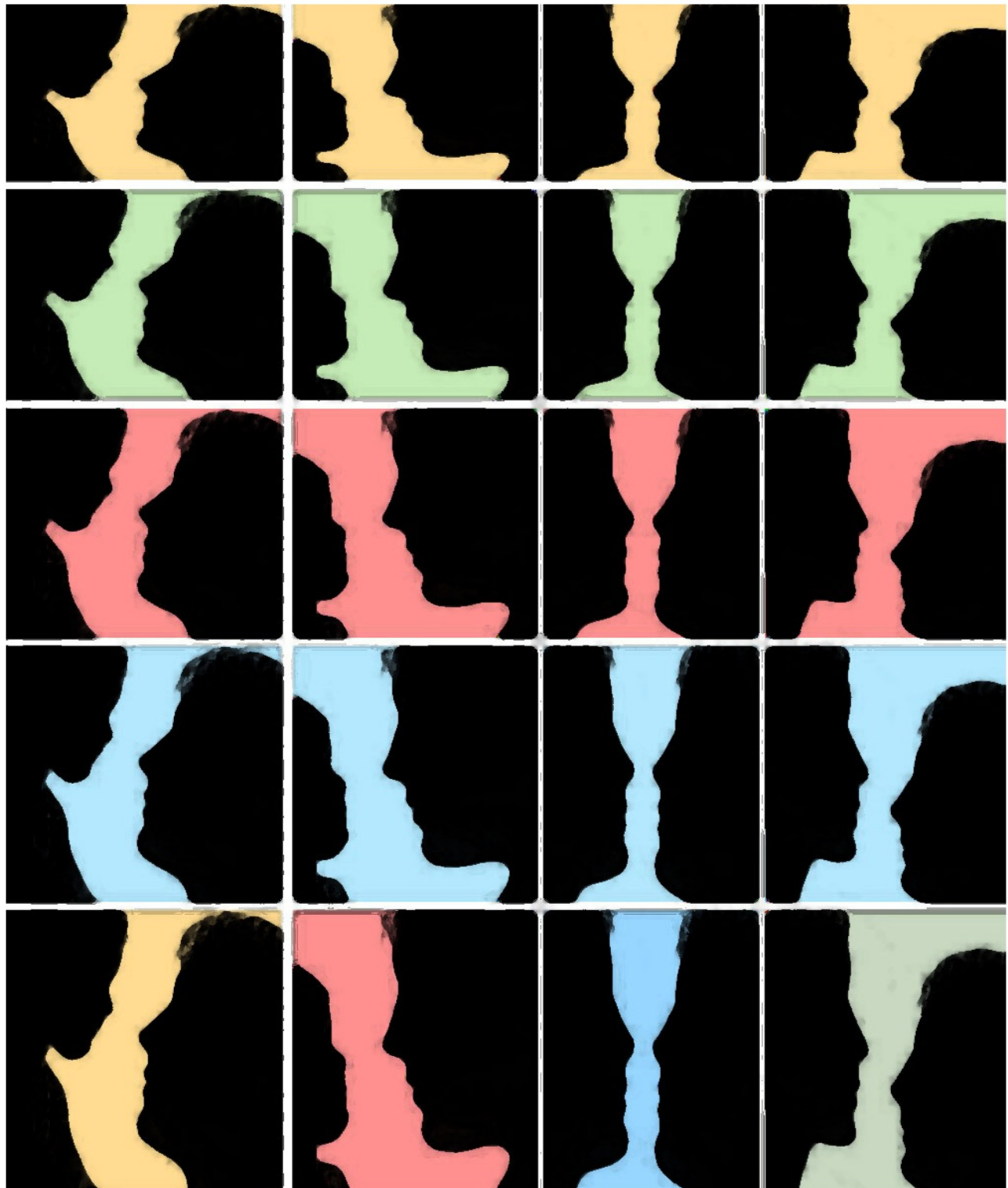




Revista Cubana de Alternativas en Psicología.

Revista Alternativas Cubanas en Psicología, Vol 2 Núm 4, es una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.acupsi.org, info@acupsi.org. Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2012-041911383500-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN 2007-5847. Responsable de la actualización de este número, emotional.com.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 27 de marzo de 2013. 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 del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Alternativas cubanas en Psicología

Revista cuatrimestral de la
Red cubana de alternativas en Psicología.

Volumen 2, Número 4, enero / abril 2014

Comité Editorial

Manuel Calviño
Reinerio Arce Valentín
Patricia Áres Muzio
Roberto Corral Ruso
Lourdes Fernández Rius
Aurora García Morey

Lourdes Ibarra Mustelier
Alexis Lorenzo Ruiz
Daybel Pañellas Álvarez
Miguel Ángel Roca Perera
Norma Vasallo
Bárbara Zas Ros

Consejo Editorial

Javiera Andrade (Uruguay)
Javier de Armas (México)
Edgar Barrero (Colombia)
Ana Bock (Brasil)
Rogelio Díaz (México)
Álvaro Díaz Gómez (Colombia)
Horacio Foladori (Argentina-Chile)
Mara Fuentes (Cuba-Canadá)
Fernando González Rey (Cuba-Brasil)
Maria da Graça Marchina Gonçalves (Brasil)
Carlos Lesino (Uruguay)
Diana Lesme (Paraguay)
Ericka Matus (Panamá)

Albertina Mitjans (Cuba-Brasil)
Liliana Morenza (Cuba-Bolivia)
Mario Molina (Argentina)
Carolina Moll (Uruguay)
Marco Eduardo Murueta (México)
Gustavo Pineda (Cuba-Nicaragua)
Danay Quintana (Cuba-México)
David Ramírez (Costa Rica)
Ana Maria del Rosario Asebey (Bolivia- México)
Rolando Santana (Cuba-Dominicana)
Maria Cristina Teixeira (Cuba-Brasil)
Luís Vazquez (Perú)
Nelson Zicavo Martínez (Uruguay-Chile)



ÍNDICE

EDITORIAL.....	3
----------------	---

Diversidad reflexiva

ESPACIOS CURRICULARES PARA APRENDER A SER Y A CONVIVIR: ¿REALIDAD O UTOPIA? Marisela Rodríguez Rebutillo.....	4
--	---

LA IMPORTANCIA DEL PENSAMIENTO METAFÓRICO DEL SUJETO PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA Alejandro Arnaldo Barroso Martínez.....	14
--	----

EL GRUPO, LO GRUPAL Y EL PROCESO REPENSADOS DESDE LA ACTIVIDAD EDUCATIVA: ENSAYO DE UNA REFLEXIÓN Ana Luisa Segarte Iznaga.....	23
---	----

Mirando a la práctica profesional

LOS SENTIDOS SUBJETIVOS EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN TORNO AL RENDIMIENTO ESCOLAR Adrián Cuevas Jiménez.....	39
---	----

LA AUTONOMÍA Y EL COMPROMISO SOCIAL RESPONSABLE EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL Orietta Martínez Chacón.....	48
---	----

RELACIÓN DE PAREJA Y CREACIÓN DE LA FAMILIA PROPIA: PROCESOS CONSUSTANCIALES AL PROYECTO DE VIDA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL JOVEN UNIVERSITARIO CUBANO Katia María Pérez Pacheco, Teresa de la C. Díaz Domínguez, Anselmo Vázquez Vázquez, Yinet Olivera Pérez, Junior Martínez Contreras.....	62
---	----

ADOLESCENTES INFRACTORES DE LEY EN CHILE: HACIA UN PENSAMIENTO COMPLEJO EN PSICOLOGÍA Eduardo Sandoval Obando.....	73
--	----

LA ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA EN EL TRATAMIENTO DE LA OBESIDAD EN ADOLESCENTES Raúl Fuillerat Alfonso.....	82
--	----

Narrativas de la cotidianidad

DE LAS "AGENDAS COMPLETAS" AL ORDENADOR. DIFICULTADES EN LA SOCIALIZACIÓN DE NUESTROS NIÑOS Y NIÑAS Roxanne Castellanos Cabrera.....	94
--	----

Obituario

A LA SOMBRA DE SU SOMBRILLA Manuel Calviño.....	99
--	----

Los autores.....	106
------------------	-----

INDEX

EDITORIAL.....	3
----------------	---

Reflective diversity

CURRICULAR SPACES TO LEARN HOW TO BE AND HOW TO LIVE TOGETHER: A REALITY OR UTOPIA?

Marisela Rodríguez Rebastillo.....	4
------------------------------------	---

THE IMPORTANCE OF METAPHORICAL THOUGHT PROCESS OF THE SUBJECT FOR PRACTICE IN PSYCHOLOGY

Alejandro Arnaldo Barroso Martínez.....	14
---	----

RE-THINKING THE GROUP, THE GROUPING AND THE GROUP PROCESS FROM THE EDUCATIONAL ACTIVITY: AN INITIAL REFLECTION.

Ana Luisa Segarte Iznaga.....	23
-------------------------------	----

Looking at professional practice

THE SUBJECTIVE MEANINGS OF PRIMARY STUDENTS IN COMPARISON TO THEIR IMPROVEMENT

Adrián Cuevas Jiménez.....	39
----------------------------	----

THE AUTONOMY AND THE COMMITMENT TO SOCIAL RESPONSIBILITY IN PROFESSIONAL FORMATION

Orietta Martínez Chacón.....	48
------------------------------	----

DATING AND RELATIONSHIP BUILDING OWN FAMILY PROCESSES INHERENT TO LIFE PROJECT AND TRAINING COLLEGE YOUNG CUBAN

Katia María Pérez Pacheco, Teresa de la C. Díaz Domínguez, Anselmo Vázquez Vázquez, Yinet Olivera Pérez, Junior Martínez Contreras.....	62
--	----

ADOLESCENT BREAKING THE LAW IN CHILE: HEADING TOWARDS COMPLEX PSYCHOLOGICAL THOUGHT

Eduardo Sandoval Obando.....	73
------------------------------	----

THE PSYCHOLOGICAL ORIENTATION IN THE TREATMENT OF THE OBESITY IN ADOLESCENTS

Raúl Fuillerat Alfonso.....	82
-----------------------------	----

Narratives of the everyday

FROM THE "FULL AGENDA" TO THE COMPUTER. THE DIFFICULTIES OF SOCIALIZATION FOR OUR CHILDREN

Roxanne Castellanos Cabrera.....	94
----------------------------------	----

Obituary

IN THE SHADOW OF YOUR UMBRELLA

Manuel Calviño.....	99
---------------------	----

<i>The authors</i>	106
--------------------------	-----

Editorial

Aún está fresco el júbilo motivado por la VI Convención Intercontinental HOMINIS 2013. Parecía casi imposible armar un congreso tan voluminoso para las especificidades de nuestro país. Pero la ingente labor de una parte del Comité Organizador, lo hizo posible. Llegue a estos nuestro agradecimiento y felicitación.

La metodología de participación, impuesta por la marca de la “eficiencia económica” de nuestro centro baluarte de convenciones, hizo que muchos colegas de todo el país no pudieran participar en la fase final del congreso. Por eso es muy importante que de alguna manera los trabajos allí presentados lleguen a la mayor cantidad posible de psicólogas y psicólogos cubanos, y también de otras latitudes. Un importante paso fue dado en la conformación de una “Memoria digital”, que aunque carente de los cánones mínimos para una publicación, servirá como instrumento de difusión. Pero no será suficiente.

