Pakaslahti *et al.* que concluyen que al llegar al período adolescente, hay una disminución de las habilidades sociales tanto a nivel cognitivo como comportamental.

Sin embargo, en el presente estudio, es característico como a pesar de ello, los niveles aumentan al madurar el adolescente; esto es, conforme pasa de la adolescencia temprana a la intermedia y a la tardía, el individuo es capaz de establecer relaciones más satisfactorias y sanas, basadas en la expresión correcta de pensamientos y sentimientos y el respeto mutuo. Ello le permitirá adaptarse a las exigencias familiares, sociales y laborales.

Un dato que llama la atención es que en el caso de la Expresión de inconformidad, es durante la etapa intermedia de la adolescencia cuando esta se incrementa, ello se debe quizás a que el individuo se enfrenta a una crisis de identidad, el egocentrismo es muy marcado y se sigue involucrando en conductas de riesgo, dificultándose con ello el que asuma conformemente lo que otros le indican.

En tanto, la escolaridad fue otra de las variables que estableció diferencias; al respecto García (2002) analizó investigaciones de Campbell (1981) planteando que la educación presenta una asociación con la percepción de satisfacción hacia la vida; por lo que es viable que aquella ejerza influencia en el desarrollo de las habilidades para la vida, en particular las sociales.

Dicha condición podría deberse a un proceso de desarrollo cognitivo favorecido por el tipo de estimulación que se ofrece en la educación formal, así como la posibilidad de contar con un espacio físico como lo es el aula para ensayar nuevas y diferentes formas de relación.

De esta forma podría la educación formal, jugar un papel determinante en el desarrollo personal y juicio moral de los adolescentes; los individuos con mayor nivel de estudios, podrían estar recurriendo a principios morales de orden superior para resolver problemas sociales y con ello, establecer y mantener relaciones más positivas (Samper, Díez & Martí, 1998).

Se concluye que las propiedades psicométricas obtenidas, reflejan un buen ajuste de esta nueva versión del Inventario de asertividad con 20 reactivos, es un instrumento con un buen soporte metodológico ya que cubre con los criterios de confiabilidad y validez requeridos, los mismos que respaldan su calidad como un medio para validar el constructo en cuestión, con ello, se asegura que los resultados serán adecuados para promover el autoconocimiento de la comunicación asertiva.

La existencia de instrumentos confiables y válidos permite que los profesionales de la salud, cuenten con mayores elementos para facilitar el reconocimiento de las habilidades para la vida en población adolescente.

Referencias bibliográficas

Carretero, H. y Pérez C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideraciones sobre la selección de tests en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 863-882.

Castaño, S., Reyes, I., Rivera, S. y Díaz, R. (2011). Estandarización del inventario de asertividad de Gambrill y Richey-II. *Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica,* 29 (1), 27-50.

Cohen, R. y Swerdlik, M. (2007). *Pruebas y Evaluación Psicológicas.* México: Mc Graw Hill.

Gaeta, L., Galvanovskis , A. (2009). Asertividad: un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 14(2), 403-425.

Gambrill, E. & Richey, C. (1975). An Assertion Inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*. 6, 550-561.

Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología conductual,* 9 (2), 221-246.

García, M.A. (2002). Bienestar subjetivo. *Escritos de Psicología,* 6, 18-39.

González Montesino, (2008). El análisis de reactivos con el modelo Rasch. *Instituto Nacional para la evaluación de la educación*, Universidad de Sonora, México.

Guerra-Ramos, M. T. (1996) Estandarización del inventario de asertividad de Gambrill y Richey para población de la Ciudad de México. *Tesis de licenciatura*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Leal, B., Ocampo, M. y Cicero, R. (2010). Niveles de asertividad, perfil sociodemográfico, dependencia a la nicotina y motivos para fumar en una población de fumadores que acude a un tratamiento para dejar de fumar. *Salud Mental*, 33, 489-497.

Mangrulkar, L., Vince, C., y Posner, M. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Washington: *Organización Panamericana de la Salud.*

Mendoza, S. (2008). Asertividad escolar en alumnos de la licenciatura en Psicología educativa de la Universidad pedagógica nacional. *Tesis para obtener el grado de licenciatura.* México.

Samper, p., Díez, I. & Martí, M. (1998). Razonamiento moral y empatía. *Primeras jornadas de Psicología del pensamiento*. Universidad de Santiago, Compostela, 389-404.

Sánchez-Queija, I., Oliva A., & Parra Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología social*, 21 (3), 259-271.

Sánchez, M., Fernández, P., Montañés, J. & Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15, 6(2), 455-474.

Integración Académica en Psicología
Volumen 6. Número 18. 2018. ISSN: 2007-5588

LA AUTOVALORACIÓN DEL DESARROLLO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE LA NARRATIVA

Adrián Cuevas Jiménez
María Antonieta Covarrubias Terán
Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala, México

Resumen

La autovaloración refiere a la percepción o juicio que el individuo hace de sí mismo. Junto con los ideales, las metas y los propósitos, se trata de formaciones psicológicas de suma importancia en el desarrollo del ser humano, porque posibilitan su autorregulación al convertirse en directrices para la conducción de vida de las personas en determinado contexto sociocultural (Bozhovich, 1976). Distintos medios o recursos pueden contribuir a la formación y expresión de la autovaloración; uno de ellos es la narrativa, es decir, el relato a través de palabras, de manera oral o escrita. La narración engloba la expresión de la vivencia, es decir, tanto del contenido que se narra como de la manera en que se hace; implica la comunicación de emociones, actuaciones, pensamientos y significaciones y se trata de una interpretación de la vida de las personas (Mato, 1991; Bruner, 2003). Entre la diversidad de modalidades narrativas está el cuento; se trata de un relato breve encaminado a la ficción en una sucesión de acciones con un principio, un desarrollo y un fin. Esta modalidad narrativa se ha constituido en una importante estrategia didáctica para el aprendizaje, tanto académico como personal y social. El objetivo de este trabajo fue analizar la utilidad del cuento para la autovaloración del desarrollo en estudiantes de psicología, en su preparación para intervenir como psicólogos en la educación escolar básica. 42 estudiantes elaboraron por escrito un cuento sobre su desarrollo en la infancia escolar, que leyeron cada quien en todo el grupo, haciendo un análisis colectivo sobre los elementos implicados sobre el desarrollo en general, y sobre el desarrollo personal como escolares, en específico. Los resultados dieron cuenta de la importancia y utilidad del cuento para la autovaloración de los estudiantes sobre su desarrollo, para su comprensión desde ellos mismos sobre el desarrollo de los niños escolares, y para asumirlo como recurso psicopedagógico importante en su intervención psicológica con ellos.

Palabras clave: autovaloración, narrativa, estudiantes universitarios

Abstract

Self-assessment refers to the perception or judgment that the individual makes of himself. Together with the ideals, goals and purposes, these are psychological formations of great importance in the development of the human being, because they enable their self-regulation by becoming guidelines for the conduct of life of people in a certain socio-cultural context (Bozhovich, 1976). Different means or resources can contribute to the formation and expression of self-assessment; One of them is the narrative, that is, the story through words, orally or in writing. The narrative encompasses the expression of the experience, that is, both the content that is narrated and the way it is done; it involves the communication of emotions, actions, thoughts and meanings and it is an interpretation of people's lives (Mato, 1991; Bruner, 2003). Among the diversity of narrative modalities is the story; it is a short story aimed at fiction in a succession of actions with a beginning, a development and an end. This narrative modality has become an important didactic strategy for learning, both academic and personal and social. The objective of this work was to analyze the utility of the story for the self-assessment of development in psychology students, in their preparation to intervene as psychologists in basic school education. 42 students wrote a story about their development in school childhood, which was read by everyone in the group, making a collective analysis on the elements involved in development in general, and on personal development as schoolchildren, specifically. The results gave an account of the importance and usefulness of the story for the students' self-assessment of their development, for their understanding of the

development of school children, and to assume it as an important psycho-pedagogical resource in their psychological intervention with them.

***Keywords**: self-assessment, narrative, university students*

Introducción

La autovaloración en los individuos es una cuestión de mucha relevancia en el ámbito de la psicología y, aunque existen diferencias en su concepción, acorde a los diversos enfoques dentro de esta disciplina, se comparte la idea generalizada de que dicho concepto hace referencia a la percepción e imagen que la persona tiene sobre sí misma.

Como lo señalan Del Cristo (2015), Domínguez (1999) y Poletti & Dobbs (2010), dicha percepción está enfocada a las cualidades, capacidades, intereses, aptitudes, éxitos profesionales y personales, así como a las motivaciones en relación con las distintas esferas de la vida de la persona. De esta manera, la autovaloración se refiere a la organización de las connotaciones afectivas, tanto negativas como positivas, que son expuestas cuando un individuo tiene que responder a la pregunta ¿quién soy yo? (Escámez, García, Pérez & Llopis, 2007). De esta manera, dicho cuestionamiento permite realizar una reflexión subjetiva acerca de la autopercepción de los individuos para que, posteriormente, generen y expresen su propia valoración respecto a su persona.

Cabe señalar que la respuesta al cuestionamiento anterior está en función de las diversas experiencias socioculturales en las que se ve inserto el individuo, así como de los diversos problemas y situaciones a los que se ve enfrentado a lo largo de su ciclo vital; experiencias y situaciones en las que acumula información, tanto interna como externa, para después integrarla e internalizarla, permeando y permitiendo una adaptación a la realidad y la construcción de la percepción y valoración sobre sí mismo (Núñez & González, 1997; Polaino, 2004).

Si se parte de la premisa de que las experiencias socioculturales fungen como factor que permite la autovaloración de los individuos, entonces, tal como lo señalan (Poletti & Dobbs, 2010), el contacto con las personas y las aportaciones que realizan figuras significativas con quienes el individuo se relaciona desde la infancia, influyen en la construcción de dicha autovaloración y en lo que cada individuo percibe de los demás hacia su persona, aprendiendo a sentirse bien o mal consigo mismo.

Es importante señalar que, tanto la familia como los amigos y/o los profesores fungirán como figuras significativas, cada uno con un cierto nivel de importancia establecido por el mismo individuo, y su influencia dependerá del grado de implicación, cercanía y apoyo social que le proporcionen (Naranjo, 2007).

En consecuencia con lo hasta aquí abordado, la autovaloración comprende, de acuerdo con Clerici & García (2010), dimensiones tanto cognitivas como afectivas y conductuales, las cuales permitirán que cada individuo perciba y se dé cuenta de que es diferente a los demás.

Ahora bien, si nos enfocamos en el ámbito educativo, una de las estrategias y recursos didácticos mediante los cuales los individuos pueden exteriorizar la autovaloración de su desarrollo de forma significativa, es a través de la narrativa; es decir, la acción de relatar, contar y/o referir algún

acontecimiento empleando palabras (Mendoza, 2004). La narrativa se encuentra presente en el hogar, en la escuela, en la biblioteca, en los museos, en toda reunión social y en la vida diaria de todos los individuos, permitiendo la apertura de espacios de comunicación en los que se expresan, estimulan y producen una serie de emociones, pensamientos y significaciones (Mato, 1991).

De esta manera, la narrativa fungirá como un proceso en el que los individuos transmiten, en muchos casos, su sentido personal y su experiencia a lo largo de una dimensión temporal o secuencial (Huberman, 2005), constituyendo así su autoconocimiento y por ende una autovaloración de su propia vivencia a través de sus relatos.

Es importante señalar, tal como lo afirma Bruner (2003), que estos últimos no son una copia exacta de la realidad, sino que son interpretaciones del mundo; es decir, una lente interpretativa se hace presente en la narrativa, la cual permite reflejar la naturaleza relatada de la vida de las personas, ya sea de ellos mismos o de los *otros*. De esta manera, los individuos, de forma empática, conocen al mundo desde diversas y novedosas perspectivas y saben qué lugar ocupan dentro de él; y de igual forma conocen la vida del *otro*, y comprenden las complejidades morales de la condición humana (Whitherell; Tan Tran & Othus, 2005; Bruner, 2003).

En suma, los relatos y las narraciones, ya sean históricos, actuales, reales o ficticios, permiten dar cuenta a los individuos lo que son, quiénes son, cuáles son sus esperanzas y qué es lo que anhelan (Whitherell; Tan Tran & Othus, 2005).

Por lo tanto el lenguaje funge como pieza fundamental e imprescindible dentro de la narrativa, ya que constituye la herramienta que permite la transmisión y comunicación de la narración; esta última puede ser expresada a través de formas orales o escritas. Padovani (1999) señala diversas modalidades, tales como: los cuentos, las novelas, los chistes, las anécdotas, las fábulas, por citar algunos ejemplos.

Si nos enfocamos en los textos narrativos, estos son escritos que son definidos como estructuras que relatan y exponen historias reales o ficticias, que también pueden ser transmitidas a través del lenguaje oral (Moncayo, 1990). En el presente trabajo nos centraremos en el cuento, una de las modalidades de los textos narrativos usados en el ámbito escolar y de gran utilidad, el cual funge como recurso importante para el desarrollo y autovaloración personal de los individuos.

El cuento es concebido por Ortiz (2002), como un relato escrito en prosa y de forma breve, encaminado a la ficción y que se presenta como una sucesión de acciones con un principio, un desarrollo y un fin. Asimismo, señala que al narrar un cuento el tiempo suele detenerse tanto para el que lo narra, como para los escuchas, ya que se olvidan de su realidad para transportarse a la esencia de lo narrado.

Según Pastoriza (1972), los cuentos producen diferentes efectos en los individuos, de tal manera que se han posicionado como una estrategia didáctica que permite transmitir un aprendizaje tanto académico como de cuestiones personales y/o sociales. Esto último lo justifica Chertudi (1982; cit. en Padovani, 1999), al señalar que una de las funciones de los cuentos es el de vislumbrar y sostener los valores sociales de cualquier dimensión. Por ejemplo, de la infancia a la adolescencia los cuentos permiten que haya una ruptura de la realidad a través del elemento mágico, lo cual propicia que los niños distingan un sistema de valores dentro del cuento narrado y reafirmen sus valores propios (Pastoriza, 1972).

No obstante, la escritura, la narración y la escucha de cuentos no son una exclusividad del ámbito infantil, sino que tienen importancia también en individuos de diferentes niveles educativos, debido al poder formador y re-formador de esta herramienta didáctica y de enseñanza, y de ahí también que los cuentos hayan sido empleados a lo largo de varias generaciones, con los mismos fines.

En los distintos niveles de edad, a través de la acción de escribir y narrar cuentos se hace posible transmitir diversas estrategias a los individuos para identificar quiénes son, qué son, qué sucede, por qué se hace lo que se está haciendo, con qué recursos y aptitudes cuentan, y cómo es que crean una autovaloración de su persona. En especial esto ocurre cuando los individuos hablan de ellos a ellos mismos (Bruner, 2003).

Las instituciones suelen utilizar el cuento como recurso para la enseñanza, y es posible emplearlo de diversas formas; por citar algunos ejemplos, Robles (2003) menciona que existen los cuentos para actuar, para jugar, para expresarse, para construir, para cantar, para recordar, entre otros.

En el caso que compete e interesa en este trabajo, los cuentos son considerados herramientas que permiten que los estudiantes se construyan a sí mismos por medio de narraciones, tal como lo señala Bruner (2003), haciendo énfasis en que las narraciones que se cuentan a ellos mismos, que construyen y reconstruyen su Yo, abrevan en la cultura que viven, y hasta cierto sentido permiten reinventar su ayer y su mañana; y de esta manera, la memoria y la imaginación se funden en este proceso. Este autor afirma que las historias de los cuentos y relatos operan en dos mundos: el primero, un paisaje de acción en el mundo; el otro, un paisaje de conciencia, donde se representan los pensamientos, los sentimientos y los secretos de los protagonistas de la historia.

De esta manera, se busca reconocer la narrativa, y una de sus modalidades: el cuento, como un recurso necesario en la formación de los psicólogos para conocerse y reconocerse a sí mismos a través de una autovaloración de su historia de vida, en especial de su etapa escolar en la infancia. Esto con la posibilidad de fomentar en ellos un autoconocimiento que permita un adecuado desempeño en su intervención con niños escolares, con quienes posteriormente también se hace factible que implementen la narración de cuentos infantiles, como un recurso didáctico.

El objetivo del presente trabajo es analizar la utilidad del cuento como herramienta psicopedagógica, para la autovaloración del desarrollo en estudiantes universitarios a lo largo de su preparación para la intervención como psicólogos en la educación escolar básica.

Metodología

Se empleó una metodología de tipo interpretativo-cualitativa con la finalidad de tener un acercamiento fenomenológico respecto al discurso de los participantes, dilucidando así el significado que ellos otorgan a cada una de sus experiencias, situadas dentro de un contexto sociocultural en el que reproducen, interpretan y valoran lo que sucede a su alrededor como una actividad dialéctica entre cultura e individuo (Cuevas, 2002).

Población

Participaron 42 estudiantes universitarios que cursaban el sexto semestre de la carrera de Psicología, en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM, 30 mujeres y 12 varones.

Contexto

Las actividades se realizaron dentro de las instalaciones de la FESI-UNAM, mientras los estudiantes se encontraban en fase de preparación para su intervención como psicólogos educativos en una institución pública de educación escolar básica, supervisados por académicos responsables de dicha intervención.

Procedimiento

La preparación inicial de los estudiantes en este proyecto de intervención como psicólogos en la educación escolar básica, parte de una sensibilización de lo que ellos son como personas, es decir, que sienten, que piensan y que actúan, como elementos de un proceso indisoluble, y que en ese proceso constitutivo tiene mucha importancia el papel del otro, así como los ideales, metas y propósitos que cada cual se plantea junto a sus posibilidades y limitaciones para lograrlo. En ese sentido se programan actividades y dinámicas de reflexión y autovaloración que se comparten entre los integrantes del grupo, y que les posibilita verse y asumirse en su propio desarrollo y en su trayectoria como escolares. Uno de los recursos que se utilizan es la narrativa de su desarrollo en su etapa de escuela básica, a través de elaborar su propio cuento al respecto, compartiéndolo y reflexionando con los demás, de acuerdo a los momentos que se especifican enseguida.

Fase 1.- Elaboración del cuento.

Se solicitó a los estudiantes la elaboración escrita e individual de un cuento que abordara y describiera su proceso en la etapa escolar de la infancia. Se les sugirió que relataran su historia en tercera persona, y que ellos y los agentes involucrados en dicha etapa podían ser personajes reales o fantásticos. Esto con la finalidad de narrar su cuento desde la historia de uno o varios personajes a los que, de acuerdo a la creatividad de cada participante, les otorgaba cierto significado y representaba la historia personal de cada estudiante.

Fase 2.- Narración del cuento

De manera grupal, cada participante leyó su cuento o solicitó a otro(a) compañero(a) que lo hiciera en su nombre, mientras que los demás fungían como escuchas. Las narraciones fueron en bloques de cuatro estudiantes.

Fase 3.- Reflexión de sentimientos y autovaloración

Después de que cada cuento era narrado por su autor, este expresaba todos aquellos sentimientos que le eran generados al escribir y al leer su relato. Asimismo, explicitaba la autovaloración de su propio desarrollo, principalmente en la infancia.

Fase 4.- Análisis de los elementos del desarrollo inmersos en la narración del cuento

Enseguida de cada bloque de cuatro cuentos, se realizó un análisis grupal en torno a los elementos del desarrollo inmersos en las narraciones. Estos elementos fueron recogidos por los coordinadores de la dinámica para su posterior análisis.

Finalmente, se recapitularon los elementos encontrados en el conjunto de las narraciones, para llegar a una reflexión grupal y análisis de los elementos del desarrollo sobresalientes en la infancia, como una estrategia vivencial para autovalorarse y comprender su propio desarrollo y, como extensión, empezar la comprensión y sensibilización en torno al desarrollo de los escolares que serían sujetos de su intervención como psicólogos, y sobre la utilidad del cuento en esa labor.

Resultados

Para la construcción de la información se elaboraron categorías sobre los diversos elementos del desarrollo, que permiten la especificación de indicadores en torno a la concepción de dicho proceso en los estudiantes; enseguida se presentan dichas categorías.

ELEMENTOS DEL DESARROLLO	
CATEGORÍAS	**SUBCATEGORÍAS**
1. Socialización. Relación con el *otro*[2]y amistad	1.1. Figuras significativas
	1.2 Actividades escolares: sociales y lúdicas
	1.3 El juego
	1.4 Amistad
2. Ámbito escolar	2.1 Logros académicos /Manejo del error
	2.2 Relación maestro- alumno
3. Rol de la familia	3.1 Estilos de crianza
	3.2 Relaciones intergeneracionales: crianza por *otros*
	3.3 Problemas familiares
4. Transición de la infancia a la pubertad	4.1 Construcción de la autoimagen
	4.2 Violencia escolar
5. Dilemas y contradicciones en la infancia	5.1 Duelo en la infancia

Tabla 1. Muestra las categorías generales y las subcategorías que corresponden a los elementos del desarrollo de los individuos, y que predominaron en la narrativa de cada uno de los cuentos realizados por los participantes.

Fuente: elaboración propia de los autores para este trabajo

En general, aunque los estudiantes reportaron que no habían ejercitado antes la construcción de cuentos, y mucho menos de ellos como protagonistas, los cuentos que escribieron mostraron mucha creatividad, mucha implicación y elaboración personal, de manera que resultaron instrumentos narrativos bastante útiles para expresar sentimientos y emociones, pensamientos y modos de ser y hacer en su infancia y trayectoria escolar.

[2] El término otro(s), desde el enfoque Histórico-Cultural hace referencia a aquella(s) persona(s) con la(s) que se construye una relación. A lo largo del trabajo se entenderá y empleará en ese sentido.

Como las emociones y su formación no son exclusividad de una categoría en específico, ya que expresan una relación estrecha con las distintas experiencias y vivencias de los participantes, la construcción del conocimiento al respecto, y en general sobre el desarrollo de la persona, considera la reflexión y elaboración de indicadores del desarrollo como proceso integrado, con el apoyo en extractos narrativos significativos.

Es importante señalar que algunos de los participantes recurrieron a la fantasía para crear personajes, en los cuales ellos mismos se veían reflejados y, asimismo, las metáforas también jugaron un papel importante en las narrativas de los participantes. En otros casos narraron sus cuentos a manera de biografía o en tercera persona, lo cual permitió que se apropiaran de sus historias de vida desde una visión externa, otorgándoles un significado.

1. Socialización. Relación con el otro y amistad

Dentro de esta categoría se engloba el proceso de socialización de los participantes, que permite conocer cómo fue su relación con los *otros* y cómo impactó en sus vidas. Aquí diversas experiencias en el ámbito familiar, escolar y/o social fungen como elementos que construyen dicho proceso de socialización; es a través de ellas que, según López (2010), los niños probablemente adquirieron habilidades, valores, conductas y motivos que son fundamentales para la existencia de vínculos con el entorno social.

1.1. Figuras significativas

Las narraciones incorporaron a otros como figuras significativas en las vidas de los narradores por su grado de implicación, cercanía y apoyo social hacia ellos, tanto compañeros escolares como padres, hermanos, profesores, etc. Los resultados indican que los profesores llegaron a ser figuras referentes para varios alumnos:

"Durante el segundo año de la escuela conoció a un profesor que impactó en su vida puesto que era psicólogo. América, al ver a su profesor tan entregado a lo que hacía y observar actitudes de la madre de su amiga, que también era psicóloga, América decide que quiere estudiar Psicología cuando fuera grande". M4

"Conoció a su maestra que no solo le enseñaría historia y matemáticas, sino a tener gusto por la escuela, a ser responsable y a aprender de sus errores." M6

Asimismo los profesores, como figuras referentes, tuvieron un impacto positivo en la vida de aquellos niños, en tanto que estos retomaron sus enseñanzas y/o estas fueron la base para la toma de algunas de sus decisiones; esta situación estuvo ligada al establecimiento de relaciones estrechas con esos otros como fuente directa de identificación e inspiración, generando un vínculo propio del proceso de socialización. Todo ello concuerda con lo dicho por Poletti & Dobbs (2010), quienes afirman que las personas significativas con quienes se relacionan los individuos desde su infancia serán influyentes en la construcción de la autovaloración.

1.2 Actividades escolares: sociales y lúdicas

Las actividades sociales y lúdicas en la infancia se hicieron presentes en los cuentos narrados por los estudiantes. En ellos relataron que los grupos académicos de estudio, los grupos de deportes, los bailables y demás actividades afines fueron sitios en los que muchos encontraron un espacio de

identificación, y en los que experimentaron formas diferentes de interacción y de socialización con sus iguales. La participante M15 relata la facilidad que tuvo para socializar en la infancia, siendo el baile y el canto ejes que guiaron dicho proceso:

"Nahomi hizo amigos de inmediato y le encantaba bailar y cantar y fingir ser la maestra de clase enseñando a todos a hacer bolitas de papel, enseñado las letras, los números etc. Los papás de Nahomi estaban sorprendidos de que ella estuviera tan acoplada, ya que nunca había convivido con niños de su edad". M15

Mientras que la estudiante M9 señaló la importancia del baile en su etapa escolar, actividad que llevó a otros escenarios fuera del ámbito escolar:

"El baile fue otro descubrimiento durante su estancia en esta escuela ya que tenían clases obligatorias de danza folklórica y se dio cuenta de que en verdad las disfrutaba, y en los festivales le gustaba ayudarle a la maestra a montar coreografías, así que este gusto decidió llevarlo a su vida cotidiana, por lo que en las tardes después de la escuela se inscribió a clases de jazz y ballet, que a la par le servían para relajarse". M9

De esta forma, los espacios intergrupales de socialización se consolidaron como lugares primordiales en la conformación del desarrollo socioemocional de los universitarios, al encontrar en ellos un sentido de pertenencia que les posibilitaba involucrarse y actuar en contextos de igualdad y seguridad.

1.3 El juego

El juego, que fue incorporado de manera generalizada en las narraciones, también representa un elemento muy importante del desarrollo en la etapa escolar, particularmente inmerso en el proceso de socialización en la infancia. Los cuentos reflejaron que en los juegos se hacía presente la imaginación y la fantasía, factores propios de esa etapa:

"Carlos jugaba a ser un hombre con poderes increíbles para poder adoptar la imagen de cualquier animal del mundo; Katy prefería observar detenidamente a los insectos y recoger flores para más tarde crear sus menjurjes con los que según ella curaría a todos los enfermos del mundo" M16

Las narrativas en torno a los juegos en la infancia manifestaban la presencia de emociones, como cuando los narradores recordaron cuáles juegos eran sus preferidos. De esta manera, el recuerdo trajo consigo emociones como la nostalgia y añoranza de lo que fue su pasado:

"De los momentos más bonitos y que hasta la fecha hacen presente una serie de emociones, son los juegos que se tenían en esa época, eran tan divertidos que en muchas ocasiones el tiempo no existía; el juntarte de vez en cuando con tus primos resultaba ser lo más divertido, una mesa servía como el techo de tu casa, una muñeca afloraba tu imaginación, una pelota te hacía correr mucho, el cortar las flores y plantas de la abuela para cocinar eran cosas que le pusieron el toque a la infancia de cualquiera". M11

En este extracto del relato se vislumbra la reinvención del ayer de los participantes, tal como lo afirma Bruner (2003), quien señala que las narraciones permiten reconstruir el Yo de los individuos, en donde la memoria y la imaginación se interrelacionan y crean las historias en forma de cuentos.

1.4 Amistad

Otro de los datos indicativos que se manifestó con frecuencia en los cuentos relatados fue el de la importancia de la amistad en la infancia, como lo expresa el siguiente extracto:

"Para quinto tenía un par de amigos que hasta la fecha aún recuerda, de uno aún mantiene contacto, y del otro no sabe dónde se encuentra; pero lo que vivió con ellos en su corazón lo conserva…" H10

En la cita anterior se hace evidente que las figuras de amistad fueron tan importantes que, aún después de transcurrido el tiempo, son figuras que guardan un significado importante en la historia de vida del participante, siendo el recuerdo una base fundamental en esta. No obstante, otros cuantos participantes relataron lo contrario:

"Este día haré muchos amigos, dijo emocionado; sin embargo esto no fue así pues Juan sintió miedo al no conocer a nadie, así que decidió sentarse en la parte trasera del salón". H8

De esta manera se percibe que en la infancia el proceso de socialización se vivencia de manera diversa. También, como en todos los momentos del desarrollo, en la etapa escolar es común la presencia de problemas y/o situaciones conflictivas en la relación con los otros, se trata de los dilemas o contradicciones que dinamizan el desarrollo:

"Tuve mis propias peleas. Los que habían sido mis mejores amigos desde los cuatro años se mostraban molestos si sacaba mejores notas y más aún, si sabían que mi papá me ayudaba con las manualidades que nos pedían…Poco me importaba que muchos me dejaran de hablar, no pensaba cambiar a mi padre por una bola de niños". M2

Las relaciones de amistad y los dilemas que se experimentan en las relaciones con los otros –compañeros, vecinos, hermanos, padres– están presentes en el proceso de socialización como parte del desarrollo de los estudiantes en su niñez.