Alternativas cubanas en Psicología abre sus puertas a todos los autores de los trabajos presentados en el congreso. Manteniendo nuestra metodología de evaluación, recibiremos todos los artículos que nos envíen sus autores, e iremos insertándolos en nuestras páginas (de hecho, en este número ya incluimos algunos). Ya vienen en camino excelentes espacios del HOMINIS, que serán transcritos y reproducidos en nuestras páginas. Ojala la sensación de “tarea concluida” que sobreviene a la presentación de una contribución en un congreso, no desactive el deseo de reformularla, siguiendo las exigencias editoriales, y socializarla a través de nuestra revista, que ya entra en su segundo año de vida.

En el número que aquí presentamos hay una marca visible que enlaza a la mayoría de los títulos. Me aventuro a inscribirla en las áreas de la psicología en su despliegue educacional, evolutivo, de la enseñanza y el desarrollo. En el rango de edades que tal vez sea el de más presencia de los estudios de psicología en nuestra Isla. No hay afán alguno de representar lo que se hace en el país. Tan solo se trata de hacer coincidir ciertas temáticas para hacer la lectura más vinculante en el paso de un escrito a otro. Pero igual, es solo un matiz.

Varias generaciones de psicólogos y psicólogas se funden en este abrazo editorial. Profesionales de distintas instituciones. Uno de los artículos, escrito por un grupo de colegas de Pinar del Río, notables por sus trabajos dentro y fuera de la provincia y el país, debe servir de llamado a los especialistas de todas las provincias a hacer sus contribuciones. La psicología cubana es unidad y diferencia. Es hecha por cubanos y cubanas no importa donde residan. En cualquiera de nuestros territorios. Incluso dentro o fuera del país. La unidad en el alma cubana, en la condición de ser Cuba la matriz formadora y establecedora de perfiles propios. La diferencia en su diversidad de enfoques, metodologías, procedimientos, incluso epistemologías.

Por último, solo una referencia. Muchos lectores nos han recomendado cambiar el sistema de publicación en dos columnas, por el de texto corrido (en una columna). Los argumentos que nos han dado son válidos, legítimos y enriquecedores. De manera que ya sale esta revista en el formato demandado. A fin de cuentas, *Alternativa* se hace desde y para sus lectores. No debe ser de otro modo.

Manuel Calviño
Coordinador Editorial

ESPACIOS CURRICULARES PARA APRENDER A SER Y A CONVIVIR: ¿REALIDAD O UTOPIA?

Marisela Rodríguez Rebutillo

Universidad de las Ciencias Médicas de La Habana

Resumen

Realizamos un estudio comparado de los programas educativos encaminados a dar respuesta al reto propuesto por la Comisión Internacional sobre la Educación de la UNESCO para la Educación del siglo XXI, a saber, la preparación de la persona para convivir con los demás y alcanzar la plena autonomía, la responsabilidad ciudadana y el bienestar emocional. Si bien los contenidos actitudinales se incluyen en el diseño curricular de la mayoría de los centros y la casi totalidad de los profesores están sensibilizados por lograr el cambio, los programas educativos no han sido completamente exitosos al garantizar la formación de sentimientos, actitudes y valores relacionados con el ser y su interacción social. ¿Cómo se puede insertar la investigación educativa en esta problemática? ¿Existe un cuerpo teórico y metodológico que permita investigar los problemas relacionados con el aprender a Ser y a Convivir? ¿Existen las condiciones necesarias en nuestros centros para llevar a cabo este reto? ¿Tenemos al profesorado que necesitamos para emprender las transformaciones de la educación? ¿Qué características han tenido los programas de intervención que se han aplicado? ¿Qué limitaciones ha tenido la implementación de estos programas? Somos partidarios de que el reto exige un cambio radical en la concepción de la función del profesor, así como en el modo de proyectar los objetivos, contenidos, métodos y evaluación. Se exige una nueva metodología participativa, con un clima de libertad, no solo para el aprendizaje de las llamadas competencias socio-emocionales, sino incluso para las competencias académicas o profesionales. Solo la integración en el orden teórico, metodológico y práctico puede garantizar el éxito de esta labor.

Palabras clave: investigación educativa, metodología participativa.

Abstract

We accomplish a study compared as to the education programs led to give answer to the proposed challenge by the International Commission on the Education of the UNESCO for the Education of the XXIth century, namely, the preparation of the person to live together with the other ones and to attain the complete autonomy, the civic responsibility and the emotional well-being. Even though attitudinal contents include themselves in the curricular design of most of the centers and her totality of the professors almost are sensitized to achieve the change, education programs have not been completely successful when guaranteeing the formation of feelings, attitudes and values related with being and your social interaction. How can insert him the educational research in these problems? Is there a theoretic and metho-dological body that he allows investigating the problems related to learning how to Be and to Live Together? Are there the necessary conditions in our centers to carry this challenge out? Do we have the academic staff that we need to undertake the educational transformations? Which characteristics have the programs of intervention that have applied themselves had? Which limitations has the implementation of these programs had? We are followers that the challenge demands a drastic change in the conception of the function of the professor, as in the mode of projecting objectives, contents, methods and evaluation. He demands a new participative methodology, with a weather of freedom, not only for the learning of the so-called competitions partner emotional, but even for the academic or professional competitions. Only the integration in the theoretic, methodology and practice order can guarantee the success of this work.

Keywords: educational research, participative methodology

Introducción

La Comisión Internacional sobre la Educación de la UNESCO para la Educación del siglo XXI en 1996 distinguía dentro de los ámbitos esenciales para la educación, el aprender a convivir (habilidades de comunicación) y el aprender a ser (habilidades de gestión de la propia vida). Jacques Delors en dicho informe planteó que la educación debería trascender, por lo tanto, “la visión puramente instrumental considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.), reconsiderando la función que tiene en su globalidad y el papel que juega en la realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser” (UNESCO, 1996).

Esto constituye un reto insoslayable, si tenemos en cuenta las implicaciones que tiene para la persona y la sociedad. Ser una persona madura, equilibrada, conectada con su entorno, previene las conductas de riesgo y constituye un factor protector para la salud física y mental, eleva la calidad de vida, así como permite el mejor desenvolvimiento del clima organizacional. Poseer estas herramientas personales es de gran ayuda para afrontar situaciones problemáticas de la vida cotidiana, permitiendo la adaptabilidad. Es la única manera de organizar la propia vida de forma sana, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar.

Sin embargo, aún es un problema no resuelto el énfasis de la sociedad en la formación de conocimientos y habilidades, en detrimento de los aspectos motivacionales, afectivos, actitudinales y sociales. Se ha logrado la alfabetización de la mayoría de las personas en cuanto a saberes y destrezas, sin embargo, en el plano afectivo, es manifiesta su incapacidad. El “analfabetismo emocional” ha acarreado conflictos, enfrentamientos, violencia, estrés, ansiedad, depresión y hasta suicidios.

La función afectiva de la comunicación se ha visto afectada por la tendencia hoy día al abuso de las nuevas tecnologías de la información en sustitución del contacto directo en las relaciones interpersonales, apareciendo el hombre más informado que nunca, pero, contradictoriamente, más solitario y aislado, hasta dentro del propio seno familiar.

Desarrollo

Es ineludible que la investigación educativa se involucre en la solución de esta problemática, ya globalizada. Es inminente la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención educativa dirigidos a la formación de sentimientos, actitudes y valores relacionados con el ser y su interacción social. Si bien los contenidos actitudinales se incluyen hoy día en el diseño curricular de la mayoría de los centros de enseñanza, y aunque los profesores se encuentran muy sensibilizados con esta problemática, estos programas educativos no han sido totalmente exitosos. Pensamos que son varios los factores que han incidido en estos resultados. A continuación pasaremos a presentar algunas interrogantes que pueden dirigir nuestra valoración del problema.

¿Existe un cuerpo teórico y metodológico que permita investigar los problemas relacionados con el aprender a Ser y a Convivir? En la primera mitad del siglo XX, la psicología conductista y el positivismo lógico obviaron los aspectos afectivos de la personalidad, por considerarlos imposibles de investigar. Al centrarse en el comportamiento observable, todos aquellos aspectos relacionados con las motivaciones, sentimientos, expectativas, serían calificados de subjetivos y no comprobables. A este enfoque se debió el predominio de las investigaciones educativas en la esfera cognitiva e instrumental (cognitivismo, modelos computacionales). Esta tendencia predominó en los objetivos de la educación y en el diseño curricular, así como en los métodos de enseñanza y en la evaluación. Muy a nuestro pesar, esta tendencia en la educación sigue predominando hasta los momentos actuales.

A pesar del impresionante avance científico y tecnológico que alcanzó el Hombre desde el positivismo, ya a mediados del siglo pasado este se encontraba decepcionado con los resultados. La civilización construida llevó a la humanidad a dos guerras devastadoras e inhumanas. Esta pérdida

de sentido exigía de una psicología que le brindara aliento al hombre, fomentando nuevos valores y una ética personal basada en el respeto por el otro y la preocupación por su entorno.

El humanismo se proclamó como respuesta dirigida a superar los errores del conductismo y el psicoanálisis, en el rescate del sujeto existencial, capaz de tomar conciencia y dirigir su destino.

Los fundamentos teóricos que han servido de base a la nueva visión y misión de la educación han provenido de los enfoques humanistas. Esta concepción de la imagen humana fue desarrollada por Suitch, Rogers, Maslow y otros, enfatizando el potencial personal de autotransformación, crecimiento y libertad, independientemente de las demandas biológicas o de la condición social (Garrison, A., 2001). La concepción humanista aporta una visión más completa acerca de la toma de conciencia (darse cuenta), la responsabilidad de los procesos en curso y la sabiduría del organismo para autorregularse, interactuando con el ambiente, para mantener el equilibrio. Al mismo tiempo, la metodología que apoya estos presupuestos apunta a que el ser humano debe ser observado dentro de su propio contexto, teniendo en cuenta, de manera holística, sus pensamientos, sentimientos y relaciones. También se apoya en los preceptos de la fenomenología y de la filosofía existencial, donde la experiencia es lo primero. La teoría del desarrollo se toma en cuenta en las cuatro grandes áreas que conforman el desarrollo: físico-sensorial, emocional, intelectual y social, ofreciendo un tratamiento integral.

En la actualidad la psicología cognitiva también ha puesto énfasis en los aspectos subjetivos, emocionales y autorreferidos de la persona, manifestándose en la terapia cognitiva al valorar el papel que juegan las emociones en lograr aprendizajes significativos y en el tratamiento de las patologías. Si bien se dispone de fundamentos teóricos y experiencias que permiten generalizar metodologías, uno de los inconvenientes que ha tenido la investigación de los aspectos relacionados con el área afectiva es la imposibilidad de hallar indicadores objetivos y cuantitativamente medibles. Es mucho más factible evaluar la presencia de un conocimiento o una habilidad, que la formación de un sentimiento o una actitud. Por tal motivo, las metodologías propuestas han absolutizado el componente subjetivo del investigador a la hora de evaluar o validar dichos programas educativos.

Existe un conjunto de investigaciones centradas en el estudio de la inteligencia emocional, como un constructo que abre las puertas a la dimensión del Ser y el Convivir, utilizando el término de competencia. Han recibido la influencia de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1998), aunque es necesario decir que aún no se ha logrado precisar por estos autores si la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades emocionales básicas (Mayer y Salovey, 2000) o constituyen rasgos de la personalidad (Goleman, 1998 y Bar-On, 2000).