2. Ámbito escolar

La escuela constituye uno de los ámbitos que dispensa socialización en los individuos, ya que los alumnos insertos ahí no solo se forman en cuestiones académicas sino también en relaciones interpersonales y experiencias de vida. Algunos de los universitarios manifestaron en sus narraciones gran interés por la escuela, refiriéndola como un espacio de aprendizaje que les ha permitido ampliar y/o poner en práctica aprendizajes previos, así como adquirir nuevas herramientas para continuar con su desarrollo académico y personal:

"La escuela primaria fue una gran experiencia en donde no solo aprendió cuestiones académicas. También fue una de las instituciones base de sus valores". M7

"Entrar a la escuela siempre fue algo muy atractivo para ella, el que le contaran que conocería a muchas personas y haría un sinfín de juegos y actividades. Ahora ir a la escuela significaba ir a un nuevo lugar más grande, no tan colorido, pero con cierta calidad en sus paredes que a Teo no le dio miedo entrar por primera vez a esa escuela, y tenía razón, para qué tener miedo si ir a la escuela era cada vez mejor; había amigos nuevos, maestros y muchas cosas nuevas por aprender. Por eso a Teo le encantaba ir a la escuela porque le daba siempre razones para sonreír". M17

La cita anterior muestra la presencia de una breve reflexión hecha por el participante M17 quien reflejó la presencia de las emociones en esta etapa de su vida, que sustentaba un aprendizaje significativo, y

donde reconoció la ausencia del miedo. Así pues, se torna importante la presencia de reflexiones en la narración de los cuentos, resaltando la etapa escolar como un período fundamental en el desarrollo de la personalidad, tal como lo afirma Dellaere (2007).

2.1 Logros académicos /Manejo del error

El espacio escolar fungió como un contexto de participación para los estudiantes sobre el cual algunos construyeron sus primeros logros y gozaron de un reconocimiento en función de la consecución de metas, actividades y objetivos acordes a su edad. Ello permitió que fueran forjando poco a poco una trayectoria positiva de satisfacción académica y personal. Así se ejemplifica en el relato de M6:

"A lo largo de dos años tuvo muchas experiencias, desde empezar a conocer las letras, dibujar sin salirse de la línea empezar a cantar, hacer amigos, realizar presentaciones para los días festivos, así como hacer manualidades. También consiguió sus primeros diplomas los cuales eran de puntualidad, al igual que estar en la escolta y en la banda de guerra. Estos fueron logros pequeños pero que empezaron a hacer de ella una niña dedicada". M6

El ámbito escolar, de igual forma, fue un espacio que posibilitó que los estudiantes experimentaran procesos para gestionar el error y el fracaso. Estas experiencias ocasionaron que los estudiantes desarrollaran tolerancia a la frustración al exigirles herramientas y capacidades para afrontar las actividades que se les presentaban; aunque esto representó retos, también fue asumido como experiencias de aprendizaje para crecer personal y profesionalmente. Así se muestra en los relatos de H8 y H15:

"–Espero poder ser parte de la escuela, me he esforzado mucho para tener un lugar, tal y como lo hizo mi hermano–. Sin embargo, el mérito hecho por Juan durante cinco años de poco sirvió pues no se quedó porque la directora le dio el lugar a otro niño, pues su mamá era conocida suya. Juan se sintió muy mal... dejó de participar en clase, no hacía tareas pues estaba decepcionado. Pero recibió el apoyo de su familia y amigos, los cuales le hicieron ver que él seguía siendo igual de bueno que antes". H8

"José vivió la etapa más difícil de su vida… en un ambiente rígido y hostil propiciado por el tipo de institución en la que fue inscrito, una escuela privada, y por las exigencias de su padre por siempre mejorar su desempeño… se convirtió en una persona persistente ya que constantemente buscaba las soluciones más sencillas a los problemas". H5

2.2 Relación maestro-alumno

El papel de los maestros en la educación de los estudiantes cobró un rol fundamental ya que fueron factores, en muchos casos, para que la experiencia educativa fuera satisfactoria. La forma en que los profesores impartían sus clases fue un componente fundamental del grado de implicación de los estudiantes en el ámbito escolar, ya que eso implicaba expresiones emocionales, tanto positivas como negativas en la relación enseñanza-aprendizaje. Cuando las experiencias y las interacciones con ellos fueron positivas, la tolerancia y la confianza se hicieron presentes, como se muestra a continuación:

"…Tuvo clases con el único maestro que tenía la escuela. Durante ese año varios niños y niñas empezaron a llevar celular a la escuela, así que el profesor les daba permiso de poner música en su celular con la única condición de que se enfocaran en su actividad". M21

"Su maestra era ejemplar, elegante, amable, estricta y vieja, sus tareas hacían aprender no solo a uno sino a sus padres, y debido a ellos sus padres un poco de su infancia revivieron". H10

Sin embargo, cuando las experiencias fueron negativas, el aprendizaje de los alumnos se vio afectado por el establecimiento de relaciones poco cordiales y desmotivantes, lo que originó que el miedo a los profesores, a participar en las actividades y en general a la escuela, fueran elementos del desarrollo que permeaban la forma de involucrarse con sus profesores:

"El tercer infierno se abrió paso y su nombre era miss Chela. Jamás conocimos otra maestra más estricta y exagerada en toda la escuela. Lo más temido por nosotros era ser expuesto frente a los demás por haber hecho algo mal. Incluso ir al baño era un crimen". M2 ".

"La directora anunció que se iría de la escuela y los cambios comenzaron y no le gustaron a Rosita, lloraba para no asistir, y fingía dolores estomacales o de cabeza. –Hija ¿por qué no quieres ir a la escuela? –. –Mamá, la miss no me quiere y no me gusta esperar en el sol a la hora de la salida–. Motivo por el cual los padres de Rosita decidieron cambiarla de escuela". M8

Es decir, los profesores fungen como personajes en las narraciones de algunos cuentos, cada uno con cierto nivel de importancia, establecido por el participante. Esto concuerda con lo dicho por Naranjo (2007), quien afirma que el nivel de influencia de un individuo en la vida de otro dependerá del grado de cercanía, apoyo social y grado de significancia que se le otorgue. Todo ello muestra, a través de la narrativa, el nivel de importancia que las relaciones de los estudiantes con sus profesores adquieren en dichas historias de vida.

3. Rol de la familia

En lo que respecta al ámbito familiar, debe considerarse que tanto las figuras parentales como los familiares más cercanos de los estudiantes fueron pieza fundamental en su desarrollo, esto fue manifestado en los cuentos narrados, en los que se pudo apreciar el concepto que los participantes tenían de su familia en particular y cómo era la interacción con algunos miembros que la conformaban, dilucidando así el significado que se les otorgaba, como lo indica el extracto siguiente:

"*Al terminar sexto año, Rosita sabía que la secundaria iba a ser totalmente diferente, pero estaba lista. Sabía que acompañada de sus padres cualquier problema podría ser superado, por lo tanto esperaba con ansias la nueva etapa en su vida". M8*

Es decir, el rol que jugaron los padres de familia en la vida de la participante M6 fue de apoyo a lo largo de su desarrollo, otorgándoles un significado importante a dichas figuras parentales. De esta manera se representa la importancia de la familia en el desarrollo de los individuos, la cual funge, de acuerdo con Albornoz (1995, citado en Vielma, 2002), como un grupo de referencia íntima que funciona como un sistema de autorregulaciones en torno al conjunto de vivencias comunes e individuales que se experimentan dentro de ella.

3.1 Estilos de crianza

Un elemento importante en la familia tiene que ver con los estilos de crianza ejercidos por los padres, que forman parte del repertorio de recuerdos vertidos en las narraciones de los estudiantes, y que de una u otra manera guardan relación con otros ámbitos de participación como la escuela:

"Más tarde al ingresar a la primaria los juegos se acabaron, las lectura se aumentaron al igual que las planas con mi nombre, pero lo más significante fueron los regaños, los manazos que mi madre hacía cada vez que yo dibujaba. Desde ese momento mi educación fue rígida y autoritaria; pese a ello, la escuela siempre ha sido un medio de escape que me ha permitido desarrollar habilidades y conocimientos". M18

La narración de esta estudiante indica su construcción de un significado poco favorable sobre la interacción con la madre. No obstante, algunos estudiantes autovaloraron de forma distinta el tipo de estilo de crianza bajo el que fueron educados y criados, otorgándole un valor positivo a las acciones de los padres hacia ellos; el siguiente ejemplo sirve para ilustrar lo anterior:

"Juan era un niño muy exigido dentro del ámbito escolar por sus padres, todo el tiempo le exigían buenas calificaciones y un comportamiento excepcional. A él le agradaba que le exigieran porque veía que tenían interés en él" H3

Es decir, el estudiante realizó una interrelación entre las exigencias de sus padres con la atención e interés de ellos hacía él, lo cual guarda cierta relación con los sentimientos generados en esa etapa del desarrollo, obteniendo así una sensación de agrado y felicidad por el interés que sus padres mostraban.

3.2 Relaciones intergeneracionales: crianza por *otros*

Otro de los elementos que surgieron a lo largo de las narraciones hechas por los participantes, y que guardan estrecha relación con la crianza de los niños en su infancia, fue la relación intergeneracional. Es decir, en muchos casos los estudiantes no fueron criados y educados por sus padres, siendo los *otros:* abuelos, tíos o nanas los que desempeñaron el rol de crianza:

"La princesa y el herrero al estar fuera de casa por trabajos del reino solo pueden ver a su hijo en cortos momentos del día, Iván es criado por el rey y la reina sus abuelos". H9

"Crecí con mis padres y mis dos hermanos, pero fui criada por mi abuela y mi tía debido a que mis padres trabajaban casi todo el día. Una vez que entré a la primaria ustedes pensarán que me puse a llorar como loca y que no quería estar ahí sin mis padres, pero no fue así debido a que no convivía con ellos no me resultó muy difícil el dejarlos ir…" M20

Están presentes las relaciones intergeneracionales en los relatos de los narradores; el H9 fusionó dicho elemento del desarrollo con la fantasía y la imaginación, otorgando a personajes ficticios el significado de su propia historia de vida. Esto, de acuerdo con Bruner (2003), permite que se genere conciencia de lo narrado en el cuento; en el relato del M20 aparecen sentimientos y secretos cuando narra asumir la crianza por parte de la abuela y el escaso vínculo con sus padres.

3.3 Problemas familiares

Así, y en relación con las categorías anteriores, los problemas familiares fueron vislumbrando la importancia del contexto familiar dentro del desarrollo de los individuos. La problemática más referida en las narraciones fue la situación de divorcio de los padres, la ausencia parental y las riñas frecuentes, como lo ilustra el siguiente fragmento:

"Después de la maldición puede que llegue la felicidad, pero no es así. El herrero y la princesa deciden tomar caminos separados, y el pequeño Iván pierde el interés por la magia. Momentos de oscuro tormento vive en el reino… para sexto año, el herrero y la princesa se unen de nuevo, se

separan, se unen otra vez, y así muchas veces. Iván aprende a vivir por una única razón, la futura reina, su hermana y la felicidad llega al reino después de darse cuenta que depende de sí mismo y no de los demás". H9

Se muestra cómo los problemas entre los adultos, en este caso los padres, transmiten y generan en los hijos diversas emociones y sentimientos como la confusión y la tristeza; el divorcio y la falta de estabilidad parental fungieron aquí como pieza fundamental en la vida de H9; el estudiante se vio inmerso en esas contradicciones que, como dinamizadoras de su desarrollo en ese momento, le permitieron que el significado y el motivo de su vida fuera enfocado hacia *otro* individuo.

De manera semejante, la presencia y la llegada de *otros* ajenos a la vida de los niños en ese momento, fueron elementos que permearon la estabilidad de estos:

"Cuando Diana iba en tercer año su mamá conoció a un hombre al que ella no soportaba. Salían juntos y ella sentía que su mamá pasaba más tiempo con su nuevo novio que con ella y con su hermana; así que se sintió muy enojada con su mamá por mucho tiempo y por alguna razón empezó a bajar de calificaciones". M29

Asimismo, en varios de los cuentos que citaban la existencia de problemas familiares en la infancia, se perciben influencias tanto a nivel físico como afectivo:

"…y fue cuando recibió la peor noticia que podía haber tenido hasta ese momento, su mamá quien era madre soltera tendría que irse lejos de ella para trabajar, dejándola a ella y a su hermana al cuidado de sus tías y abuelos. Diana no lo aceptaba y se enojó mucho con su mamá pues sentía que las estaba abandonando… cuando mamá se fue la niña lloró por mucho tiempo, no quería comer y no podía dormir…" M29

La narración anterior marca diferentes elementos importantes en el desarrollo de los participantes, como la ausencia del padre de familia, la responsabilidad de la crianza por otros parientes y la ausencia posterior de la madre, con la vivencia de diversas emociones como la tristeza y el sentimiento de abandono, que es traducido en reacciones somáticas.

Los cuentos facilitaron la expresión y autovaloración de los narradores ante la situación de ausencia parental como una cuestión fundamental en la generación de los problemas familiares, y la asunción de este dilema como un reto:

"–Hijo, a partir de ahora te dejaré todo listo para que vayas a la escuela un día siguiente y así pueda dormir más, vete con cuidado, te ama mamá–. Él podría jurar que se le secó la garganta y empezó a sudar de nervios, creería que al menos podría ver a su mamá para tomar un poco de coraje al abrazarla antes de irse a la escuela, pero al parecer estaba solo en esto; tomó sus cosas y salió de casa". M12

Este fragmento resalta la nostalgia experimentada al narrar parte de la historia de su infancia en la que su madre estuvo ausente. Resulta importante señalar que los participantes, quienes ya son universitarios, narraron sus cuentos con cierto nivel de nostalgia como la que experimentaron en aquellos años de su infancia, valorando el cuento como una herramienta necesaria para recordar su vida. El siguiente extracto también sitúa la ausencia parental como uno de los principales problemas en la etapa escolar de los participantes:

"Tantas preguntas sin posibles respuestas, aunque algunas eran difíciles de comprender que su madre jamás fue capaz de explicarle cuando Natalia pregunto: – ¿y papá?-….Natalia no pide muñecas, juegos de té ni mucho menos un perrito. Desde hace tiempo ella solo desea una cosa y eso que todos sus compañeros tienen, eso que anhela conocer: el amor de un papá. Quizá si se lo pide a papá Noel, quizá todo pueda suceder esta Navidad". M26

Nuevamente, a través de una historia narrada, se expresa el sentimiento de añoranza experimentado al escribir una parte de la vida de una de las participantes. Fragmento en el que se demuestra un sentir no solo propio, también en los *otros* que lean y/o escuchen dicha narración. Es decir, se logra una proyección de emociones hacia el exterior.