Otros autores aplican el concepto de competencias socio-emocionales, definiéndolas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, Pérez, 2007). Esta competencia subsume los aspectos relacionados con la capacidad para identificar, solucionar problemas, fijar objetivos adaptativos, ser responsable, cuidadoso y respetuoso con los demás, poseer habilidades para la comunicación, negociación, cooperación, buscar ayuda, tomar decisiones, etc. Además, se incluye el mantener una ciudadanía activa (Graczyk, y otros, 2000, Payton, y otros, 2000 y CASEL 2006).

Tenemos el criterio que, al pretender investigar las competencias emocionales como capacidades o habilidades, le estamos confiriendo una connotación cognitivista. Esto cambia la naturaleza psicológica de la emoción, al pretender explicar un fenómeno de naturaleza afectiva en términos de acciones u operaciones, lo cual no nos permite liberarnos del enfoque conductista.

Por otro lado, pensamos que no es posible reducir las dimensiones “Ser y Convivir” solo a la regulación de las emociones. El concepto de actitud es mucho más amplio que el de emoción, pues si bien la regulación emocional, ayuda a controlar el comportamiento frente a un evento sorpresivo, una persona puede regular sus emociones y, sin embargo, no ser verdaderamente creativa, sociable o autorrealizada.

Llegar a “ser” implica tener una autoestima sana, desarrollar un pensamiento crítico, y ser creativo. Estas tres características hacen que la persona pueda funcionar y comportarse de forma adaptada y equilibrada. N. Branden afirma que al tener la autoestima sana la persona tendrá confianza en la propia capacidad de pensar y de afrontar los desafíos de la vida por muy difíciles que estos sean, defiende el derecho a ser feliz, el sentimiento de ser digno, la confianza de merecer disfrutar de lo conseguido con su esfuerzo (Branden, 1997).

Interesante es la propuesta de P. Hernández, (2000) con respecto a un modelo de jerarquización de valores, al que denomina pentatriaxios (cinco valores en tres planos). Este modelo se basa en la consideración de los valores según su situación en los tres planos fundamentales de la existencia: el de la satisfacción, el de la funcionalidad o adaptación y el de la realización. Y, a su vez, en la armonización de estos tres planos en las diferentes áreas de la realidad (cuerpo, yo, otros, tarea, mundo y trasmundo). Para adquirir estos últimos valores es necesaria, en unos casos, una actitud de apertura, expansión e implicación personal hacia determinados aspectos de la realidad, y en otros, una actitud de autocontrol. Son valores de este nivel superior: el ascetismo, la autenticidad, el amor, la amistad, el disfrute en el quehacer o el disfrute estético. Aunque se reconoce su importancia, estos valores de realización, en especial los referidos al ámbito personal y social (autoconstrucción, amistad, amor, altruismo), reciben menor atención en los diseños educativos. Pensamos que esto se debe a la falta de instrumentación de los supuestos teóricos en una metodología integradora.

Es ineludible diseñar una educación más integral, holística, donde converjan los aspectos físicos, emocionales, mentales, sociales, morales, y espirituales. El término inteligencia se refiere a la capacidad de adaptación del sujeto, o lo que es lo mismo, sus posibilidades de aprendizaje. Por lo tanto, a la capacidad del ser humano de reconocer las señales de su tiempo, conocer e interpretar adecuadamente el verdadero significado de su existencia y su rol en la sociedad, se le denomina inteligencia holística, (Wompner, 2008).

Dado el carácter holístico del comportamiento, consideramos que pocas veces se ha tenido en cuenta el principio de la psicología referido a la unidad de lo consciente y lo inconsciente (Rodríguez y Bermúdez, 2006). El papel de lo inconsciente ha sido relegado y apenas retomado en las metodologías propuestas. Notamos la escasa presencia de técnicas proyectivas en estos estudios. Tengamos en cuenta que desde que el niño adquiere conciencia se está viendo obligado a usar mecanismos de defensa de su Yo, frente a las amenazas del entorno. Para penetrar estos mecanismos inconscientes, el autorreporte, los cuestionarios y las escalas no son suficientes. A veces podemos pensar que somos de un modo, por ejemplo: “soy simpático”, “soy amable”, “soy trabajador” (Cuestionario AURE1) y no corresponderse con la realidad. Muchas veces estas expresiones son utilizadas como una defensa del yo ante el investigador, sea o no de manera consciente. Por tal motivo, es más recomendable el uso de las técnicas proyectivas, las cuales sitúan a la persona ante el conflicto emocional que está en la base, obligándolo a tomar conciencia.

Las técnicas expresivas son preferidas por el humanismo; recordemos que fue el psicólogo humanista J. L. Moreno el precursor del psicodrama, muy útil para desarrollar habilidades en el área de las relaciones interpersonales, comprender el punto de vista del otro y facilitar la resolución de conflictos. Según el análisis realizado de los programas educativos, los métodos más usados en el estudio de las competencias socio-emocionales han sido los autoinformes o cuestionarios, por ejemplo, el Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Pensamos que es imposible utilizar un cuestionario para medir habilidades socio-emocionales. Las habilidades solo pueden verificarse en la práctica, en el caso que estuviéramos de acuerdo en admitir que las competencias emocionales son un conjunto de habilidades.

Por esta razón, es impostergable la necesidad de combinar varias técnicas para abordar las competencias emocionales. Debemos tener en cuenta para el estudio del área afectiva de la personalidad, las técnicas proyectivas, fundamentalmente productivas o expresivas (psicodrama, dibujo libre, retablo de títeres, cuentos) y asociativas o aperceptivas (completamiento de frases, asociación de palabras, composiciones temáticas). Por otro lado, para evaluar el área del

comportamiento es pertinente utilizar la observación participante, el análisis de los productos de la actividad, los diarios, la autoobservación). Para estudiar los aspectos cognitivos (creencias, opiniones) se utilizarán las entrevistas, los cuestionarios y las escalas de opinión.

1. Cuestionario de autoconcepto y realización, (R. Domínguez Medina, 2005) No olvidemos utilizar también los diseños de situaciones experimentales y estudios correlacionales, como un buen procedimiento para integrar componentes de igual o diferente naturaleza, precisando causas y consecuencias.

Se reconoce que el proceso de desarrollo de las actitudes y valores es progresivo, y por lo tanto no se puede esperar evaluar grandes cambios, sino más bien indicios de posibles cambios o adquisición de algún concepto o procedimiento específico. Por lo que para evaluar estos procesos, es necesario realizar estudios longitudinales.

¿Existen las condiciones necesarias en nuestros centros para llevar a cabo este reto? Una educación basada en la competitividad y la comparación de acuerdo a un modelo, no puede ser la base sobre la que se erija una persona creativa, con pensamiento crítico y con una autoestima sana. No creemos que pueda alcanzarse esa dimensión del “ser” cuando sean otros quienes pre-diseñen los objetivos sin consultar con el educando, presenten conceptos ya acabados como verdades que debe memorizar sin crítica, donde no se perciba la aplicabilidad inmediata de lo que se aprende y se evalúen los conocimientos por exámenes de acreditación.

Sabemos que el aprendizaje depende de la práctica y el entrenamiento, por lo tanto, para propiciar el desarrollo de las competencias socio-emocionales es necesario colocar a la persona de frente a la realidad, en contacto con todos los elementos que conforman su entorno, permitiéndole ser partícipe de su renovación. Aún la educación no ha garantizado los escenarios propicios para este fin, no solo en la escuela, sino tampoco en la familia, ni en la comunidad.

Desde la infancia temprana al niño se le debe enseñar a ser participativo, se le debe abrir un espacio para la comunicación simétrica, donde se reconozcan sus necesidades, aptitudes y cualidades naturales.

Hasta el momento se han generado numerosos programas, la mayoría de ellos carentes de una base teórica y científica (Goetz 2005). Parece ser un objetivo difícil de lograr, al menos por intervenciones a corto plazo. “Aunque en principio puedan encontrarse modos eficientes para educar a quienes tienen una baja inteligencia emocional, actualmente no sabemos cómo se puede lograr ese objetivo ... a pesar de la teorización sobre estos programas, realmente no sabemos tanto sobre cómo funcionan, o, ni tan siquiera sobre el hecho de si funcionan o no” (Zeidner, 2002). Algunos programas se aplican sin el respaldo de una investigación rigurosa. Cada vez son más las propuestas de programas de educación emocional, no obstante, estos carecen de la validación donde se determine su eficacia.

No solo basta con proponer asignaturas o ejes transversales en el currículum escolar, se trata de cambiar de forma radical la manera de enseñar. Es decir, cambiar el modo de concebir pedagógicamente los objetivos, los contenidos, los métodos y las formas de evaluación, en todos los niveles de enseñanza, sin excluir la educación adulta y postgraduada. Es cada vez más generalizado el rechazo de los estudiantes a las formas de enseñar centradas en el profesor, a las clases que incitan a repetir cadenas verbales, a los trabajos individuales y por escrito, a los exámenes de acreditación, a permanecer sentados horas enteras en el aula.

Es necesario incorporar en la escuela el aprendizaje de las habilidades sociales, de manera directa y sistemática. Hay que ubicarlas dentro de la malla curricular escolar y hacer explícitas las intenciones educativas al respecto, delimitando y señalando un tiempo en el horario, planificando recursos y estableciendo espacios.

Los debates de la comunidad científica giran en torno a cuál es el mejor modo de introducir los contenidos socio-emocionales en el currículum. Las tendencias se pueden resumir en: Incluir una asignatura sobre educación emocional (Bisquerra 2000 y Vallés 2008); propuestas de actividades en

el ámbito escolar (Vallés, 2008, Extremera, 2002); incluirlos dentro de asignaturas de humanidades (Literatura, Arte, etc.) (Pena, 2007); Integración curricular; actividades extracurriculares y asesorías (Harden, 2001, Hernández, 2000).

¿Cuál o cuáles de estas propuestas resultan más efectivas? Debemos tener presente que cuando el fenómeno que se investiga es tan complejo, una sola opción no es la solución. Los enfoques metodológicos pueden complementarse entre sí.

¿Tenemos al profesorado que necesitamos para emprender las transformaciones de la educación? La nueva era de la informática y las comunicaciones hace que cambie el rol del profesor. Ya no es requerido en su función de transmisor de la información, por una parte, debido a la veloz obsolescencia del conocimiento y, por la otra, porque el alumno puede adquirirlo por su cuenta, en el momento que lo necesita. El docente actual no es dueño absoluto del conocimiento, pues no es poco frecuente que el estudiante posea un gran acceso a la información. Comienza entonces a jugar un rol fundamental el maestro como guía y como facilitador, de modo que proporcione procedimientos, medios para hacer más viable el proceso de aprendizaje. A veces basta con formular preguntas, saber escuchar y observar atentamente.

No es el momento de comenzar a sensibilizar a los formadores con esta nueva visión de la educación. Las investigaciones demuestran que los profesores son conscientes, al menos en el plano de los conocimientos, de la necesidad de crear climas emocionales positivos para facilitar el aprendizaje, pero se enfrentan a una contradicción, que les genera mucho estrés: conocen de las metodologías participativas, pero en sus formas de actuación profesional perduran estilos tradicionales. Aún el conocimiento se presenta como conceptos cerrados, creados por otros; se imparte el contenido con la creencia de que aunque en el momento presente el aprendiz no encuentre su sentido o aplicabilidad, el currículum se concibe como diferentes cuerpos de conocimiento disciplinar. La transmisión verbal, oral o escrita es el método preferido. La adquisición del conocimiento se comprueba mediante exámenes de acreditación. Los docentes se preocupan en exceso por “mantener la disciplina” (permanecer atentos, no conversar con el compañero), cuando sabemos que la indisciplina es una manifestación de ausencia de motivación.