4. Transición de la infancia a la pubertad

En el desarrollo de las personas a lo largo de sus trayectorias de vida, ocurren diversos eventos o situaciones que matizan con más o menos significancia cada momento en sus vivencias. Cuando se solicitó a los participantes que escribieran y narraran un cuento en el que reflejaran su etapa escolar en la infancia, muchos de ellos incluyeron experiencias que reflejaban la transición vivida de la infancia a la pubertad; entre dichas experiencias señalaron la adquisición de independencia y responsabilidades, así como los cambios en sus dinámicas, y sus narraciones expresaban un nivel alto de emociones, como se expresa en el siguiente caso:

"Los juegos empezaban a cambiar, tenías más reglas que cumplir y las libertades que tenías disminuían o se iban convirtiendo en responsabilidades, las tareas aumentaban… el saltar charcos o correr por la calle se fue dejando a un lado por hacer tarea, por ir a convivios de compañeros que cumplían años o por el simple hecho de ya no tener ganas de jugar al parecerle aburrido". M11

"…cuando comenzó a hacer sus proyectos escolares ella sola, como aquella maqueta del sistema solar que tanto le gustaba y que quedó algo disparatada, pero era algo que Teo había hecho sola, como muchas de las otras cosas que hacía para la escuela. Entonces, poco a poco se convertía en una personita más independiente y más inteligente, y todo con ayuda de la escuela, aquel lugar al que tanto le gustaba ir". M17

En otros relatos aparecía la autovaloración sobre dichas experiencias como positivas y llenas de nostalgia y felicidad:

"A pesar de esos cambios, la infancia resulta ser una de las etapas más bonitas, aunque el hacer amigos te haya costado trabajo o la pena se hiciera presente. Conforme vas creciendo te das cuenta de que en ese momento de tu vida algunas cosas eran muy difíciles pero ahora sabes que no era nada con lo que es tu presente, quién diría que a veces Daniela extrañaría hacer planas de palitos y bolitas, o el castigo por comer dulces antes de la comida en lugar de un castigo por fumar…" M11

Este fragmento expresa nuevamente la importancia del cuento como herramienta psicopedagógica, ya que incluye de forma implícita diversos elementos de la narrativa, tales como la memoria, la expresión de emociones y la reflexión. Esto último, de acuerdo con Pastoriza (1972), permite la distinción de un sistema de valores dentro del cuento narrado y una verdadera autovaloración, en este caso, de la propia historia de vida.

4.1 Construcción de la autoimagen

Respecto a la presente categoría, los cambios físicos propios del desarrollo evolutivo fueron un tema que no pasó desapercibido en la narración de los cuentos, textos en los que se expresaban las inquietudes que los participantes tenían en relación a la transición entre etapas y los cambios que ellas conllevan. En muchos casos, los cambios fueron enfrentados mediante la socialización de esas experiencias con sus iguales, tal y como se muestra en la narrativa de M20:

"En quinto año me empezaron a crecer los pechos, así que intenté ocultarlos pero en sexto los niños se dieron cuenta en un festival ya que me puse una blusa muy pegadita y se veían mis pechos. Desde ese día los niños me ponían atención, convivía con ellos y casi siempre platicábamos de cómo me estaba desarrollando, pero todo eso era broma, era la manera en la que pasábamos el rato". M20

Es decir, aun cuando se vivieron cambios físicos en la etapa escolar, la socialización y la interacción con los *otros* permitieron la asimilación y aceptación de tales transformaciones en los estudiantes, valorando así dichas experiencias como positivas.

4.2 Violencia escolar

La vivencia de la violencia escolar se expresa de manera diversa en las narraciones de los cuentos, algunos de ellos reflejaron experiencias negativas debido a los cambios y apariencia física de los estudiantes en ese entonces:

"Los niños se burlaban de ella y la profesora la castigaba constantemente. Imalee era identificada por sus diferencias y muchas veces ella fue excluida por considerarla rara. Era excluida por la mayoría de los niños y su apariencia física muchas veces fue causa de que otros niños no solo la rechazaran sino que se burlaran de ella". M10

Lo anterior muestra que la apariencia física y las diferencias entre compañeros fueron elementos que generaron agresiones verbales, psicológicas y/o físicas, tales como burlas, castigos, rechazos, entre otros. Como resultado directo de las agresiones, se generó una afectación directa en la autoimagen y en la autovaloración de los estudiantes, además de mermar su confianza. Sin embargo, en algunos casos hubo acciones e implicaciones de los narradores para transformar la situación y asumir postura ante sus compañeros:

"Durante el tiempo que permanecí en el kínder, recuerdo que había una niña que era muy agresiva, y a mi junto con otra niña del mismo salón nos pegaba, nos mordía y arañaba. Al principio debo admitir que esa situación me hacía sentir mal y me daba miedo hablarlo y decirles a mis padres o a alguna autoridad. Después de un tiempo decidí ya no permitir más maltratos de esa niña y le platiqué a mi mamá". M5

Otros cuentos reflejaron una normalización de las agresiones hacia los estudiantes, como al asimilar la violencia hacia sí mismo como una forma de socialización, sin importar muchas veces sus implicaciones:

"Fue hasta cuarto que gocé más de la atención de mis compañeros. Era fascinante la creatividad que tenían para esconder mis cosas y que las encontrara en el retrete del baño más cercano. Al principio trataba de hacer lo imposible por tomar mis precauciones y no dar motivos para que me

molestaran hasta que entendí que no importaba cuánto empeño pusiera en desaparecer, mis compañeros lograban encontrar algo nuevo para divertirse". M2

Cabe enfatizar que en estas experiencias existe una estrecha relación entre la situación y las emociones; los estudiantes manifestaron, a través de sus narrativas, afectaciones en la construcción de su autoconcepto y en la forma de relacionarse con los demás. Para ellos, esas acciones tuvieron un trasfondo emocional que se expresó en relatos de miedo y humillación que derivaron en el reflejo de una autoestima disminuida por las acciones de los demás.

5. Adversidades y contradicciones en la infancia

Es importante mencionar que varios estudiantes universitarios refirieron experiencias complicadas en sus cuentos, al grado de concebirlas como puntos de viraje en su desarrollo y que, paulatinamente, les permitieron afrontar y enfrentar las experiencias de la vida. Las adversidades enfrentadas en la infancia, además de ser situaciones que perduran en la memoria de los participantes, constituyen experiencias significativas o contradicciones movilizadoras de su desarrollo, ante las cuales lograron fortalezas en las distintas esferas, desplegando sus repertorios de actitudes, valores y comportamientos para seguir adelante.

5.1 Duelo en la infancia

Las narraciones a través de los cuentos expresan que las experiencias más difíciles fueron las que más enseñanzas les dejaron, siendo un elemento fundamental para su autovaloración, tal y como se muestra a continuación:

"Al ingresar a la secundaria, fallece su padre, quien ya se encontraba enfermo y a pesar de que este hecho impactó gravemente sobre sus calificaciones y estado emocional, no se dio por vencida y comenzó a prestar mayor atención al estudio para garantizar su ingreso al nivel medio superior". M4

Sin embargo, de nuevo se hizo presente la diversidad de subjetividades expresadas en las narraciones, ya que las formas de afrontamiento ante situaciones difíciles dependieron de la historia de vida de cada estudiante. Para vislumbrar esto presentamos la siguiente cita, la cual guarda un cierto contraste con el fragmento anterior:

"Durante este período su madre falleció, pero este hecho no le causó gran angustia, vio y vivió todo el proceso de la enfermedad, pero ante esta situación para él no tuvo importancia porque no conocía qué era la muerte, por lo que en su vida escolar y personal no hubo cambio en ningún aspecto" H3

Ahora bien, resulta necesario mencionar que el nivel de afrontamiento se debió, en algunos casos, al apoyo recibido por parte de las figuras referentes de los niños, en ese entonces. Como ejemplo retomamos la cita siguiente*:*

"…se dio la muerte de mi abuela, de la cual solo recuerdo verla tirada en el piso cerca del baño mientras todos me apartaban de la escena, al parecer había muerto de un derrame cerebral. Yo recuerdo a mi primo consolándome en el patio de la casa con un discurso que hasta hoy recuerdo: –Emiliano, tú conoces las flores, y estoy seguro que has observado que tienen etapas, la flor nace,

crece y se marchita. Las personas son parecidas y llega un momento en que nos marchitamos, y eso es lo que le ha pasado a tu abuela– ". H11

Es decir, entre las adversidades, la muerte de algún ser cercano fue una vivencia frecuente en la memoria y relatos de los narradores.

En síntesis, la narrativa de los estudiantes permitió que ellos le dieran vida a su propia vida a través de la elaboración narrada de sus historias, a veces fantasiosas, a veces en tercera persona, pero siempre reales; fue una fuente útil para la construcción o teorización de la información sobre su desarrollo.

Conclusiones

Este trabajo da cuenta de la importancia y utilidad de la narrativa de los estudiantes universitarios, a través del cuento, como recurso para la obtención de información y su teorización en torno al desarrollo humano en general, y como herramienta psicopedagógica para el análisis, reflexión y autovaloración de su desarrollo en la infancia escolar, en específico.

Ese ejercicio formativo de los estudiantes, que implicó la participación de todos y cada uno de los miembros del grupo, de manera emotiva y vivencial, contribuyó a su sensibilización como personas en desarrollo que se forman como profesionales de la psicología, y a la valoración de la importancia del otro en el desarrollo de cada quien, como sustento del trabajo en colaboración.

La narración de los cuentos en voz alta permitió que los demás estudiantes universitarios fungieran como escuchas para acompañar las historias de la infancia del compañero que la narraba; de esa forma las emociones, afectos y sentimientos se compartieron y vivenciaron de manera colectiva.

Ubicarse a sí mismos en su desarrollo como escolares, ayudó a los estudiantes universitarios a comprender el desarrollo de los alumnos de educación básica, que serían los sujetos de su intervención como psicólogos, asumiendo esa labor con mucha dedicación, responsabilidad y compromiso social.

Asimismo, el uso del cuento con los estudiantes para mirarse a sí mismos en su desarrollo, sirvió para que ellos lo consideraran y asumieran como una estrategia importante en la planeación e implementación de su intervención como psicólogos con los escolares de educación básica.

La utilidad de la narrativa a través del cuento, para la autovaloración del desarrollo en los estudiantes universitarios, contribuyó a que esa percepción de sí mismos, como formación subjetiva, se convirtiera de alguna manera en un motivo y directriz para conducir su vida personal y profesional, en un nivel de autorregulación, expresada principalmente en esa extensión de comprender el desarrollo de los niños escolares luego de percibirse a sí mismos como tales, y considerar el cuento, en tanto recurso importante para la visión de sí mismos, como elemento a ser considerado en la planeación e implementación de su intervención psicológica con esos niños.

En definitiva, desde la experiencia obtenida en este trabajo, es recomendable el uso de la narrativa como estrategia de implicación y sensibilización hacia el desarrollo, propio y de los otros, en los estudiantes de los distintos niveles escolares, incluido el universitario.

Referencias bibliográficas

Bozhovich, L. I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. España: Fondo de Cultura Económica.

Clerici, G. y García, M. (2010). *Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares. Una perspectiva teórica*. Facultad de Psicología UBA. XVII.

Cuevas, A. (2002). Consideraciones en torno a la investigación cualitativa en psicología. *Revista Cubana de Psicología*, 19(1), pp. 47-56, Universidad de La Habana.

Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: And integrative model. *Psychological Bulletin, 113*, 487-496.

Del Cristo S, Y. (2015). Autovaloración, autoestima y salud. En Monografías.com. www.monografias/trabajos43/autoestima-y-salud/autoestima-y-salud.shtml

Dellaere, S. (2007). Cómo fortalecer la autoestima en los niños. *La autoestima*. Argentina: Andrómeda.

Domínguez G, L. (1999). Yo, sí mismo o autovaloración. *Revista Cubana de Psicología*, vol. 16, no. 1, pp. 3-7. Universidad de La Habana, Cuba.

Escámez, J.; García, M.; Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica.* España: Octaedro-OEI.

González, J.; Núñez, J.; González, S. y García M. (*1997*). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. *Universidad de Oviedo*, 9 (2), *271-289.*

Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan, H. & Eran, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires: Amorrortu, pp. 183-235.

López, M. (2010). *Conflictos en la crianza: la autoridad en cuestión.* Colombia: Universidad del Valle.

Mato, D. (1991). Cómo contar cuentos*. En: Aplicación del arte de narrar en el hogar, la vida social, la educación y los programas de desarrollo social y cultural*. Venezuela: Monte Ávila. 117-131.

Mendoza, J. (2004). Las formas del acuerdo. La memoria narrativa. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/537/53700616.pdf.

Moncayo, M. (1990). El texto narrativo. Recuperado de: http://www.planamanecer.com/recursos/alumno/bachillerato/Documentos/febrerodos/narratologia.pdf.

Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante para la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/.pdf

Ortiz, E. (2002). *Contar con los cuentos*. Rotundifolia. Guadalajara-España: Ñaque.

Padovani, A. (1999). *Contar cuentos, desde la práctica hacia la teoría*. Argentina: Paidós.

Pastoriza, D. (1972). *El arte de narrar: Un oficio olvidado*. Buenos Aires: Guadalupe.

Polaino, A. (2004). Familia y autoestima. *¿Qué se entiende por autoestima?* Barcelona: Ariel.

Poletti, R. & Dobbs, B., (2010). *Cuaderno de ejercicios para aumentar la autoestima*. Barcelona: Terapias Verdes.

Robles, E. (2003). *El arte de contar cuentos. Metodología de la narración oral*. México: Grijalbo.

Vielma, J. (2002). Estilos de Crianza en Familias Andinas Venezolanas. Un Estudio Preliminar. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 12(33), pp. 46-65.

Whitherell, C., Tan Tran, H. & Othus, J. (2005). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio. En McEwan, H. & Eran, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 72-85

Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan, H. & Eran, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 183-235.

Integración Académica en Psicología
Volumen 6. Número 18. 2018. ISSN: 2007-5588

EFECTIVIDAD DE UN PROGRAMA EN LA AUTOESTIMA Y CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO EN VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE PAREJA

Flor María Ayala Albites
Facultad de Psicología, Universidad Nacional "Hermilio Valdizán", Huánuco, Perú

Resumen

La violencia contra la mujer es un problema de salud pública que afecta negativamente la salud física, mental, sexual y reproductiva de las mujeres, según la Organización Mundial de la Salud en el 2016, sostiene que un tercio de todas las mujeres a nivel mundial sufren de violencia. En los últimos tiempos este fenómeno ha pasado del ámbito privado para convertirse en un problema social por la magnitud del problema y la violación de los derechos fundamentales de las mujeres, situación que preocupa a los profesionales de la salud y a las instituciones públicas y privadas. El objetivo de la presente investigación fue determinar la efectividad de un programa de reeducación para mujeres con antecedentes de denuncia por violencia de pareja, en la autoestima y la construcción de género. Para lo cual participaron 35 mujeres víctimas de violencia de pareja, las cuales asistieron a las 16 sesiones de un programa de reeducación.

El instrumento de evaluación que se ha utilizado es el Inventario de Construcción de creencias de género para mujeres víctima de violencia (Tomado del Modelo de Echeburúa y modificado por la Investigadora) y el Inventario de Autoestima de Coopersmith (Versión para Adultos-Adaptado). El diseño utilizado es de tipo cuasi-experimental de medidas repetidas (pre y post) sin grupo control. Los resultados obtenidos muestran que las mujeres incrementaron su nivel de autoestima de media baja (M=38,86) a autoestima media alta (M=67,31).También se evidenció un cambio estadísticamente significativo en el pre-test (M=61,69) y en el post-test (M=36,20) al disminuir las creencias distorsionadas en la construcción de género (creencias frente a los hombres, rol de la mujer y uso de la violencia) es decir se produjo un cambio de las creencias estereotipadas en dicha muestra con lo cual se demuestra la efectividad del programa. Se discuten las implicaciones de este estudio para investigaciones futuras

Palabras Clave*:* constructo género, autoestima, programa de reeducación, violencia de pareja.

Abstract

Violence against women is a public health problem that negatively affects women's physical, mental, sexual and reproductive health, according to the World Health Organization in 2016, argues that one-third of all women globally Suffer from violence. In recent times, this phenomenon has passed from the private sphere to become a social problem because of the magnitude of the problem and the violation of the fundamental rights of women, a situation that worries health professionals and public and private institutions. The objective of the present investigation was to determine the effectiveness of a re-education program for women with a history of denouncing partner violence, self-esteem and gender construction. To this end, 35 women who were victims of intimate partner violence attended the 16 sessions of a re-education program.

The evaluation tool that has been used is the Gender Belief Building Inventory for Women Victim of Violence (Elaborated by the Investigator) and the Coopersmith Self-Esteem Inventory (Adapted Adult Version). The design used is a quasi-experimental type of repeated measures (pre and post) without control group. The results showed that women increased their low-self-esteem level (M = 38.86) to high mean self-esteem (M = 67.31). A statistically significant change was also observed in the pretest (M = 61, 69) and in the post test (M = 36,20), by diminishing distorted beliefs in gender construction (beliefs towards men, role of women and use

of violence), ie a change of beliefs Stereotyped in that sample, demonstrating the effectiveness of the program. The implications of this study for future research are discussed.

Keywords: *gender construct, self-esteem, re-education program, partner violence.*

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) considera que la violencia implica el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Fadéla Chaib, 2013). Igualmente, la violencia en la relación de pareja, es definida también como violencia doméstica, es conceptualizada como "un patrón de conductas abusivas, que incluye un amplio rango de maltrato físico, sexual y/o psicológico y que es ejercido por una persona en contra de otra, en el contexto de una relación íntima, con el objeto de ganar o mantener el abuso de poder, control y autoridad sobre ella" (Walker, 1980). Estas situaciones continuadas de malos tratos y abusos físicos tienen consecuencias nefastas para las mujeres y los hijos, a veces hasta llegar a la muerte, en los casos más extremos.

(López, 2011), nos indica que el maltrato a la mujer por su pareja ha sido un problema universal en el tiempo y en el espacio. La historia de la humanidad es la historia de las repetidas vejaciones y usurpaciones por parte del hombre con respecto a la mujer.

Asimismo, la violencia dentro de la pareja es la forma más común de violencia contra las mujeres a nivel mundial y comprende una amplia gama de actos sexual, psicológica y físicamente coercitivos practicados contra las mujeres adultas y las adolescentes, por una pareja actual o ex pareja, sin el consentimiento de ellas. En tanto (Lujan Piatti, 2013), indica que la violencia contra las mujeres es una clara vulneración a sus derechos humanos. Es una violencia ejercida contra ellas por el solo hecho de ser mujeres; no se trata de casos aislados, sino que constituye un fenómeno social, presente en la sociedad actual sin distinción de razas, lugar geográfico, nivel cultural, religión, sistema político o económico.

Las características básicas de la violencia contra las mujeres en la pareja es repetida, cíclica, consciente y selectiva. Esto es lo que denota la gravedad. Estos rasgos son los que la diferencian de otro tipo de violencia. Al ser repetida rompe con la resistencia de la víctima. Al ser cíclica se convierte en perversa porque la víctima, en los períodos de "luna de miel" cuando la violencia cesa, vuelve a confiar en el agresor, pero este conscientemente continuará ejerciendo sobre ella una violencia injustificada, desproporcionada y excesiva, sin olvidarnos que la violencia será extensiva a los hijos, si los hubiere, y a las mascotas y objetos y bienes de la víctima (Lujan Piatti, 2013).

Tal como señala (Aguinaga Álvarez, 2012), hasta hace poco tiempo, la mayoría de los gobiernos y responsables de la formulación de políticas consideraban la violencia contra la mujer como un problema social de relativa importancia menor, sobre todo en lo que se refiere a la violencia "doméstica" infligida por el marido o la pareja, por su parte la OMS desde hace pocas décadas junto con las organizaciones de mujeres, expertos y algunos gobiernos viene desplegando esfuerzos comprometidos para una profunda transformación de la sensibilización pública con respecto a este problema.

Según Jorrin Perdomo citado por (Águila Gutiérrez, 2016); indica que en la actualidad a nivel mundial se vive una ola de violencia, que es desencadenada por diversos factores y medios en los que puede generarse. Entre los de orden social pueden citarse las épocas de conflicto, pérdida de valores espirituales, morales y éticos, sobrepoblación, desplazamientos, desigualdades, estímulos violentos brindados a través de los medios de comunicación masiva que tienden a ser imitados, etc. También, Beliz, Brautigam y Alda citado por (López, 2011); refieren que la prevalencia a nivel mundial de la violencia hacia la mujer por su pareja se ha elevado en comparación con la década de los noventa.

Respecto a la magnitud del problema (López, 2011) encontró que el 52% de las mujeres atendidas en la consulta multidisciplinaria que denunciaron el delito convivieron bajo relaciones abusivas por 10 años o más y pertenecían al grupo de edades de 30 a 35 años. Todas se encontraban en la 2ª fase del ciclo de la violencia (acumulación de las tensiones) y el delito se repetía alrededor de 6 veces en los últimos 6 meses. Con respecto al momento interactivo, los datos encontrados en la consulta reflejan que solo se denuncia el delito, inmediatamente después de ocurrir, en un 32% de los casos, transcurrido algún tiempo, en un 13% y el maltrato evolutivo, en un 55% de los casos, lo que pudiera estar relacionado también con la edad en que se decide dejar de tolerar el abuso.

La educación en salud es una herramienta esencial que abarca algo más que el estudio de las relaciones pedagógicas y ecológicas; trata de dar responsabilidades políticas que debe de tener el sistema educativo formal, sino que también prepara a los educandos para que sean capaces de generar cambios necesarios que aseguren un desarrollo sustentable, así como estimular conciencia para la solución de los problemas psicosociales (CARIDE, 2000).

Los programas en salud permiten elevar los conocimientos y el nivel para detectar los riesgos que amenazan la salud. Asimismo, permite la actuación oportuna, en los niveles iniciales, conocida como prevención primaria y la intervención en los casos recientemente detectados conocidos como prevención secundaria; lo cual reduce la intervención en rehabilitación o prevención terciaria. La importancia de utilizar programas educativos radica en generar experiencias reflexivas y vivenciales sobre los problemas que más le afectan.

Las consecuencia de la violencia se reflejan en una autoestima baja sobre todo en aquellas mujeres que no denuncian la violencia de su pareja. Las mujeres que decidieron acusar el delito y las mujeres que no son víctimas de la violencia tienen una autovaloración adecuada, con predominio de las últimas (Ortega Porta, 2013). Del mismo modo, la violencia en el ámbito conyugal, no solo estaría relacionada con cogniciones o creencias irracionales en las mujeres que se hallan en esta condición, sino también, con las conductas que estas presentan en el desempeño de sus roles, incluyendo el rol de madre.

También, la mujer agredida suele haber incorporado modelos de dependencia y sumisión. Ella experimenta un verdadero conflicto entre su necesidad de expresar sus sentimientos y el temor que le provoca la posible reacción de la pareja. El miedo y la represión de sus necesidades emocionales la llevan con frecuencia a canalizar la expresión de lo reprimido a través de síntomas psicosomáticos. Habitualmente experimenta sentimientos de indefensión e impotencia y desarrolla temores que la vuelven huidiza y evitativa (Aguinaga Álvarez, 2012) .

Los estudios presentados señalan una influencia relevante de la violencia de pareja en la salud emocional de las víctimas, reflejada principalmente en cuadros clínicos como la depresión, ansiedad, estrés, estrés postraumático, entre otros. Es conocido el sustrato cognitivo que estos síndromes

poseen, el cual estaría también influenciado por la interpretación que la víctima hace de la relación violenta en la que se encuentra.

Según (Lujan Piatti, 2013), a consecuencia de la violencia contra las mujeres, estas ven resentida su salud y su bienestar, situación que acarrea un costo humano y económico. La violencia contra las mujeres no solo afecta la salud física y mental sino que puede provocar adicción a las drogas y al alcohol en las mujeres que la padecen, además pueden presentar disfunciones sexuales, intentos de suicidio, estrés postraumático y trastornos del sistema nervioso central. La depresión es una de las consecuencias más comunes de la violencia sexual y física contra las mujeres.

Frente a la problemática, expuesta, ya se vienen tomando iniciativas importantes para controlar el problema de la violencia en el tercero de los objetivos de desarrollo del milenio en el 2015 establece el promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer; sin embargo, las estadísticas indican que este es uno de los objetivos que menos se cumple en la actualidad (Aguinaga Álvarez, 2012).

Por lo antes señalado se buscó determinar la efectividad de un Programa de reeducación para mujeres, con antecedentes de denuncia por violencia de pareja, en la autoestima y la construcción de género en la ciudad de Huánuco-2017, para el logro de los mejores niveles de calidad de vida y empoderamiento en sus diferentes roles sociales.

Objetivos

Objetivo general

Determinar la efectividad de un programa de reeducación para mujeres con antecedentes de denuncia por violencia de pareja, en la autoestima y la construcción de género.

Objetivos específicos

1) Identificar la efectividad del programa de reeducación para mujeres con antecedentes de denuncia por violencia de pareja en la ciudad de Huánuco, en relación a los niveles de autoestima.

2) Establecer la efectividad del programa de reeducación para mujeres con antecedentes de denuncia por violencia de pareja en la ciudad de Huánuco, en relación a la construcción de género, según las creencias frente a los hombres.

3) Valorar la efectividad del programa de reeducación para mujeres con antecedentes de denuncia por violencia de pareja en la ciudad de Huánuco, en relación a la construcción de género, según las creencias frente al rol de mujer.

4) Conocer la efectividad del programa de reeducación para mujeres con antecedentes de denuncia por violencia de pareja en la ciudad de Huánuco, en relación a la construcción de género, según las creencias frente al uso de la violencia.

5) Contrastar los resultados del pre y post test sobre los niveles de la autoestima de las mujeres con antecedentes de denuncia por violencia de pareja en la ciudad de Huánuco.

6) Contrastar los resultados del pre y post test sobre los niveles de construcción de género de las mujeres con antecedentes de denuncia por violencia de pareja en la ciudad de Huánuco.

7) Identificar variables sociodemográficas propias de las mujeres con antecedentes de denuncia por violencia de pareja en la ciudad de Huánuco.

Marco conceptual

Violencia de Pareja

"La violencia contra la mujer a lo largo de su ciclo vital proviene especialmente de pautas culturales, en particular de los efectos perjudiciales de algunas prácticas tradicionales y de todos los actos de extremismo relacionados con la raza, el sexo, el idioma o la religión que perpetúan la condición inferior que se le asigna a la mujer en la familia, el lugar de trabajo, la comunidad y la sociedad" (Alberdi, I. y Matas, 2002)

(Walker, 1980) describe cómo mujeres víctimas de abuso creen no tener poder para detener la situación y, por ende, no realizan intentos para cambiarla. A este proceso lo denomina "ciclo de la violencia", y plantea que se da en cuatro fases de manera repetitiva: fase de tensión, fase de agresión, fase de disculpas y fase de reconciliación.

La violencia anula la autonomía de la mujer y mina su potencial como persona y miembro de la sociedad, dañando su autoestima y desestabilizando toda la dinámica familiar de muchos hogares.

Es clara la necesidad de nuevas investigaciones sobre la conexión entre los aspectos de derechos humanos, jurídicos y económicos y las dimensiones de salud pública de la violencia, pero al mismo tiempo la educación debe ser parte importante para la prevención de la violencia.

Un cúmulo de evidencias que se multiplica rápidamente indica que la experiencia de la violencia en la mujer tiene consecuencias directas no solo para su propio bienestar, sino también para el de sus familias y comunidades, el maltrato puede tener consecuencias para la salud mental a largo plazo, como es la depresión, los intentos de suicidio y el síndrome de estrés postraumático.

Clasificación de la violencia

La clasificación utilizada en el Informe mundial sobre la violencia y la salud divide a la violencia en tres grandes categorías según el autor del acto violento: violencia dirigida contra uno mismo, violencia interpersonal y violencia colectiva. (Organización Panamericana de la Salud, 2002)

La violencia dirigida contra uno mismo comprende los comportamientos suicidas y las autolesiones, como la automutilación. El comportamiento suicida va desde el mero pensamiento de quitarse la vida al planeamiento, la búsqueda de medios para llevarlo a cabo, el intento de matarse y la consumación del acto.

La violencia interpersonal se divide en dos subcategorías:

- Violencia intrafamiliar o de pareja: en la mayor parte de los casos se produce entre miembros de la familia o compañeros sentimentales, y suele acontecer en el hogar, aunque no exclusivamente.