Esto corrobora nuestro planteamiento de que las formas tradicionales de enseñar, con un enfoque conductista, aún prevalecen en la actuación de muchos de los profesores. “La acción pedagógica del profesor se ve determinada por los antecedentes de su formación profesional. El hecho de que un profesor haya acumulado una gran cantidad de experiencias pedagógicas ... supone un influjo indiscutible sobre su conducta futura” (Hdez., 2000). Por lo que siempre tenderá a reproducir los estilos que le han servido de modelo. Tenemos delante la responsabilidad de entrenar a los profesores que van a impartir los programas educativos. Debe haber un orientador o asesor, que colabore y asista a los profesores para proporcionar recursos, motivar la acción para solucionar problemas, facilitar el propio crecimiento personal. El formador deberá poseer las cualidades humanas que desea provocar en los estudiantes.

Debemos brindar entrenamientos, como parte de la formación permanente, que les inciten a cuestionar el valor de sus propios conocimientos, habilidades, valores, creencias y actitudes; tomar conciencia de los modos de pensar, de sentir y de actuar, como personas y como docentes. Se les debe conducir a la valoración de sus necesidades y permitirles la libre implicación en los programas.

Es necesario formar al profesorado para la intervención en tutorías. Los docentes necesitan formación en conceptos, en procedimiento y en actitudes que les ayude a crear un clima escolar positivo, donde se promueva la participación, la comunicación interpersonal, la asunción de responsabilidades y el aprendizaje cooperativo. Debe aprender a arbitrar interacciones que respeten diferencias y profundicen en la comprensión intercultural.

Hay que implicar a todo el profesorado y a toda la comunidad educativa, en la forma de trabajo interdisciplinaria. Es preciso conducirlos, a través de sus propias vivencias, en el autoconocimiento de sus propios recursos psicológicos para lograr el mejor equilibrio consigo mismo y con el entorno. Las

carreras pedagógicas han de ser las pioneras en emprender este reto. Si a los futuros maestros se les proporcionan modelos participativos desde su formación, es muy probable que tiendan a reproducirlos en el ejercicio de su profesión. Un maestro autorrealizado y armónico será capaz de amar lo que hace y condicionará el amor en los demás. Entonces cobrará verdadero sentido la palabra educar (“sacar a la luz”), pues este “sacará desde el interior de sus discípulos, este sentimiento”.

¿Qué características han tenido los programas educativos? Todo programa debe contar con metas y objetivos educativos, acomodados a las características de los destinatarios, en su contexto de referencia y ser asumidos como propios por los agentes del programa. Ha de garantizar un conjunto de medios y recursos que, además de ser educativos, deben ser considerados eficaces para el logro de esas metas y objetivos. Los elementos que lo conforman son: destinatarios, agentes, actividades, decisiones, estrategias, procesos, funciones y responsabilidades del personal, tiempos, manifestaciones esperables, niveles de logro considerados como satisfactorios. Necesita de un sistema de evaluación capaz de apreciar si los objetivos se logran, y, en caso de que así no sea, determinar dónde se producen las dificultades y carencias y las causas de estas (objetivos muy elevados, aplicación inadecuada de los medios, ambiente incoherente, relaciones humanas insatisfactorias, tiempos insuficientes, rigidez en las actuaciones, momentos inadecuados, efectos no planeados...). (Pérez, 2000).

Existe un mayor número de propuestas de programas en la educación infantil, primaria y secundaria, en comparación con el ámbito universitario. El currículo universitario ha prestado mayor atención a la formación de competencias profesionales, como si las competencias socio-emocionales no formaran parte de la continuidad de este proceso. También se aprecian carencias de programas dirigidos a la familia y en el contexto comunitario.

Ha sido característico en estos programas las actividades integradas en el currículum, a veces extracurriculares, como complemento de la educación regulada, las aplica el profesor o el orientador del centro. Estos programas suelen motivar a los alumnos, pues las actividades se distinguen del resto de las actividades académicas. Lo cual reafirma el hecho de que las actividades académicas conservan el enfoque tradicional unidireccional, no participativo. Es necesario trabajar desde la transversalidad, con la participación de todos los profesores, lo cual implicaría un cambio en los esquemas cognitivos sobre los métodos y objetivos.

Algunos contenidos de los programas están referidos al autoconocimiento y la toma de conciencia de emociones, actitudes, valores, metas; cohesión grupal, comunicación efectiva, ambiente de libertad, solución mediada de problemas de convivencia; convivencia en el centro, que implica la participación del alumno en la solución de conflictos y la participación ciudadana en el centro; conductas de participación y ayuda a la sociedad (Bisquerra, 2005).

La metodología participativa recomendada por estos programas se expresa a través de dinámicas de grupos, autorreflexión y juegos de roles; intervención en tutorías, procesos reflexivos sobre situaciones conflictivas, consulta colaborativa, sesiones informativas de sensibilización. El carácter vivencial se puede expresar por observación, verbal o por retroalimentación (reforzamiento social), por ejemplo: cambio de autoimagen, voluntariado inducido, clarificación de valores (Switzer, 1994, Grusec, 1990). Diferentes estrategias contemplan los debates, asambleas, teatro, juegos cooperativos, trabajo por proyectos, talleres, rincones, círculos de calidad, fiestas, campeonatos deportivos, etc.

La evaluación de las variables del programa se ha realizado fundamentalmente a través de las respuestas directas de los alumnos a los diferentes cuestionarios y escalas, referidos al interés y actualidad de los contenidos, a la valoración de los temas tratados, a la diversión, la percepción de haber aprendido algo, la percepción de la necesidad, la recreación de los sentimientos durante las actividades, cumplimiento de las expectativas previas al realizar las actividades, la percepción del objetivo perseguido con la actividad, propuestas de cambios y mejoras de las sesiones, descubrimientos realizados, cambios percibidos, herramientas y estrategias adquiridas, inquietudes y

aspiraciones despertadas por el programa (Alonso, Iriarte, 2005, Pérez Juste, 2000). También se han aplicado entrevistas individuales, observaciones, análisis de las actividades de los estudiantes.

¿Cuáles han sido algunas de las limitaciones en la implementación de estos programas? Al realizar una valoración del diseño y la aplicación de estos programas, surgen determinadas insuficiencias que pueden constituir puntos de partida para nuevas investigaciones.

La carencia de tiempo para aplicar los programas. Muchos programas no se han podido aplicar en su totalidad, en el horario escolar, dada la apretada agenda curricular. Esto indica el énfasis que se continúa haciendo en las actividades académicas dentro del currículum. Muchas veces en la aplicación estos programas se han tomado como actividades menos serias, a las cuales se les pueden restar horas, sin alterar la consecución de los objetivos. Lo que demuestra que en pocas semanas no se pueden obtener resultados, ni discretos.

Estos programas han sido respaldados por una pobre base científica, incluso siendo, muchos de ellos, resultado de trabajos de investigación. El entusiasmo demostrado por el enfoque humanista ha llevado a muchos a la improvisación y al carácter subjetivo de sus acciones. Muchas aplicaciones han sido descriptivas y exclusivamente cualitativas. Se impone la necesidad de una mayor cantidad de investigaciones que esclarezcan los aspectos teóricos de la formación de los procesos afectivos y las actitudes.

En general, la planificación de los programas, contradictoriamente, no ha tenido en cuenta las diferencias individuales, ni los intereses de los alumnos. Los objetivos se continúan planificando a espaldas del estudiante. No son pocas las ocasiones en que la evaluación de programas “olvida” plantearse tan importante cuestión. Es necesario flexibilizar estos programas en sí mismos. Los estudiantes deben ser coautores de estos programas, dejarlos decidir temas a tratar, las formas de trabajar. Evitar referirse a planes futuros demasiado lejanos y partir de experiencias concretas, cotidianas y cercanas, del “aquí y el ahora”. Los resultados demuestran que da mayor resultado el trabajo con grupos homogéneos, lo cual genera una fuerte carga emocional.

La mayoría de estos programas han estado diseñados para la educación formal no universitaria o en el contexto organizacional. Hay carencias en este sentido en el ámbito universitario, familiar y comunitario. Los programas deben abarcar todo el ciclo vital de las personas. Forma parte de su preparación permanente en las diferentes etapas de la vida.

Los estudiantes demuestran rechazo a actividades escritas, asociadas al trabajo escolar, por ejemplo, uso de cuestionarios, composiciones, escalas. Las actividades que mejor se valoran son las grupales, vivenciales y dinámicas. Sería incluso conveniente que todas las actividades escolares, no solo las que se incluyan en el programa de intervención, sean llevadas a través de la dinámica grupal.

Los programas no han sido sometidos a una evaluación sistemática y rigurosa, reduciéndola a comprobar su validez social, por el grado de aceptación y satisfacción de los participantes. Esta es una deficiencia generalizada en todos los programas (Zeidner y cols. 2002). Déficit en la validación de estos (Guil, Gil y Olarte, 2007, Muñoz y Bisquerra 2006, Repetto, Pena y Lozano, 2007).

En resumen, lo hasta aquí expuesto nos demuestra que aún queda mucho por hacer en el ámbito educativo para lograr el reto de aprender a ser uno mismo y a convivir con los otros, lo cual supone un desafío para la investigación y la orientación educativa. Muchos de los aspectos que proponemos tratar en el taller pueden contribuir a la toma de conciencia de cuánto se ha hecho, pero, sobre todo, a tomar decisiones con respecto a lo que queda por hacer.

Conclusiones

1. El estudio y la formación de este fenómeno tan complejo, como es el aprender a ser y a convivir necesita de un enfoque integrador, que contemple programas de intervención dirigidos a la familia, la escuela y la comunidad. La integración debe incluir a todos los niveles educativos, y dentro de ellos todas las disciplinas, implicando a toda la comunidad docente. No se alcanza con intervenciones a

corto plazo, debe hacerse de manera continua y permanente, abarcando las diferentes etapas de la vida.

2. Es necesario profundizar en las bases teóricas que sustentan estos programas. Uno de los aspectos no resueltos en la investigación educativa de este problema es la definición y operacionalización del término “Ser”. Debemos utilizar categorías que partan de la unidad de lo consciente y lo inconsciente, lo cognitivo, lo afectivo y lo comportamental.

3. Las metodologías propuestas deben ser predominantemente participativas y basadas en la experiencia presente. Esto conlleva a tener los instrumentos válidos para la constatación de la calidad y eficacia de su formación. Por su complejidad es necesario combinar varias técnicas, a saber verbales, comportamentales y productivas o expresivas.

4. La evaluación y validación de estos programas es uno de los problemas más acuciantes y que está derivado de las insuficiencias teóricas y metodológicas señaladas.

Bibliografía

- Alonso-Gancedo, N., Iriarte C. (2005): *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*, Málaga, Aljibe.
- Angulo F. y S. Redón (2011): “Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente”, *Estudios Pedagógicos XXXVII*, Nº 2: 281-299.
- Branden, N. (1995): *Los seis pilares de la autoestima*, Barcelona, Paidós.
- Bar-On, R. (2000): “Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory”, San Francisco, Ca.: Jossey-Bass.
- Bisquerra Alzina R. (2005): “La educación emocional en la formación del profesorado”. *Rev. Universitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 2005, p. 95-114.
- Bisquerra Alzina R. y N. Pérez Escoda (2007): *Las competencias emocionales*. Universidad de Barcelona, Educación XXI. 10, 2007, pp. 61-82.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2006): SEL Competences [en línea] (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago. Disponible en: http://www.casel.org/about_sel/SELskills.php
- Castro Santander, A. (2006): “Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás”. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Domínguez Medina, R., Aciago de Mendoza, R. y Hernández H., P. (2005): “Consistencia interna y estructura factorial de un cuestionario sobre autorrealización y crecimiento personal”, *Psicothema*, vol. 17, nº 1, pp. 134-142.
- Gadner, H. (1998): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.
- Garrison, A. (2001): “Humanistic Psychology”: *Journal of Humanistic Psychology*, 41(4) 91-104.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000): Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En Bar On, R. y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory Development, Assessment and Application at Home, School, and in the Workplace* San Francisco, Ca: Jossey- Bass, 391-410.
- Goleman, D. (1998): *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós.
- Goetz y cols. (2005): “Emotional intelligence in the context of learning and Achievement”, *International Handbook of emotional intelligence*, pp. 233-253.
- Iriarte Redín, C. & otros (2006): “Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo”. *Rev. Electrónica de investigación Psico- educativa*, no. 8, vol. 4(1).
- León Camargo, A. y otros (2009): “Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud en una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia)”. *Psicología desde el Caribe*, no. 24, agosto-diciembre.
- Mayer J. D. Salovey P. & Caruso. D. (2000): *Models of emotional intelligence*. Cambridge University Press.
- Pena Garrido, M. y E. Repetto (2008): “Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el plano educativo”, *Rev. Electrónica de investigación Psicoeducativa*, no. 12, vol 6 (2).
- Pérez Gómez, A. (2010): “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 24, núm. 2, agosto, pp. 37-60. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- Pérez González, J.C. (2008): “Propuesta para la evaluación de programas de educación socio-emocional”. *Rev. Electrónica de investigación Psicoeducativa*, no. 15, vol. 6(2).
- Pérez Juste, Ramón (2000): La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, no. 2, pp. 261-287.
- Harden R. M. (2001): Curriculum Mapping: A Tool for Transparent and Authentic Teaching and Learning. AMEE, Guide, no. 21.

- Hdez., P. (2000): "Enseñanza de valores socioafectivos en un escenario constructivista: bienestar afectivo e inteligencia intrapersonal". *Intervención psicopedagógica y currículum escolar* (pp. 217-254) Madrid, Pirámide.
- Hué C. (2007): *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Wolters Kluvert.
- Rodríguez Rebutillo, M. y Bermúdez S, R. (2006): *Diagnóstico psicológico para la educación*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro*. París, Ediciones UNESCO.
- Teruel Melero, M. (2000): "La inteligencia emocional en el currículo de la formación de los maestros". *Rev. Interuniversitaria de formación del profesorado*, no. 38, p. 141-152.
- Wompner G., Fredy H. (2008): "Inteligencia holística para el siglo XXI", *OSORNOCHILE*.
- Zeidner, M. y otros (2002): "Can emotional intelligence be schooled?", *A critical review. Educational Psychologist* 37(4), (p. 215-231).

LA IMPORTANCIA DEL PENSAMIENTO METAFÓRICO DEL SUJETO PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA

Alejandro Arnaldo Barroso Martínez

Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México

Resumen

Las expresiones metafóricas son recurrentes y sistemáticas en nuestra vida cotidiana, sea cual sea el ámbito en el que estemos. Ellas pueden ser de diferente tipo, aunque en este artículo el interés en lo fundamental recaiga en aquellas de tipo oral. Ellas no son solo un objeto de estudio de la literatura o la lingüística; sino que en la medida en que se asocian con nuestro pensamiento conceptual, y juegan un papel en la regulación y orientación de nuestras emociones y comportamientos; pueden ser relevantes para el ejercicio de la Psicología. Un ejercicio visto esta vez, desde el intento de explorar y conocer al sujeto, así como en relación a todo un ejercicio mayor que implica una diversidad de herramientas y aproximaciones a sus vivencias. En el camino por rescatar la importancia del pensamiento metafórico, también se ofrecen “pistas” sobre cómo trabajar de manera concreta sobre ese contenido; así como las posibles limitaciones de un análisis de este tipo.

Palabras claves: Expresiones metafóricas, pensamiento metafórico, ejercicio profesional, psicología.

Abstract

Metaphorical expressions are recurrent and systematic in our life wherever that we are. They can be different, although in this article the interest is fundamentally about in oral expressions. These are important for literature and linguistics, but also are important for Psychology because there are a tie with our thought and behavioral and emotional regulation process. In this article, a professional exercise is fundamentally about attempt to examine and know the person and in relation with a greatest exercise of analysis. In the attempt to get the importance of metaphorical thought there are “cues” about how we can work on this content, and limitations of this analysis.

Key words: *Metaphorical expressions, Metaphorical thought, professional exercise, psychology.*

Introduciéndonos en el tema

El objetivo del presente artículo es abordar la importancia que pueden tener las metáforas presentes en las expresiones, fundamentalmente orales, para un ejercicio de exploración, conocimiento, y análisis de un otro (paciente, cliente, etc.).

En términos de alcance, el trabajo reconoce, y se queda sin abordar, el hecho de que este tipo de análisis se puede llevar a cabo en otros muchos ejes. Desde el eje **nivel de participación**, se considera que el análisis también puede ser útil para acercarse al conocimiento de grupos o comunidades. Desde un **eje que tiene en cuenta las diferentes formas de expresión humana**, el análisis puede rescatar no solo lo oral, sino lo escrito, lo pictórico, lo dancístico, lo mediático, etc. Un ejemplo de este último caso lo constituyen autores como Gutiérrez y Plantin (2006), y Castells (2009). Los primeros toman en cuenta como parte de su análisis, la utilización de metáforas visuales en algunos spots televisivos de la llamada “campana del miedo” llevada a cabo contra el candidato Andrés Manuel López Obrador en las elecciones presidenciales mexicanas de 2006. Castells (2009) por su parte, y desde una perspectiva más general, se refiere a la necesidad de tener en cuenta el uso de las metáforas en el discurso mediático como un protocolo de comunicación. Por último, también es relevante **un eje concebido desde la práctica profesional**. Desde esta perspectiva, es

importante lo que se hace para explorar, conocer, o sentir al otro; pero también todo lo que se hace para acompañarlo, o devolverle algo (una vivencia, una interpretación, etc.). En este sentido, la toma en cuenta de las metáforas puede ser pertinente desde ambos intentos.

El trabajo pretende una mirada que tribute una labor profesional pertinente, más allá de las aproximaciones específicas que se han producido desde los estudios del discurso, la lingüística, la psicolingüística, o la psicología cognitiva. El artículo pretende una aproximación modesta. Esto se debe a varias razones, entre las que se encuentran la imposibilidad de agotar el estudio, así como el hecho de que un análisis que se aleje de lo tecnicista e instrumental, solo puede “ver” en este abordaje un complemento, un apoyo.

Siguiendo a Vygotsky (1995), el primer principio del que parte el presente trabajo es el papel decisivo que juega el lenguaje como herramienta del pensamiento, tanto en su emergencia como en su expresión. La segunda premisa básica de la que se parte, es que las metáforas más allá de constituir un elemento lingüístico, poético, extraordinario, creativo; constituyen un fenómeno ordinario, cotidiano, sistemático, y relacionado estrechamente con el sistema conceptual del pensamiento de los sujetos (Lakoff, 1992; Lakoff & Johnson, 1980, 1995; Nubiola, 2000). Desde esta perspectiva, cuando se hace alusión al uso de metáforas en las expresiones del sujeto, no se está aludiendo solo a la necesidad de un análisis lingüístico o discursivo en sí mismo, sino a un análisis que se dirija a la exploración del sistema conceptual metafórico del sujeto (Lakoff & Johnson, 1995). Visto así, las expresiones metafóricas serán relevantes para nuestro tema, en tanto formas de expresión de un pensamiento metafórico.

Este será un análisis rico, en tanto tiene que ver con la misma cotidianidad, y que se refleja en la mayor o menor sistematicidad con la que se emplea la metáfora en el discurso. Cuando se pone la metáfora en el foco de atención, al menos desde una perspectiva que puede ser relevante para la psicología, lo importante entonces es hablar de pensamiento y conceptos metafóricos. Precisamente por estos hechos es que se pretende establecer un nexo con la labor de análisis que se puede ejercer en la psicología. Amén de que esta constituye una disciplina en la que como otras, coexisten diversas posturas epistemológicas, escuelas, etc.; se parte de la idea de que el rescate de las expresiones metafóricas puede ser una herramienta pertinente, útil a varias perspectivas.

La vida es un juego, el amor es como la guerra, la negociación es como un campo de batalla, al matrimonio se llega, una profesión es como una carrera de largo aliento, el tiempo es oro; hay ciencias duras y blandas, los árboles nos pueden impedir ver el bosque; son todas metáforas que de manera sistemática empleamos en nuestra vida cotidiana en sus diferentes escenarios, y que no solo pertenecen a nuestro lenguaje, sino a como pensamos, y otorgamos significado a nuestra realidad (Lakoff & Johnson, 1995).

Metáforas y tipos de metáforas en las expresiones cotidianas

La metáfora como forma de expresión y pensamiento viene de la antigua Grecia. Aristóteles la definió como una serie de palabras a través de las que se hace una comparación entre dos o más entidades que son literalmente diferentes (Queralto, 2006).

La metáfora ha sido reconocida tradicionalmente como algo perteneciente al campo de la literatura y la poesía. Este vínculo con la expresión no convencional, creativa e impresionante, ha traído resistencias al intento de convertirla en un objeto de estudio pertinente para disciplinas más allá de los estudios literarios y lingüísticos. Solo a partir de los años 60 y 70, filósofos y lingüistas comienzan a tomar el tema en serio (Camp, 2006). El estudio de la metáfora desborda hoy cualquier disciplina, y se inscribe en un terreno interdisciplinar (Nubiola, 2000).

El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (2001), define la metáfora como aquella acción que consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado, en virtud de una comparación tácita, implícita. De acuerdo a Lakoff y Johnson (1995) “la esencia de la metáfora es entender o experimentar un tipo de cosa en lugar de otra” (p. 41).

La exposición de algunos tipos de metáforas puede abrir el camino para pensar en el valor de ellas en términos de diversidad, y “movilidad” de nuestro pensamiento. Han sido los lingüistas quienes han tributado de manera más significativa la clasificación de las metáforas. Es posible encontrar clasificaciones bajo los criterios de primarias y complejas, convencionales o creativas, genéricas o específicas (Soriano, 2009). En este trabajo se utilizará fundamentalmente una clasificación propuesta por dos de los autores pioneros de estos estudios: Lakoff y Johnson (1995), ambos investigadores en el campo de la lingüística cognitiva. El uso de la clasificación responde además, al hecho de que constituyen definiciones concretas, muy cercanas a la dinámica misma del concepto, y ello puede ser relevante en una aproximación inicial al tema.

Existe un tipo de metáfora que se puede denominar estructural, y que tiene que ver con el concepto de metáfora que dominamos de manera habitual. Estos son los casos en que un concepto está estructuralmente sustituido por otro. Tal es el caso por ejemplo de: *el tiempo es oro, o una discusión es como una guerra* (Lakoff & Johnson, 1995).