- Violencia comunitaria: se produce entre individuos no relacionados entre sí y que pueden conocerse o no; acontece por lo general fuera del hogar.

- Violencia colectiva: es la utilizada por miembros de un grupo frente a otro grupo con objeto de lograr objetivos políticos, económicos, sociales o religiosos. Adopta diversas formas: conflictos armados dentro de los Estados o entre ellos; genocidio, represión y otras violaciones de los derechos humanos; terrorismo; crimen organizado.

Tipos de violencia

- **Física**. Esta puede ser percibida a través de las huellas que deja. Como ejemplo podemos mencionar empujones, mordiscos, patadas, puñetazos, etc., sean ocasionados con las manos o algún objeto. Por lo general hace más fácil que la víctima tome conciencia pues es un tipo de violencia muy evidente, lo que hace que sea la más reconocida social y jurídicamente, comparada con la violencia psicología. (Velázquez, 2003)

- **Psicológica**. Tiene que ver con amenazas, palabras ofensivas, trato humillante, y desprecio. Causa en la victima una visión de sí misma desvalorizada, en la que sus opiniones no cuentan, y se generan sentimientos de culpa e indefensión. Todo esto aumenta el control o dominación del agresor, siendo este el fin último de la violencia de género.

- **Sexual** "Se ejerce mediante presiones físicas o psíquicas que pretenden imponer una relación sexual no deseada mediante coacción, intimidación o indefensión" (Alberdi & Matas, 2002).

Construcción de género

La idea central mediante la cual se diferencia sexo de género, es que el sexo queda determinado por las características anatómicas, biológicas y fisiológicas, mientras que el género es el papel, rol o diferenciación creada por la sociedad. Los significados que cada sociedad le atribuye, es decir los modos de pensar, sentir y actuar de ambos géneros, más que tener una base natural e invariable, se deben a representaciones sociales y familiares asignadas de manera diferenciada a mujeres y a hombres.

Hablar de construcciones es hablar de las "representaciones sociales", propuesta por Serge Moscovici (1993), son construcciones históricas, culturales, sociales y psicológicas, significativas para el análisis de la violencia en las relaciones de pareja, pues permiten visibilizar la complejidad de los aspectos que la posibilitan (Wetherell, 2015).

La teoría de las representaciones sociales planteada por Moscovici, se empleó como propuesta teórico metodológica, desde la perspectiva del funcionamiento psicológico social e individual, Precisamente, son las representaciones sociales de género implicadas en esta violencia las que se remiten a la relación entre la familia y la sociedad, y revela las tensiones entre las tradiciones patriarcales más conservadoras y las posturas alternativas, que emergen en los contextos de los cambios en las relaciones de género, en las sociedades contemporáneas.(Ariza Sosa, 2013)

Modelos Explicativos

a) Modelo ecológico: para abordar el tema de violencia partimos de la propuesta de Brofembrenner (Torrico Linares, Santin Vilario, Andrés Villas, Menéndez Álvarez-Dardet, & López López, 2002), quien concibe la realidad familiar, social y la cultura entendida como un todo articulado, es decir un sistema compuesto por diferentes subsistemas que se articulan dinámicamente. Heise (1994), se encarga de desarrollar el modelo ecológico de violencia a partir de la propuesta de Bronfenbrenner. Parte del supuesto de que cada persona está inmersa, en su cotidianidad, en una multiplicidad de niveles relacionales –individual, familiar, comunitario y social– en los cuales se pueden producir distintas expresiones y dinámicas de violencia. El planteamiento de Heise fue asumido por la Organización Mundial de la Salud desde 2003. En él se proponen tres dimensiones en los que se abordan las relaciones, condiciones y actores que influyen en el comportamiento violento de las personas y los riesgos que los incrementan.

Macrosistema:

Comprende los factores de carácter más general, relativos a la estructura de la sociedad. Son factores que pueden contribuir a favorecer un clima que incite o inhiba la violencia, por ejemplo: la impunidad; la posibilidad de adquirir armas fácilmente; la cultura de la ilegalidad; las relaciones o tratos corruptos con agentes de seguridad y de justicia, y la falta de respeto por las instituciones.

Exosistema:

Se trata de los contextos comunitarios en donde se desarrollan los individuos y las familias, escuela, iglesia, municipios, así como las relaciones sociales que se establecen en los vecindarios, el barrio, los ambientes escolares y laborales más próximos. Se trata de identificar las características de estos ambientes y determinar en qué medida estas pueden aumentar el riesgo de ocurrencia de actos violentos o fomentar la cultura de la violencia.

Microsistema:

Es el contexto más reducido, próximo a la red vincular de individuo, comprende las relaciones cara a cara y la interacción de patrones dentro de la red familiar constituye la historia personal. Corsi se refiere a las relaciones intrafamiliares y las historias personales de quienes constituyen la familia. Es en la familia donde se aprenden los modos de afrontamiento en las situaciones de crisis, calidad de apego, sentimientos de seguridad e inseguridad.

Autoestima:

Según Ribeiro define la autoestima como una fuerza interna que impulsa a la persona a desarrollarse, a poner en práctica sus capacidades de manera que se vaya orientando hacia un equilibrio personal y en ocasiones puede ser causa y consecuencia de la manera en que se comportan las personas en distintas situaciones de la vida (Cantú Hinojosa, 2014) .

Branden indica que la autoestima es el componente evaluativo del sí mismo, entendiendo por concepto de sí mismo, quién y qué pensamos que “somos”, consciente y subconscientemente respecto a los rasgos físicos y psicológicos en cuanto a cualidades, defectos, creencias, valores necesidades y motivaciones (Branden, 1995).

Por ello se afirma que la autoestima es el conjunto de varios aspectos de competencia, traducidos en la confianza y seguridad en uno mismo, reflejando un juicio implícito que cada uno hace de su habilidad para enfrentar los desafíos, comprender y superar los problemas y tener el derecho a ser feliz al cumplir sus objetivos.

Coopersmith discurre que la autoestima es la evaluación que el individuo hace y mantiene sobre sí mismo, y expresa una actitud de aprobación que indica el grado en el que el individuo se cree capaz, importante, exitoso y valioso. Es decir, es el juicio personal de valor que se expresa en las actitudes que el individuo mantiene acerca de sí mismo. La autoestima es la contemplación que el individuo hace y desarrolla acerca de sus atributos, capacidades, objetos y actividades que posee o persigue; esta abstracción es representada por el símbolo Mí, que consiste en la idea que la persona tiene sobre sí misma (Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995).

Clasificación de la autoestima:

Los niveles de autoestima determinan nuestra conducta ante problemas u otro tipo de situaciones, visto desde este enfoque podemos concluir que el estado de nuestra autoestima influye en nuestra vida diaria (Mackay, M. & Fanning, 1991).

Podemos clasificar la autoestima en:

Baja autoestima:

Todos tenemos en el interior sentimientos no resueltos, aunque no siempre seamos conscientes de estos. Los sentimientos ocultos de dolor suelen convertirse en enojo, y con el tiempo volvemos el enojo contra nosotros mismos, dando así lugar a la depresión.

Alta autoestima:

Alguien con una buena autoestima no necesita competir, no se compara, no envidia, no se justifica por todo lo que hace, no actúa como si "pidiera perdón por existir", no cree que está molestando o haciendo perder el tiempo a otros, se da cuenta de que los demás tienen sus propios problemas en lugar de echarse la culpa "por ocasionar molestias". (Mackay, M. & Fanning, 1991)

La autoestima positiva no es competitiva ni comparativa. Está constituida por dos importantes sentimientos: la capacidad (de que se es capaz) y el valor (de que se tiene cualidades). Esta actitud deriva en la confianza, el respeto y el aprecio que una persona pueda tener de sí misma.

Modelo de Stanley Coopersmith

Stanley Coopersmith define la autoestima como "la evaluación que realiza un individuo sobre sí mismo, expresando una actitud de aprobación o desaprobación e indica la medida en que el individuo se cree capaz, significativo, con éxito y merecedor." En síntesis, "la autoestima es un juicio que realiza el individuo sobre el merecimiento, que se expresa en la actitud que mantiene este hacia sí mismo. Es una experiencia subjetiva que el individuo trasmite en forma verbal o mediante la conducta abierta." (Castanyer, 1967)

Por lo tanto manifiesta que la autoestima es una serie de creencias de aptitudes y creencias que una persona trae consigo mismo cuando se enfrenta al mundo. Incluye las creencias sobre si él o ella puede tener éxito o no, cuanto esfuerzo debe poner, si fallar en una tarea, o si él o ella llegarán a ser más capaces como resultado de diferentes experiencias.

En términos psicológicos la autoestima proporciona un juego mental que prepara a la persona para poder responder de acuerdo a las expectativas de éxito, aceptación y fuerza personal. Define a la autoestima en tres características; que son las siguientes:

- Se demuestra que las personas por lo general son reacias a aceptar la evidencia de que ellos son mejores de lo que ellos mismos han decidido, y resuelven cualquier divergencia entre la evidencia y su juicio a favor de su juicio acostumbrado.
- La autoestima puede variar a través de diferentes áreas de experiencia y de acuerdo al género, la edad y otras condiciones definitorias de roles.

- Está relacionado al término de "autoevaluación", y se refiere a un proceso de juicio en el cuál una persona examina su desempeño, capacidades y atributos de acuerdo a las normas y valores personales, llegando a la decisión de su mérito.

Metodología

Población y muestra

La muestra de estudio está compuesta por un total de treinta y cinco mujeres víctimas de violencia (tabla 1). Todas ellas han participado en un programa de intervención socioeducativa estructurado para la mejora de sus niveles de autoestima y construcción de género. Para la selección de la muestra se han tenido en cuenta los siguientes criterios de inclusión: Edades de los 28 a 50 años, nivel de escolaridad secundaria, mujeres que asistieron a un minino 8 sesiones del programa, mujeres que firmaron el consentimiento informado, las mujeres con antecedentes de denuncia por violencia de pareja ante el Juzgado de Familia de la Corte Superior de Huánuco.

Diseño y tipo de Investigación

El presente trabajo de investigación fue cuantitativo, de nivel explicativo y de tipo cuasi experimental. Según la finalidad es aplicada orientado a la solución de problemas prácticos (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1997).

Según el período y secuencia del estudio; fue transversal, porque las variables involucradas se midieron en dos momentos, antes y después de la aplicación del programa. El diseño utilizado fue cuasi experimental con un solo grupo con medición antes y después.

Instrumentos

Los instrumentos que fueron empleados en el estudio:

1. Guía de Entrevista. Donde se tuvieron en cuenta datos relacionados a características demográficas, laborales y sociales; considerando además preguntas abiertas sobre conceptos adquiridos en torno a la violencia.

2. Inventario de construcción de género para mujeres víctimas de violencia de pareja

Es un instrumento elaborado en base a la teoría de Echeburúa y (Fernández Montalvo, 1997), de acuerdo a las dimensiones: creencias frente a los hombres, creencias al rol de mujer y creencias frente al uso de la violencia. El inventario estuvo compuesto por 22 ítems. Los ítems son proposiciones a las que el evaluado debe de contestar en una escala tipo Likert: Totalmente de acuerdo, En desacuerdo, Indiferente, De acuerdo, Totalmente de acuerdo. La cual fue validado mediante Juicio de expertos y la validación de contenidos mediante la Técnica de Aiken.(Ver Anexo no. 03)

Variable	N (%)
Edad (en años)	
(Rango: 28-48; Media, 28; DT, 11.17)	
28 - 37 años	15(42,9%)
38 - 47 años	14(40%)
48 años a más	6(17.1%)
Estado Civil	
Soltera	3 (8,6%)
Casada	5 (14.3%)
Conviviente	11 (31.4%)
Separada /Divorciada	11 (31.4%)
Viuda	5 (14.3%)
Número de hijos	
Ninguno	1(2.9%)
1-2 hijos	20 (57.1)
3-4 hijos	11(31.14%)
5 a más	3(8.6%)
Historia previa de maltrato	
Sí	13 (43.3%)
No	17 (56,7%)
Nivel de educación	
Secundaria Completa	10 (28,6%)
Secundaria Incompleta	4(11,4%)
Técnico	7 (20,0%)
Universitaria Completa	10(28,6%)
Condición Laboral	
Sí trabaja	26 (74,3%)
No trabaja	9(25,7%)

Tabla1. Datos descriptivos para el conjunto total de la muestra.

3. Cuestionario de Autoestima de Coopersmith

Se usó la versión para adultos del Inventario de Autoestima de Coopersmith (IAC) que consta de 25 afirmaciones con respuestas dicotómicas. El Inventario de Autoestima de Coopersmit para Adultos empleado en este estudio fue modificado a través de un juicio de expertos hallando de esta manera la V de Aiken del primer inventario en mención, modificando los reactivos a 22 ítems.

La prueba se encuentra diseñada para medir las actitudes valorativas de los adultos a partir de los 18 años de edad en adelante. Los ítems se deben responder de acuerdo a si el sujeto se identifica o no con cada afirmación en términos de verdadero o falso.

Procedimiento

Previo a la aplicación del programa se realizó la validación de los inventarios y el programa que constó de dos etapas. En la primera etapa, se realizó el proceso estadístico de determinar el coeficiente de confiabilidad. En una segunda etapa se realizó el proceso de validación del instrumento, mediante procesos estadísticos y también a partir del juicio de expertos.

La población de estudio que cumpla con los criterios de inclusión anteriormente mencionada, fue invitada a participar y se le explicó el propósito, beneficios y confidencialidad de la investigación, así como la necesidad de firmar un consentimiento informado, tras lo cual se le aplicó los inventarios de Autoestima y Construcción de Género. Todos los cuestionarios fueron aplicados antes del programa de intervención, en un ambiente cómodo, libre de molestias he interrupciones. Conformado el grupo. Seguido de la validación se realizó la aplicación de los inventarios ya validados para la muestra en un pre-test; obteniendo así distintos puntajes además de ello se aplicó una guía para recoger información de relevancia para la investigación. Después de ello se iniciaron las 16 sesiones del programa de reeducación para mujeres con antecedentes de denuncia por violencia de pareja en la ciudad de Huánuco, obteniendo grandes resultados cualitativos y satisfacción de las participantes, en la última sesión se aplicó el post-test. Además de ello se desarrolló el análisis estadístico de los datos obtenidos en el pre y post-test, hallándose la normalidad la cual cumplió los criterios para realizar la estadística paramétrica esta nos sirve para que los datos que tienen que agruparse a la media lo más posible (distribución normal o curva de Gaus). Seguido también se halló la Prueba T-Student de autoestima y de construcción de género para muestras relacionadas.