Un segundo tipo de metáforas puede ser definida como orientadora (Lakoff & Johnson, 1995). Estas metáforas tienen que ver con la orientación en el espacio, y lo que significan las nociones de arriba, abajo, delante, detrás. Estas nociones tienen implicaciones importantes cuando se hace referencia al pasado, al futuro, o a cuestiones como nuestros estados de ánimo.

Un tercer tipo de metáforas es la ontológica (Lakoff & Johnson, 1995). Bajo esta clasificación se agrupa un conjunto de expresiones que ofrecen sustancia, materialidad, capacidad de acción a objetos o hechos de la vida cotidiana. Se trata del hecho de atribuir poder, cualidades o acciones a elementos que en realidad no son portadores de ellos. Algunos ejemplos pueden ser: *es culpa de la carga de trabajo, esta ansiedad nos está haciendo daño, su estado mental se ha deteriorado, vino en busca de fama y fortuna, voy a perder el control, la pelea estalló, se trajo sus valores consigo*, entre otras. Muy vinculadas a estas metáforas ontológicas, existen otras que se encargan de personificar, otorgar atributos y capacidad propiamente humana a objetos y hechos. Algunos ejemplos que se pueden mencionar son: *su teoría me aclaró la duda, la vida me ha jugado una mala pasada, su religión le dice lo que puede o no puede hacer, los hechos hablan por sí mismos, es una relación enfermiza, eso que propones no tiene ni pies ni cabeza*, entre otras muchas.

Existe otro tipo de metáforas llamadas por Lakoff y Johnson (1995) como metáforas de recipiente. Estas tienen que ver con las acciones de pensamiento que utilizan las nociones de dentro-afuera, exterior-interior. Se trata de aquellas acciones de pensamiento que ubican hechos u objetos como elementos recipientes, como objetos que se pueden llenar, en los que se puede depositar o estar. Ejemplos pueden ser: *¿Cómo te metiste en ese problema?, estoy en el fin de mi vida, estoy en quiebra, voy saliendo del mal momento, estoy en un momento crucial de mi vida*, entre otras.

Un tipo importante de metáforas es la de movimiento (Lakoff, 1992). Esa expresión que lleva implícito un desplazamiento de un punto a otro en términos simbólicos. Tal puede ser el caso de las expresiones: *ojalá pudiera llegar a casarme, ya he pasado por eso, debes ser fuerte si ya has llegado hasta aquí, muchos quisieran estar en tu lugar*, en este caso aunque parece menos evidente, el estar en un lugar supone movimiento, el haber transitado por etapas, etc. Otro ejemplo interesante puede ser: *tendré que quitarme ese problema de encima*. En este caso el “movimiento” se encuentra en *tendré*, que si bien no da cuenta de un movimiento ya emprendido, sí lo hace sobre un movimiento por comenzarse, es decir, por una meta u objetivo a lograrse en términos de pensamiento, que es lo relevante para nuestro ejercicio profesional. Existen otros muchos ejemplos de este tipo de metáforas.

Hay otro grupo numeroso de metáforas con un valor medular también para entender la forma en que los sujetos otorgan significado a los hechos de la vida cotidiana. En este caso por ejemplo, se ubica la metáfora de la construcción, a partir de la cual, hechos, ideas o argumentos, pueden necesitar más apoyo, más sustento, estructuración (Lakoff & Johnson, 1995).

Dos elementos cruciales en la consideración de las metáforas, son los relacionados a su naturaleza y su valor epistemológico. La utilización de metáforas como uno de los recursos presentes en el lenguaje, es un proceso inconsciente, y que tiene una conexión muy estrecha con nuestro pensamiento, con nuestro sistema conceptual. En el proceso de emergencia y utilización de las metáforas por parte del pensamiento, se puede incluir un grupo importante de niveles o capas que las proveen de significado. Estos niveles están atravesados por el proceso de experiencia social (Lakoff, 1992; Lakoff & Johnson, 1995).

Un primer nivel que es general, en tanto fuente directa y de metáforas en algunas ocasiones ya “formadas”, lo constituye la experiencia social relacionada a la existencia de ritos, mitos, el discurso de los medios de comunicación, entre otras fuentes. Se trata en este nivel, de la importancia de lo que hacemos de manera sistemática, ritualizada con algún valor para el sujeto; así como todo aquello que nos llega en forma de metáfora, de la tradición oral, de los medios de comunicación con sus textos e imágenes (Lakoff, 1992).

Un segundo nivel o capa de emergencia del pensamiento metafórico se encuentra de manera más concreta en nuestras experiencias con hechos, actividades, personas u objetos, en términos de conocimiento, acercamiento o distanciamiento afectivo, de la forma y el significado que le otorgamos a lo no verbal, etcétera (Lakoff, 1992; Lakoff & Johnson, 1995). En este sentido podemos detenernos en algunos casos concretos pertenecientes a los tipos de metáforas a los que nos hemos referido. En el caso del *tiempo es oro*, es una metáfora que tiene que ver con la valoración social que tiene el aprovechamiento del tiempo, con los criterios de eficiencia y eficacia de los cuales se parta entre otras cosas. En el caso por ejemplo, de las metáforas orientadoras, la felicidad, la salud, el éxito, puede significarse con la palabra arriba, mientras el infeliz, el fracasado, el enfermo, con el abajo, y esto responde a criterios vivenciales de postura física por ejemplo, y la experiencia de que las personas saludables, fuertes, permanecen erguidas, mientras los enfermos o deprimidos pueden estar cabizbajos, con los hombros caídos, etcétera (Lakoff & Johnson, 1995). Existen otros casos interesantes cuya naturaleza epistemológica se puede buscar en las relaciones afectivas con objetos o hechos de la realidad. Tales son los casos de: *llegó con sus valores*, *lleva sus creencias a cuesta*. Estos son ejemplos que se apoyan en la premisa de la relación afectiva de acercamiento o distancia hacia los objetos que nos son gratos o negativos en nuestra vida cotidiana. Desde esta perspectiva por ejemplo, lo que se trae o lo que no, lo que se lleva o lo que no, puede estar construido sobre la base de relaciones afectivas. De esta forma, si alguien trae sus valores a cuesta puede ser por dos razones fundamentales, o porque hay una relación de imposición de alguna manera, o son muy positivos para el sujeto, y la cuestión en los términos que se discuten aquí es la siguiente: nadie se “acerca”, “carga”, o mantiene desde el punto de vista simbólico, una relación afectiva cercana, o de posesión con algo que le sea desagradable, de mal gusto.

Existe un tercer nivel más concreto aún, en tanto tiene que ver con todo un procesamiento cognitivo por parte del sujeto. Este nivel tiene que ver no solo con el proceso de emergencia de la metáfora, sino con su recurrencia, su sistematicidad en el pensamiento. Este nivel se relaciona con los procesos de correlación y analogía (Soriano, 2009). El establecimiento de comparaciones, y la sustitución de un concepto por otro, se apoya fundamentalmente en la percepción de semejanzas que tienen que ver tanto con lo funcional como con lo estructural. Algunos ejemplos se pueden encontrar en las metáforas: *estar dormido es como estar muerto*, *una profesión es como una carrera de largo aliento*. La primera es una metáfora estructural, en la que el estar dormido se puede intercambiar con el concepto de muerte tanto por la forma del que duerme, como por el nivel de actividad física durante el sueño. La segunda es una metáfora de movimiento, en la que el concepto de profesión se equipara al de carrera de largo aliento por cuestiones que pueden ser funcionales, y estar relacionadas a la cantidad de esfuerzo, al tiempo, la dedicación, la disciplina; que puede implicar el ejercicio de una profesión, así como una carrera de largo aliento.

Este nivel tiene que ver también con el cómo se construye el criterio de invarianza cognitiva (Lakoff, 1992). La construcción del criterio de invarianza por parte del sujeto en relación a cómo son los hechos, y cómo se relacionan entre ellos, tiene que ver con la misma recurrencia de los hechos, las

acciones, y las relaciones causales en la vida cotidiana. El criterio de invarianza también se construye desde una perspectiva más compleja. Esta tiene que ver no tanto con la percepción directa de hechos, acciones o vínculos, sino con un proceso de generalización más complejo. Este proceso de generalización se apoya en principios globales que pueden ser útiles para comprender casi cualquier hecho de la realidad, y que servirán para construir o asumir metáforas. Entre estos se encuentran los casos de: las cosas pasan por algo, siempre hay causas, las causas son como fuerzas que mueven, los hechos contingentes deben guardar alguna relación, entre otros (Lakoff, 1992).

El valor del pensamiento metafórico para el análisis psicológico

Hasta este punto podemos hacer algunas afirmaciones que nos sirvan de punto de partida para desarrollar el que constituye el núcleo del artículo: el valor que el pensamiento metafórico puede tener para el ejercicio de los profesionales de la psicología.

La primera es que cuando hablamos de metáfora, al menos desde una perspectiva que puede ser útil para nuestro ejercicio profesional, no nos interesa tanto la perspectiva lingüística que la analiza como un modo de hacer el lenguaje poético, inteligible, o cercano cognitiva y afectivamente a un público; sino como expresiones que nos pueden conducir al pensamiento metafórico del sujeto, a todo un sistema conceptual que se organiza y funciona desde lo metafórico.

Las metáforas no se usan de modo accidental en nuestro lenguaje, ni tienen un uso arbitrario, sino que reflejan nuestro pensamiento en términos conceptuales y simbólicos, y tienen que ver con nuestras experiencias de vida (Lakoff & Johnson, 1995).

Dos elementos que convierten al pensamiento metafórico en un objeto relevante de análisis para la psicología, tienen que ver primero con su presencia y sistematicidad en nuestra vida cotidiana, y luego con el hecho de que así como las percepciones y las representaciones sociales, también confieren niveles de orden y regulación a nuestro pensamiento, nuestra afectividad, y nuestro comportamiento.

El pensamiento metafórico está estrechamente vinculado a los procesos de categorización social (Lakoff, 1992). Se trata de un recurso que utilizamos de manera inconsciente, y que es relevante para el ejercicio de nuestra profesión en tanto se asocia a los procesos de inferencia, estereotipos, prejuicios, falsas creencias, motivaciones, etc. En este sentido, lo importante no es tanto su detección en las expresiones del sujeto, ya sean orales, escritas, o por otro medio, sino llegar a toda la trama argumental que la sustenta (Lakoff, 1992). Siguiendo esta idea, nos podemos encontrar con un sujeto que se refiere al éxito como un lugar a donde se llega. En este caso, lo importante no es solo la detección de esta metáfora, sino el hecho de que detrás de *llega*, puede haber una noción de movimiento, de desplazamiento, y esto es relevante para nuestra actividad porque todo desplazamiento implica un punto de partida, un motivo para ello, recursos para emprender el camino, una forma de llegar, etc. En este caso, la noción de movimiento nos conduce al importante tema de las motivaciones, y tanto el estado actual del sujeto, como su proyección futura. Algo muy importante en relación a este análisis, es que en el pensamiento metafórico hay niveles variables para entender el concepto sustituto, y en este sentido no podemos caer en la trampa del movimiento en sí, pues el sujeto personaliza lo que considera las formas pertinentes de ejecutar sus acciones, los recursos, y esfuerzos necesarios a sus fines, etc.

Muy relacionado a la idea anterior, está el hecho de que cuando el pensamiento funciona a través de metáforas, hay muchas implicaciones que deben ser analizadas desde lo que se expresa, pero también desde el punto de vista de lo que no. Esto se debe a que el pensamiento metafórico "juega" con lo que se considera implícito, supuesto, obvio, y sin necesidad de mencionarlo o traerlo a colación. Esto es importante para las relaciones sociales en general.

Estas implicaciones, ya sean expresadas o no, posicionan al sujeto en relación al pasado, durante el presente, y lo proyectan al futuro, lo ubican en relaciones de exigencia, como agente activo o pasivo de la acción de hechos, objetos, otras personas, o de él mismo (Lakoff, 1992; Lakoff & Johnson, 1995). El caso de las relaciones de exigencia es interesante. De esta forma, podemos encontrar

metáforas como: *el amor exige compromiso, **debemos estar** a la altura de nuestro puesto*. En estos casos, lo relevante es buscar cuáles son esas exigencias, y cómo se piensan y construyen de manera concreta por el sujeto. Los casos de exigencia vistos en las metáforas son relevantes, pues nos conducen hacia el sujeto visto en su relación con otro u otros, al cómo visualiza las exigencias de las relaciones, entre otras cosas. En estos, como en todos los casos en que funciona el pensamiento metafórico, debemos tener presente que en las exigencias, las acciones, las proyecciones futuras, las metas, etc; están comprometidos los sentimientos y afectos de los sujetos, valoraciones y autovaloraciones.

El caso del papel activo o pasivo del sujeto es importante para detectar la asunción de responsabilidades. Es por ello que una estrategia pertinente puede ser focalizar quién es el agente de la acción, y sobre quién recae esta en el pensamiento del sujeto. En este sentido, puede ser pertinente profundizar en expresiones como: *es que ellos no me comprenden, ha sido culpa de la vida, esa forma de ser me está poniendo tenso*, etc. En estos ejemplos, puede ser pertinente como parte de todo un ejercicio de análisis mayor y más sistemático, profundizar en las nociones *ellos*, así como concretar y operacionalizar las nociones: *la vida* (cuál, cómo, por qué) y *esa forma de ser* (cuál, cómo, de quién, etc).

Un elemento relevante en el estudio del pensamiento metafórico, es que cuando se produce la correlación, el cambio de un concepto por otro, a ese nuevo concepto se asocia todo un conjunto importante de elementos semánticos (Soriano, 2009). Todo un conjunto que puede dar cuenta tanto de otros conceptos, como de otras metáforas u expresiones que no son metafóricas, pero que sí dan cuenta de las implicaciones de las primeras, y con las cuales se mantienen relaciones de supeditación, complementación, etcétera (Lakoff, 1992; Lakoff & Johnson, 1995). En el caso del *tiempo es oro*, el tiempo es sustituido por el oro, algo valioso en nuestras sociedades, con lo que pueden guardar relaciones de supeditación otras metáforas como: *no debes perder el tiempo* (el tiempo como algo que se puede tener, poseer, y que por lo valioso no debe perderse), *debes aprovechar mejor el tiempo, esto ha sido una pérdida de tiempo*, etc. Aquí, lo relevante es conocer que el pensamiento metafórico se puede presentar en el lenguaje de una manera en que las expresiones, ya sean metafóricas o no, se asocien a máximas más generales, en tanto responden a metáforas con un grado mayor de generalización. Tal es el caso del tiempo, pero también lo puede ser: *debemos encontrar la felicidad*, como una metáfora con un grado amplio de generalización, y a la que pueden estar asociadas expresiones metafóricas como: *¿has **llegado** a ser feliz?*, *¿cómo **conseguiste** ser feliz?*, u otras no necesariamente metafóricas como: me siento ansioso cada vez que pienso en la felicidad. Volvemos una vez más al lenguaje como vía de acceso al pensamiento, y en este sentido lo asociado a una metáfora más inclusiva, puede ser tanto otro concepto metafórico, como una creencia o una ansiedad.

Las expresiones del pensamiento metafórico deben ser legitimadas y focalizadas con cautela en nuestra práctica profesional (Queraltó, 2006). Esto responde a que si son sistemáticas, y corresponden a la manera cotidiana de economizar y organizar nuestro pensamiento, también tienen que ver con la forma en que pensamos y nos posicionamos ante los problemas, con pertenencias identitarias, etc. Las expresiones del pensamiento metafórico pueden ser muy útiles en ejercicios como la mediación, pues siguiendo a Picard (2002), en ocasiones es pertinente reestructurar falsas creencias, y marcos de interpretación. Un elemento a tener presente es que las metáforas nos proponen cómo entender y dar sentido a hechos de nuestra realidad, pero también nos hacen perder de vista otros detalles, funcionan como elementos que muestran, pero que también ocultan. De acuerdo a Lakoff y Johnson (1995) “la metáfora destaca ciertas características mientras suprime otras” (p.183). Un ejemplo pudiera ser el caso de pensar una discusión como una batalla. En este ejemplo, estarían asociadas un grupo de nociones en relación a la necesidad de **defender** posturas e ideas, saber atacar y contraatacar, o el pensar los resultados en términos de victoria o derrota. Estas ideas y exigencias asociadas a la metáfora, y construidas por nuestro pensamiento, tienen una repercusión importante en cómo se maneja la negociación, en el hasta dónde se visualizan o no las

posibilidades que se han ocultado por nuestro pensamiento, para colaborar, dialogar (Lakoff, 1992; Lakoff & Johnson, 1995).

Cuando en este trabajo se habla de sujeto, se piensa ante todo en un ser social, ubicado en un contexto determinado de relaciones sociales en el cual la comunicación es central para la emergencia misma de la subjetividad. Por ello puede ser pertinente una pregunta que intenta cuestionar la importancia misma de tener en cuenta el pensamiento metafórico a pesar de su sistematicidad, y cuan congruente podemos ser con una característica medular de la personalidad: su carácter único e irrepetible. La pregunta es: si no existe nada nuevo en el lenguaje, si todo lenguaje (oral, escrito) es ya un lenguaje dicho y utilizado por otros (Maybin, 2001; Batjin, 2012) ¿cómo podemos captar la singularidad y la individualidad del pensamiento del sujeto en expresiones que forman parte de un repertorio compartido, ya elaborado de manera más o menos intencional por otros?

La intención de buscar el sello individual en el discurso del sujeto ha sido preocupación de autores como Van Leeuwen (2008), quien desde el campo de la comunicación por ejemplo, se interesa en los procesos de personalización del discurso social. En el presente trabajo se parte de la idea de que esta búsqueda puede ser relevante para nuestra labor desde la psicología, en tanto reconocer la individualidad tiene un valor importante para detectar matices, para llevar a cabo un ejercicio profesional “a la medida”. Esta idea hasta parece de perogrullo.

La pregunta viene a colación, porque en este trabajo se considera que se puede profundizar en la que vendría a ser la respuesta: la subjetividad. La respuesta no es fácil. Primero hay que exponer el hecho de que el lenguaje como herramienta del pensamiento no se construye y recrea solo por parte de otros, sino en la participación *con* otros. En este sentido, el buscar el sello individual al pensamiento metafórico puede tomar dos caminos ambos relevantes. El primero es que el hecho de hacerse eco de una metáfora compartida por otros, lejos de significar reproducción, puede ser también apropiación consciente de todo lo que implica, puede ser muestra de elementos identitarios importantes. El segundo camino nos lleva a la metáfora, digámoslo así, un poco más personalizada. Siguiendo a Lakoff (1992), no podemos caer en la trampa de asumir rápida y acríticamente los nuevos conceptos sustitutos empleados por los sujetos, pues toda su carga simbólica, su contenido semántico asociado es pensado también de manera individualizada. De esta forma, cuando el sujeto dice: *debo buscar la felicidad*, no se trata de cualquier búsqueda, sino de una en la forma en que él la tiene pensada o la puede pensar, y en este sentido como ya se ha dicho, nuestra tarea es llegar hasta las creencias y argumentos que la sostienen.

Una estrategia importante puede ser focalizar aquellas características del conjunto de metáforas utilizadas por el sujeto. Ello puede llevar nuestro análisis un paso más arriba, pues puede permitir dar cuenta en alguna medida de los procesos selectivos, de las diferencias e invariantes en las vivencias del sujeto. Estos resultados nos pueden servir de herramientas para gestar otros marcos de interpretación, motivaciones, creencias, etc. Un ejercicio importante es atender también a los indicadores de elaboración personal, a la cantidad y la cualidad de los argumentos y opiniones que sostienen esas metáforas que son tanto creadas como asumidas de manera más o menos consciente por el sujeto, por el grupo, etc. De igual forma, puede ser pertinente atender al criterio de implicación afectiva.

Un elemento muy importante, y relacionado esta vez no tanto con la pertinencia de la toma en cuenta del pensamiento metafórico, como de la forma en que se tiene en cuenta, es que no todas las metáforas “comprometen” en igual medida nuestro pensamiento, las formas más estables en que vivenciamos nuestra vida cotidiana, nuestras proyecciones a largo plazo, etc. Hay expresiones metafóricas que en nuestra vida cotidiana están orientadas precisamente a expresar una vivencia, un afecto, un criterio, o lograr el entendimiento con alguien; y que no tienen trascendencia regulativa de nuestro pensamiento o nuestra acción, más allá de la situación en que son utilizadas por las características de la situación misma. Este puede ser el caso de expresiones como: *me rompiste el corazón*, o *te la comiste*. Esta reflexión anterior es pertinente porque tiene que ver tanto con el alcance de nuestro análisis, como con la necesidad de reducir ansiedades en torno a su utilidad y

práctica. Un elemento que puede ser pertinente es, en la medida de lo posible, asociar el pensamiento metafórico al contexto no tanto donde surge, sino donde juega un rol determinado para orientar las vivencias del sujeto en alguna medida.

En este trabajo se insiste en que el objetivo se focaliza en aquellas metáforas que pertenecen a la vida cotidiana, y no a las que son utilizadas para hacer literatura como campo profesional más o menos especializado. Esta última aclaración es importante porque podemos analizar por ejemplo, los productos de la actividad, en este caso poemas o escritos literarios de un caso de estudio que guste de ello.

Cuando se hace referencia a que no todas las metáforas “comprometen” en igual medida nuestra forma de pensar, se hace alusión a una cuestión que en primer lugar, guarda relación con temas ya conocidos en la psicología como el caso de relación entre lo que se dice y lo que se hace, la congruencia del sujeto. Ante este hecho, debemos pensar en que puede tener tanto valor el análisis que apueste por ciertos niveles de predicción de lo que puede pensar o hacer el sujeto, como el análisis que ve en la conformación y recreación de una metáfora, un hecho con valor informativo acerca de relaciones sociales, del contexto en el que vive el sujeto, de cómo se ve a sí mismo, y cómo ve a otros, cómo visualiza exigencias, metas, y responsabilidades. Desde esta perspectiva que defiende, la existencia misma de la metáfora tiene un valor hasta diagnóstico, para trabajar con el sujeto, el grupo u otros.

Cuando se dice que no todas las metáforas tienen igual importancia para el sujeto, se hace alusión al hecho de que no todas, ni de igual forma, tienen que ver con las metas y necesidades fundamentales de los sujetos, que no todas tienen igual carga afectiva asociada, entre otros elementos. Ante estos hechos, lo primero es no despreciar ninguna metáfora, y pensar en lugar de exclusión o inclusión de pensamientos; en relaciones de jerarquía, de subordinación; en la búsqueda también de aquellas metáforas que se asocian a los procesos de toma de decisión por parte del sujeto sobre temas centrales y acuciantes, las metáforas presentes en sus intercambios con personas significativas, y a propósito de temas relevantes para él. Será bueno también valernos del criterio de sistematicidad y recurrencia de estas.