Resultados

Para la realización de los análisis del presente estudio se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 22.0.

La Tabla 2 muestra las medias y desviaciones típicas pre-test y post-test correspondientes a los grupos experimental para la variable autoestima y construcción de género para las distintas dimensiones.

VARIABLES	Pre Test		Post Test	
	Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.
NIVELES DE AUTOESTIMA	38,86	8,762	67,31	10,824
CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO	20,74	2,704	11,26	5,008
Creencia frente a los hombres	20,74	2,704	11,26	5,008
Creencia frente a los roles de mujer	22,20	5,406	13,14	3,021
Creencia frente al uso de violencia	18,74	4,003	11,80	2,784

Tabla 2: medias y desviaciones típicas pre-test y post-test correspondientes al grupos experimental para la variable autoestima y para las dimensiones de construcción de género

Para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias del grupo experimental en cada una de las fases del estudio para las variables autoestima y construcción de género, se halló la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra para luego hallar la T-Student de autoestima de muestras relacionada. Al realizar dicho análisis estadístico para las puntuaciones pre-test, se observa como no hay diferencias significativas de partida entre las puntaciones medias del grupo experimental en las variables del estudio. Pero, sí han aparecido diferencias estadísticamente significativas al realizar la diferencia de medias entre sus puntuaciones pos test en la variable autoestima ($z=1,42$; $p<0.000$), y en las dimensiones de creencia frente a los hombres ($z=0,970$; $p<0.000$), la creencia frente a los roles de mujer ($z=0.687$; $p<0.000$) y creencia frente al uso de violencia ($z=0.743$; $p<0.000$).

VARIABLES	Pre-Test		Post -Test	
	Z	***P***	***Z***	***P***
NIVELES DE AUTOESTIMA	0,142	0,000	0,098	0,000
CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO	0,759	0,000	0,679	0,000
Creencia frente a los hombres	0,970	0,000	0,706	0,000
Creencia frente a los roles de mujer	0,687	0,000	1,083	0,000
Creencia frente al uso de violencia	0,743	0,000	0,760	0,000

Tabla 3: Prueba t- student para muestras independientes de las diferencias pre-test y post-test para la variable autoestima y construcción de género

En la tabla 4; se evidencia que en los resultados del inventario de autoestima realizados antes del programa de reeducación para víctimas por violencia de pareja, el mayor porcentaje se encuentra en un nivel medio bajo (94,3%) seguido del nivel de autoestima bajo (5,7%) del total de la pre intervención

del programa. De la misma manera se puede observar después de la intervención del programa de reeducación en su mayoría se encuentran en un nivel de autoestima medio alto (60%), seguido del nivel de autoestima alto (40%). Lo que nos indica que el programa logró cambios significativos en la mejora de la autoestima.

NIVELES DE AUTOESTIMA	Pre-Test		Post-Test	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Autoestima Bajo	2	5,7%	0	0%
Autoestima Media Bajo	33	94,3%	0	0%
Autoestima Media Alto	0	0%	21	60,0%
Autoestima Alto	0	0%	14	40,0%
Total	**35**	**100,0**	**35**	**100,0**

Tabla 4: Niveles de autoestima pre y post del programa de reeducación para víctimas por violencia de pareja

En la tabla 4 y 5; se evidencia que en los resultados del Inventario de construcción de creencias de género para mujeres víctima de violencia, que el mayor porcentaje se encuentra en un nivel de construcción de género desfavorable (68,67%) seguido del nivel de construcción de género altamente desfavorable (31,33%) del total de la pre intervención del programa de la misma manera se puede observar que después de la intervención del programa de reeducación en su mayoría se encuentran en un nivel de construcción de genero favorable (88,57%), seguido del nivel de construcción de género altamente favorable (40%), lo que nos indica que el programa logró cambios significativos en la mejora en la construcción de creencias de género de las mujeres víctimas de violencia de pareja participantes en el programa.

Niveles de creencia frente a los hombres	Pre-Test		Post-Test	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nivel de construcción de género altamente favorable	0	0%	4	11,43%
Nivel de construcción de género favorable	0	0%	31	88,57%
Nivel de construcción de género desfavorable	24	68,67%	0	0%
Nivel de construcción de género altamente desfavorable	11	31,33%	0	0%
Total	**35**	**100,0%**	**35**	**100,0%**

Tabla 5: niveles del pre y post del inventario de construcción de creencias de género para mujeres víctima de violencia del programa de reeducación para víctimas por violencia de pareja

Conclusiones

La presente investigación permitió aplicar un programa de intervención psicológica con el objetivo de logar cambios en la percepción, sentimientos y conductas en torno a la autoestima, así como cambios en la construcción de género, esto último es, lo referido a las creencias distorsionadas que mantienen las mujeres violentadas con respecto al rol que desempeñan los hombres, creencias frente al rol de mujer y creencias frente al uso de la violencia en situaciones cotidianas. El trabajo de intervención se realizó en una muestra de 35 mujeres violentadas por su pareja, dichas mujeres acudieron en búsqueda de apoyo del Juzgado de Familia de Huánuco, denunciando el acto ilícito para detener la violencia. Los resultados ponen de manifiesto logros esperanzadores sobre el valor que tiene la utilización de programas para empoderar a la mujer en la lucha por sus derechos a vivir una vida libre de violencia, situación que es muy visible al contrastar los resultados antes y después del programa.

Estudios revelan que mujeres que han sufrido maltrato físico o sexual, experimentan con mayor frecuencia que otras mujeres, ausencia de bienestar psíquico y la adopción de comportamientos de riesgo como son el consumo dependiente de drogas. Además, tienen mayor riesgo de depresión, intentos de suicidio, síndrome de dolor crónico, trastornos psicosomáticos y problemas de autoestima entre otros (Paz Rincón, P., Labrador, F. J. y Arinero, 2004)

Tal como se muestra en la Tabla no. 4, encontramos que en la muestra estudiada los resultados en el pre-test sobre los niveles de autoestima fueron de 94.3% corresponde a un nivel autoestima medio bajo y con 5.7% se ubican en el nivel de autoestima bajo. Para Branden, la autoestima es el componente evaluativo del sí mismo, entendiendo por concepto de sí mismo, quién y qué pensamos que “somos”, consciente y subconscientemente respecto a los rasgos físicos y psicológicos en cuanto a cualidades, defectos, creencias, valores necesidades y motivaciones (Branden, 1995). Es explicable, que la baja autoestima de la mujer violentada, se deba a la herencia de pensamientos idiosincráticos de inferioridad frente a los hombres, estructura de personalidad y afectividad impregnada de inseguridades en su formación, temores que la hacen vulnerable contribuyendo sin saberlo a una relación de sumisión y dependencia en la dinámica de pareja. Por lo que se refiere a repercusiones en salud mental, se calcula que el 60% de las mujeres que han padecido violencia de género tienen repercusiones en la salud mental entre moderada a grave (Lorente, 2001). Los síntomas más frecuentes son la ansiedad, tristeza, falta de autoestima, labilidad emocional, falta de deseo sexual, fatiga permanente e insomnio (Amor, 2000).

Por otro lado L. Walker afirma que las actitudes pasivas de la mujer lo eran solo después de haber ensayado activamente todo el repertorio de habilidades personales para defenderse y anticiparse a las agresiones. Como consecuencia, la mujer aprende que está completamente indefensa porque, haga lo que haga, el maltrato es imprevisible y continuará. (Blázquez, 2010)

Otra de las causas por las cuales las personas llegan a desvalorizarse, es por la comparación con los demás, destacando de estos las virtudes en las que son superiores, por ejemplo: sienten que no llegan a los rendimientos que otros alcanzan; creen que su existencia no tiene una finalidad, un sentido y se sienten incapaces de otorgárselo; sus seres significativos los descalifican y la existencia se reduce a la de un ser casi sin ser. No llegan a comprender que todas las personas son diferentes, únicas e irrepetibles, por lo que se consideran menos que los demás (Mackay, M. & Fanning, 1991).

Por otro lado, en un estudio transversal correlacional, se concluye que la violencia de la pareja se debe al carácter del hombre con un 37.6%, hay asociación entre la violencia de género y nivel de autoestima baja. Puesto que el 93.2% aceptaba la violencia.

El hecho de encontrar que el 94.3% tenía autoestima medio bajo, y solo 5.7 % se ubicó en el nivel bajo, nos hace pensar que las mujeres de la muestra estudiada, tienen como característica no estar tan desvalorizadas, lo que explicaría porque se atrevieron a denunciar ante el poder Judicial, *versus* otras mujeres que permanecen en silencio y no se defienden, asimismo, estos resultados explican porque dichas mujeres decidieron participar en la convocatoria y aceptaron participar en el programa.

En el programa, las sesiones de las actividades nros. 5, 6 y 12, estuvieron dirigidas al crecimiento de la autoestima, con objetivos de autonomía y toma de decisiones, romper el aislamiento, la búsqueda de autonomía y su relación con la sexualidad, así como el desarrollo del autoconcepto y habilidades de auto determinación. Producto de lo anterior se observan mejoras sustantivas, así tenemos que en la etapa pos-test (Tabla no. 4), la autoestima se eleva al nivel de medio-alto y alto. En un estudio realizado por Corredor y Gómez Ortiz(1999) consideró la autoestima como una variable moderadora que protege a la mujer de acontecimientos negativos, es decir que al mantener una autoestima alta o favorable ayuda a manejar mejor las situaciones aversivas y le permite desarrollar recursos de afrontamiento y menores niveles de estrés y depresión (Corredor, 1999).

En momentos actuales donde la problemática de la violencia contra las mujeres está en la agenda pública, es meritorio saber los logros que se pueden alcanzar si dejáramos de lado solo la incidencia en el diagnóstico del problema por parte del Estado, antes que crear desde los Ministerios, de Salud, Educación, Mujer y poblaciones vulnerables, políticas públicas, planes y programas para educar a la mujer desde la niñez en el entendimiento de que las características de género y el concepto de sí misma, valía personal, son aprendidas, incorporadas desde la sociedad, tal como lo demuestra el efecto de cambio en la valoración de la autoestima a partir de la reeducación. El análisis, es compartido por, Save the Children internacional, Paz y Esperanza, (2015), quienes corroboran la convicción acerca de la subordinación de la mujer al hombre es transmitida aludiendo a supuestas características naturales de cada género, bajo la creencia de que supuestamente la mujer es débil por naturaleza, por tanto, necesita protección y control del esposo, se descartan (Save the Children internacional, 2015).

En ese sentido, la teoría dice que un estado que incorpora el enfoque de género a las políticas públicas se caracteriza por: “respetar las relaciones sociales entre hombres y mujeres, la institucionalización del enfoque de derechos, enfoque de igualdad, es necesario incluirlos en la cultural y estructura organizacional para crear un orden social y económico más justo. Para ello, es necesario evaluar los efectos sobre mujeres y hombres, de sus diferentes realidades sociales, de las políticas, programas y medidas legislativas, analizar y evaluar el control de recursos, condiciones y necesidades en forma diferenciada entre hombres y mujeres (OEA, 2016a).

Entre los principales resultados se encontró que existen diferencias significativas en las creencias irracionales, siendo las madres maltratadas las que presentaron puntuación más elevada en los factores frustración, necesidad de aprobación, sentimiento de culpa, inercia y evasión, aprobación, ideas de infortunio y confianza en el control de las emociones. También se encontraron diferencias significativas en las conductas parentales, reportando las madres maltratadas una menor tendencia a presentar una

conducta hostil/coercitiva y mayor tendencia a presentar conductas de apoyo/compromiso hacia sus hijos. (Aguinaga, 2012)

Se demuestra que es posible que la utilización de un programa cambie la autoestima de la mujer siendo una autoestima baja en relación a la autoestima masculina, sostenida por una sociedad patriarcal.

En nuestros resultados en la Tabla no. 2 se evidencia que la media del pre-test es de 38,86 y mientras que la media del post-test es de 67,31 del programa de reeducación para víctimas por violencia de pareja.

Esta situación de subordinación antes de la aplicación del programa nos indica que puede revertirse siempre y cuando existan cambios culturales, sociales y políticos. Tal como lo muestra Santandreu en el 2014 quien utiliza un taller grupal socioeducativo para la mejora de la autoestima en mujeres con violencia de género, dicho programa resultó efectivo para el total de la muestra (Z (30)=4.001, p=0.000), encontrando que todos los grupos han incrementado el nivel de autoestima en al menos tres puntos y que en el grupo de maltrato psicológico se da una diferencia estadísticamente significativa, al igual que para el grupo de maltrato físico y psicológico. Sin embargo, para el grupo de maltrato sexual, físico y psicológico no se da una diferencia significativa, entre las medias del pre y post tratamiento.

Matud, desarrolló un estudio para evaluar empíricamente la eficacia del programa de intervención grupal para mujeres maltratadas por su pareja, este consta de una guía de tratamiento psicológico que, centrado en el desarrollo de las potencialidades de la mujer, y priorizando su seguridad, la cual tiene como meta final ayudarle a recuperar el control de su propia vida, además de reducir y/ o eliminar sus síntomas y aumentar su autoestima. Dicha intervención mostró ser efectiva ya que las mujeres que participaron en alguno de los grupos donde se llevó a cabo, mostraron una disminución estadísticamente significativa en la sintomatología de estrés postraumático de reexperimentación, evitación y aumento de la activación, así como de su sintomatología depresiva y de ansiedad. Además, aumentó su autoestima y apoyo social.(M. Pilar Matud, 2016)

En la Tabla no. 2 se evidencia que en la dimensión de creencia frente a los hombres la media del pre-test es de 20,74; mientras que la media del post-test es de 11,26. También se evidencia en la dimensión de creencia frente a los roles de mujer, la media del pre-test es de 22,20; mientras que la media del post-test es de 13,14. Y por último la dimensión de creencia frente al uso de la violencia, la media del pre-test es de 18,74; mientras que la media del post-test es de 11,80. Cabe indicar que estos puntajes representan el descenso en el nivel de creencias distorsionadas.

Hablar de construcciones es hablar de las “representaciones sociales”, propuesta por Serge Moscovici (1993), son construcciones históricas, culturales, sociales y psicológicas, significativas para el análisis de la violencia en las relaciones de pareja, pues permiten visibilizar la complejidad de los aspectos que la posibilitan. Para el autor, las representaciones sociales de género implicadas en la violencia son las que se remiten a la relación entre la familia y la sociedad, y revela las tensiones entre las tradiciones patriarcales más conservadoras y las posturas alternativas, que emergen en los contextos de los cambios en las relaciones de género, en las sociedades contemporáneas. (Ariza, 2013)

La violencia es una cuestión sociocultural y relacional. Esto significa que cada cultura tiene un estilo propio de vincularse y de resolver sus conflictos, dependiendo de contextos económicos como el de pobreza, marginación, educativos, políticos y hasta religiosos. Tal como lo señala Amato, el núcleo del

problema es la estructura androcéntrica que asigna diferentes roles a hombres y mujeres, situando a estas últimas en una posición de marginación.

Es así que las mujeres construyen representaciones mentales y elaboran una percepción social del rol de un hombre, dicho sea paso estas representaciones no surgen de la nada sino que interactúan en una realidad concreta basada en el comportamiento mostrado por los hombres. Es justo Echeburúa quien lo describe como tipología no acabada pero existente bien fundamentada, indicando que los hombre pueden ser: a) personas machistas o misóginas; b) inestables emocionalmente y dependientes, que se vuelven peligrosos si la mujer corta la relación; c) adictos al alcohol o a las drogas, en donde la adicción actúa como un desinhibidor; y d) hombres con un trastorno mental que disfrutan pegando o que, al menos, no tienen inhibiciones para hacerlo (Echeburúa, Enrique y Fernández, 2009).

En la tabla no. 5 se evidencia que en los niveles de construcción de creencias de género, en el pre-test el mayor porcentaje se encuentra en un nivel de construcción de genero desfavorable (68,67%) seguido del nivel de construcción de género altamente desfavorable (31,33%). En el post-test se puede observar que después de la intervención del programa de reeducación en su mayoría se encuentran en un nivel de construcción de género favorable (88,57%), seguido del nivel de construcción de género altamente favorable (40%), lo que nos indica que el programa logró cambios significativos en la mejora en la construcción de creencias de género de las mujeres víctimas de violencia de pareja participantes en el programa.

En cuanto a la efectividad de un programa de intervención educativa, diversos estudios han reportado que estos programas mejoran el nivel de conocimiento, afectos, actitudes y comportamientos. Es así que los programas que contemplan intervenciones psicológicas, favorecen el cambio terapéutico y la mejoría del individuo, fruto del tratamiento, en las variables u objetivos de la terapia. Esto es, si una intervención es eficaz producirá un cambio en los participantes en aquellas variables relacionadas con los objetivos de la intervención como es el caso de la autoestima y construcción de género.

La evaluación de un programa, es conocida como evaluación continua consistente en la evaluación de todo el proyecto desde el principio hasta el final. Se evalúa todo el proyecto, desde el principio, donde vamos a realizar un estudio para saber cómo está la situación inicial de las variables dependientes; se sigue con evaluaciones del proceso de cada fase, en cada actividad. Los programas pueden ser evaluados cuantitativa y cualitativamente. La primera se mide con cifras, datos y los cambios en los indicadores de salud conseguidos con el proyecto, en este caso mediciones de las dimensiones post intervención. La segunda se evalúa si se han conseguido los objetivos, si se observan cambios de conducta y actitud en las participantes (OEA, 2016b).

Referencias bibliográficas

Águila Gutiérrez, Y. (2016). Las consecuencias de la violencia de género para la salud y formación de los adolescentes. *Revista Médica Electrónica,* 5(38), 43.

Aguinaga. (2012). Creencias irracionales y conductas parentales en madres víctimas y no víctimas de violencia infligida por la pareja. *Rev Psicol Hered*, 6(1999), 1–11.

Aguinaga Álvarez, A. (2012). *Creencias irracionales y conductas parentales en madres víctimas y no víctimas de violencia infligida por la pareja.* Universidad Nacional Mayor de San Marcos Facultad de Psicología Unidad de post-grado, Lima.

Alberdi, I. y Matas, N. (2002). *La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*. La Caixa, 10(2), 93-108.

_____. (2002). La Violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España. *Colección Estudios Sociales* no. 10. Fundación "la Caixa". Barcelona.

Amor, P. (2000). Perfil psicopatológico de las mujeres maltratadas. Comunicación del Seminario de La Universidad Internacional "Menéndez Pelayo", 5(34), 189.

Ariza Sosa, G. R. (2013). Presentaciones Sociales de la Violencia en las Relaciones de Pareja en Medellín en el siglo XXI. *Revista CES Psicología* ISSN, 6(209), 134-158.

Blázquez, M. (2010). *Guía Clínica: Actuación en salud mental con mujeres maltratadas por su pareja.* (Servicio Murciano de Salud, Ed.) (2da. ed.). España.

Branden, N. (1995). *Cómo mejorar su autoestima.* 3, vol. 5, México: Paidós.

Cantú Hinojosa, I. L. (2014). *La autoestima y su relación con la percepción del aprendizaje.* Universidad de La Sabana, 3(4), 11-26.

Caride, J. A. (2000). *Estudiar ambientes: a análise de contextos como practica educativo-ambiental.* Concelo de Oleiros-Xunta de Galicia, Oleiros (A Coruño), 3(12), 78.

Castanyer, O. y . A. H. V. (1967). *Inventario de autoestima original forma escolar Coopersmith, Psicothema*, 3(234), 12-34.

Corredor, J. . y G. O. V. (1999). (1999). Autoestima, interacciones maternales y depresión en mujeres con múltiples roles. *Psicología Contemporánea,* 6(2), 40–47.

Echeburúa, Enrique y Fernández, J. (2009). Evaluación de un programa de tratamiento en prisión de hombres condenados por violencia grave contra la pareja. *Clinical and Health Psychology,* 9(1), 5–20.

Fadéla Chaib. (2013). Informe de la OMS destaca que la violencia contra la mujer es "un problema de salud global de proporciones epidémicas." In *OMS* (vol. 01, p. 20).

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación.*Disponible en: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigación%205ta%20Edición.pdf

López, Á. (2011). *Violencia hacia la mujer por su pareja. Intervenciones orientadas a su manejo integral.* Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos, Cienfuegos. [Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la salud].

Lorente, M. (2001). *Mi marido me pega lo normal,* (Psicología). Barcelona: A. y Mares.

Lujan Piatti, M. (2013). *Violencia contra las mujeres*. Universidad de valencia (estudio general) facultad de derecho Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política.

M. Pilar Matud. (2016). Eficacia de un programa de intervención para mujeres maltratadas por su pareja Efficacy of an intervention program for battered women. *Sociedad Chilena de Psicología,* 34(3), 199–208.

Mackay, M. & Fanning, P. (1991). *Autoestima. Evaluación y Mejora,* 1st. ed., Barcelona: M. R. S.A.

OEA. (2016a). *Política Institucional de Igualdad de Género, Diversidad y Derechos Humanos de la Secretaria General de la OEA.* Retrieved from https://www.google.com.pe/search?q=OEA+2011,+ENFOQUE+DE+GENERO&oq=OEA+2011,+ENFOQUE+DE+GENERO&aqs=chrome..69i57.6445407j0j8&sourceid=chr

OEA. (2016b). *Programas de educación para la salud.* 3.

Organización Panamericana de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington, D.C. In *Informe de Salud* (vol. 1, pp. 23-56).

Ortega Porta, K. (2013). "Formas de Violencia Conyugal y tipo de ayuda profesional que reciben las mujeres de la comisaria de Huánuco-2013." Universidad Particular de Huánuco.

Paz Rincón, P., Labrador, F.J. y Arinero, M. (2004). Efectos psicopatológicos del maltrato doméstico. (R. L. De Psicología, Ed.) (Avances en). Argentina.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *Source American Sociological Review,* 60(1), 141–156. http://doi.org/10.2307/2096350

Save the Children internacional, P. y E. (2015). *Construyendo relaciones igualitarias para prevenir la violencia. Manual educativo para trabajar la prevención de la violencia de género con adolescentes.* Huánuco.Perú. (S. y Educación, Ed.) (1st ed.). Huánuco-Perú.

Torrico Linares, E., Santin Vilario, C., Andrés Villas, M., Menéndez Álvarez-Dardet, S., & López López, M. J. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. The Bronfrenbrenner Ecological Model as Theoretical Framework of the Psychooncology, 18(1), 49-59. http://doi.org/10.6018/28601

Velázquez, S. (2003). *Violencias cotidianas, violencia de género.* (B. A. Paidós, Ed.) (I).

Walker, L. (1980). *The Battered Women. New York: Harper & Row Publishers,* 2(45), 86-189.

Wetherell, M. (2015). Discursive psychology: key tenets, some splits and two examples. *Handbook of Critical Psychology.*

Los autores

Flor María Ayala Albites

florayala64@hotmail.com

Psicóloga Clínica, Departamento Académico de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Pillco Marca, Perú.

Manuel Calviño

manuelc@psico.uh.cu

Licenciado en Psicología, doctor en Ciencias Psicológicas, máster en Marketing y Management, máster en Comunicación, profesor titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Doctor Honoris Causa por la Universidad de Cajamarca, y por la Universidad de Huánuco, Perú.

Elizabeth Jane Carcelén Niño

elizabethcarcelen@gmail.com / elica_bio@yahoo.es

Licenciada en Psicología, Magister en Educación con Mención en Psicología Educativa, Formación docente en Biodanza y Terapia Corporal. Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Perú.

María Antonieta Covarrubias Terán

marianct9@gmail.com

Doctora en Antropología, profesora-investigadora de la carrera de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala, México.

Adrián Cuevas Jiménez

cuevasjim@gmail.com

Doctor en Ciencias Psicológicas, profesor-investigador de la Carrera de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala, México, Aleida Fajardo Rodríguez

Mónica Laura Fornasari

mlfornasari@yahoo.com.ar

Master en Investigación Educativa. Especialista en Psicología Educacional. Licenciada en Psicología. Coordinadora Operativa del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de estudiantes de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora tutora en la Maestría de Investigación Educativa, Universidad Católica de Córdoba.

Horacio R. Maldonado

maldonadoho@arnet.com.ar

Profesor titular plenario en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Magister en Educación Superior. Director de la carrera de Especialización en Psicología Educacional en dicha Facultad, e Investigador de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la mencionada universidad.

Marisol Morales Rodríguez

marimorales2@yahoo.com.mx

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Jorge Víquez Rodríguez

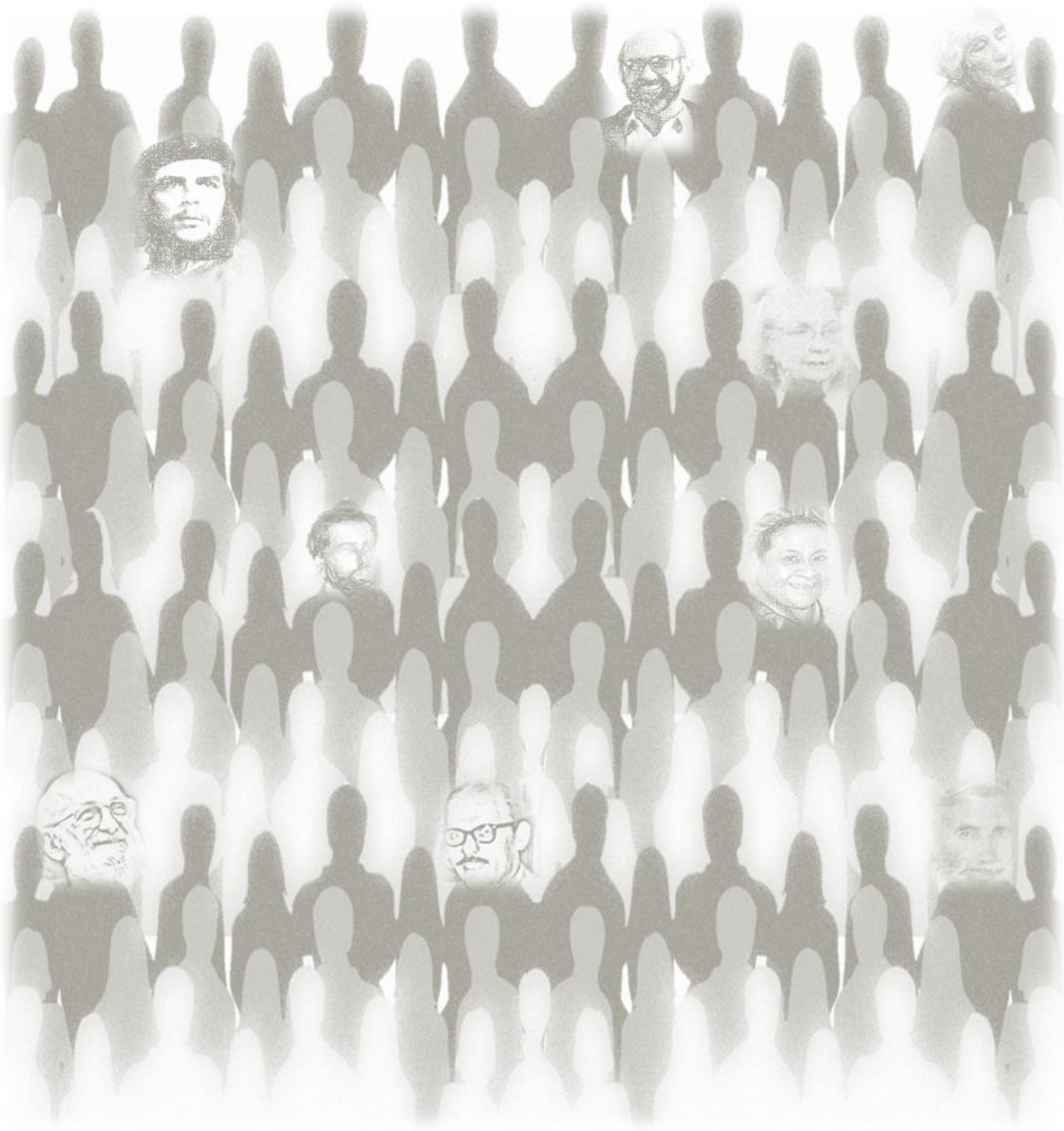
jorge.vique@gmail.com

Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica, Licenciado en Psicología, Master en Psicología en la Residencia en Terapia Familiar. Profesor en Psicología en la FES - Iztacala de la UNAM.

Bárbara Zas Ros

bzrcips@ceniai.inf.cu

Licenciada en Psicología 1985. Egresada de la Universidad de La Habana. Máster en Psicología Clínica. Especialista en Psicología de la Salud. Investigadora Auxiliar del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas de Cuba. Profesora auxiliar Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.



Integración Académica en Psicología.

Revista científica de la Asociación Latinoamericana
para la Formación y la Enseñanza de la Psicología.