Conclusiones

Las expresiones metafóricas solo constituyen uno de los elementos que pueden estar presentes en las expresiones del sujeto, y su toma en cuenta solo debe ser considerada como complemento a toda una labor de análisis mayor.

Las metáforas no constituyen un hecho arbitrario, sino enraizado en los procesos mismos de convivencia y relaciones sociales entre las que se encuentran insertados los sujetos con los que trabajan las ciencias sociales. Para la psicología en general, es relevante además, el hecho de que estas expresiones no se reducen a un asunto de lenguaje, sino que están estrechamente vinculadas a un pensamiento conceptual y metafórico. Este pensamiento es complejo, y establece relaciones de jerarquía y complementación tanto entre metáforas, como entre metáforas y otro conjunto importante de elementos cognitivos como son las creencias.

El pensamiento metafórico es relevante en tanto constituye un elemento orientador y regulador de afectos, emociones, criterios y creencias. Él no solo es construido, sino recreado y asumido por el sujeto en su propia cotidianidad, a partir de sus vivencias, y nos puede arrojar información importante sobre la forma en que el sujeto vivencia el pasado, el presente, y se proyecta al futuro, sobre la forma en que piensa, siente a otros, y a sí mismo.

Si bien el pensamiento metafórico es crucial en la vida cotidiana, no todas las expresiones metafóricas tienen igual peso para la comprensión a la que podemos llegar sobre el sujeto. Tanto para saber discernir este elemento, como para la toma en cuenta de aquellas que resultan más esenciales a nuestro análisis, nuestro ejercicio puede dirigirse hacia aquellos pensamientos metafóricos que participan durante los procesos de toma de decisiones relevantes o centrales para la vida del sujeto, las asociadas a sus relaciones más significativas, así como elementos asociados a las

metáforas en sí; y que tienen que ver con las creencias y los argumentos que las sostienen, así como los niveles de implicación afectiva. Una tarea que puede ser útil, es llevar el análisis a un plano de conjunto, y tomar en cuenta todo el sistema metafórico que emplea el sujeto, pues allí se pueden detectar invariantes, diferencias, criterios de selectividad y categorización social, etc.

Existen muchas aristas que pueden y deben ser investigadas desde una perspectiva que necesita la interdisciplinariedad. Estas aristas tienen que ver no solo con la labor, digámosle así, de exploración y conocimiento de un otro, sino con la importancia que pueden tener las metáforas en el proceso de devolución de contenidos al mismo. Tanto en una dimensión como en otra de nuestra labor, será relevante atender y profundizar en lo relacionado a las diferentes formas de expresión (lenguaje oral, escrito, pintura, danza, lo audiovisual, etcétera), así como en relación a sujetos, grupos, contenidos mediáticos, e instituciones.

No se puede confundir la necesidad de seguir investigando este tema, con el intento de hiperbolizar su importancia dentro de nuestro ejercicio profesional. Los resultados de la investigación, nuestros marcos teóricos y metodológicos de referencia profesional, así como nuestros objetivos concretos en un momento determinado, serán factores que nos ayudarán a evaluar la pertinencia del tema aquí abordado. Una pertinencia no solo en términos de pertinente o no, sino del cómo.

Bibliografía

- Batjin, M. (2012). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.
- Camp, E. (2006). "Metaphor in the Mind: The Cognition of Metaphor". *Philosophy Compass*, 1 (2), 154-170.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gutiérrez, S & Plantin, Ch. (2006). "Argumentar por medio de las emociones. La campaña del miedo del 2006". *Revista Versión*, (24), 41-71.
- Lakoff, G & Johnson, M. (1980). "Conceptual Metaphor in Every Language". *The Journal of Philosophy*, 77 (8), 453-486.
- Lakoff, G. (1992). "The Contemporary Theory of Metaphor". En: A. Ortony. (1992). (ed.). *Metaphor and Thought* (pp.202-251). Cambridge: University Press.
- Lakoff, G & Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. España: Editorial Cátedra.
- Maybin, J. (2001). "Language, struggle and voice". En: *Discourse theory and practice. A reader*. Londres: Sage.
- Nubiola, J. (2000). "El valor cognitivo de las metáforas". *Cuadernos de Anuario Filosófico*, (103), 73-84.
- Picard, Ch. (2002). *Mediación de conflictos interpersonales y de pequeños grupos*. La Habana: Acuario.
- Queralto, J. (2006). "Las metáforas en la Psicología cognitivo-conductual". *Revista Papeles del Psicólogo*, 27 (2), 1-12.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Madrid, España: Autor
- Soriano, C. (2009). "La metáfora conceptual". En: I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (coords.). *Lingüística Cognitiva* (pp.10-33). Barcelona: Anthropos.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New tools for critical discourse analysis*. Nueva York: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

EL GRUPO, LO GRUPAL Y EL PROCESO REPENSADOS DESDE LA ACTIVIDAD EDUCATIVA: ENSAYO DE UNA REFLEXIÓN

Ana Luisa Segarte Iznaga

Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. La Habana Cuba

Resumen

Los términos grupo y grupal, han sido utilizados, reiteradamente, no siempre con una nítida discriminación conceptual, ni tampoco de qué y cómo ambos tributan a la actividad educativa, al circunscribir, sus efectos en este ámbito, en especial a la democratización y la eficiencia en la adquisición de un volumen creciente de conocimientos, sin tener en cuenta el costo humano para lograrlo. Evidencia que permanecen invisibilizadas las acciones formativas y desarrolladoras que pueden realizarse a través de ellos. El resultado de mayor alcance de este modo de proceder es el ocultamiento de procesos trascendentes, a partir de los cuales tiene lugar un hecho cardinal: la emergencia del ser humano como sujeto histórico social.

Dados estos presupuestos, se ha planteado como objetivo: reflexionar críticamente a propósito del grupo, lo grupal, el proceso, para repensarlos a partir de una perspectiva materialista dialéctica humanista, desde la cual se develan variados aspectos que iluminan la función educativa, contribuyendo a que los educadores logren una mayor amplitud de la conciencia, respecto a la necesidad de alcanzar un mejor dominio teórico, metodológico y práctico de lo que pueden tributar a la formación y crecimiento personal-social del sujeto.

Palabras claves: educador, grupo, sujeto histórico, humanismo científico

Abstract

The group and the group concept, have been used, repeatedly, without a clear conceptual discrimination, nor of what and how both can be taxed to the educational activity, in order to confine their effects to democratization and efficiency in acquiring a growing knowledge, regardless of the human cost to achieve, remain invisible evidence that the training and developers that can be made through them. The most significant result of this approach is the transcendent processes concealment, from which an event occurs cardinal: the emergence of humans as social historical subject.

Given these assumptions, it has set targets: to reflect critically on the subject of the group and the group concept to rethink from a dialectical materialist humanist perspective, from which conceptions reveal that illuminate the educational function, helping educators achieve a broader awareness, about the need for a better grasp theoretical, methodological and practical than it can pay taxes to both training and personal-social growth of the subject

Key words: educator, group, historical subject, scientific humanism.

*... Ojalá podamos ser porfiados
para seguir creyendo contra toda evidencia
que la condición humana vale la pena
que estamos mal hechos pero no terminados.
EDUARDO GALEANO*

Introducción

A la necesidad histórica de la transformación social, le es consustancial la formación y el desarrollo, también histórico, de seres humanos capaces de realizarla, transformándose en dicho proceso. Si leemos con atención los versos que presiden este ensayo, E. Galeano, haciéndose eco de las necesidades del desarrollo de la sociedad, del sujeto que ha de ser formado, proporciona, desde la literatura, la esperanza de su logro, al decirnos “... estamos mal hechos pero no terminados ...”. Con todo el lirismo revolucionario que caracteriza su producción literaria; abre a la esperanza de mejoramiento de los seres humanos que las ciencias sociales vienen planteando como necesidad histórica, desde la génesis de su mutilación como sujetos históricos, cuando le fueron cercenadas sus necesidades convirtiéndolos en incesantes repetidores, con posibilidades casi nulas de creación. Por ello estos versos son tomados aquí como exergo que inscribe el momento histórico que viven las ciencias sociales. Porfiados hemos de ser en lo que respecta a la educación, experiencia específicamente humana, a la que atañe la función de formación del sujeto que la sociedad requiere para su reproducción y transformación.

En función de ello he seleccionado como objeto de este ensayo reflexionar a propósito de la función que puede desempeñar el educador en la actividad educativa desde el grupo y lo grupal, develando y operando con los mecanismos del proceso que lo hacen posible.

Para legitimar la elaboración de los enunciados aquí propuestos, he experimentado la necesidad de renunciar, en lo posible, a un enfoque positivista desde el cual se reflexiona, con bastante frecuencia, sobre el grupo y lo grupal, con exclusión del proceso, limitándose a la repetición y el desciframiento de lo ya revelado, mito desde el cual no es posible acceder a impensables, develar invisibles para pensar los espacios grupales no solo como lugares de reproducción, repetición, sino como campo de problemas contemporáneos a resolver, entre los cuales la formación de la subjetividad es uno de los más complejos, al que ha de acceder la educación hoy día.

Si el grupo es condición de lo humano, se acentúa la necesidad de realización de un proceso grupal que atendiendo a la terminación del sujeto, disponga la posibilidad de actuar sobre la condición humana para que sea negada la pasividad y en un proceso auto educativo se desarrolle un sujeto autónomo, protagonista de su quehacer personal social, con los valores científicos y humanos que la sociedad requiere para la continuidad histórica de su desarrollo.

Por todo lo expuesto me pareció que podría ser de interés científico y de utilidad metodológica y práctica, para la comunidad científica, especialmente para los profesionales de la educación, disponer de un espacio de reflexión crítica a propósito del grupo, de lo grupal y del proceso, repensándolos, a partir de una perspectiva materialista dialéctica, científica humanista, en un intento por su esclarecimiento teórico-metodológico, estructural, funcional, contribuyendo a que los educadores logren una mayor amplitud de la conciencia, respecto a la necesidad de alcanzar un mejor dominio de las condiciones desde las cuales les sea posible tributar a la auto educación y crecimiento personal-social del estudiante, como el sujeto ideológico, que las condiciones contemporáneas demandan.

Desarrollo

Las limitaciones mencionadas, constituyen muestra evidente de la invisibilización de las acciones formativas que el dispositivo grupal puede propiciar. La secuela de mayor repercusión de este modo de proceder es que pasa a ser, por su desconocimiento, una “zona oscura” del saber grupal, por lo que deja muy desvalido al educador que en tales circunstancias margina procesos cruciales que no trabaja, a pesar de que a través de ellos tiene lugar un hecho cardinal: la emergencia del ser humano como sujeto histórico social. En consecuencia, es imprescindible advertir del peligro; en dicha situación; de la posible reproducción de lo retrógrado que quiere ser superado que limita, y la mayoría de las veces, impide el crecimiento personal social del sujeto a lograr.

Los objetivos de los dispositivos que, por lo común se han utilizado, centran la atención, fundamentalmente, en la eficiencia en cuanto a la adquisición de grandes volúmenes de información, las relaciones personales, y descuidan el proceso formativo del sujeto, es decir, se logra el

aprendizaje de un buen funcionamiento en la realidad; pero no su transformación ni en consecuencia, tampoco, la del sujeto, propiciándose sistemáticamente la orientación repetitiva reproductiva, tanto de la información como de lo social. El individuo permanece en peligro inminente de estar al servicio de la manipulación, limitándose su posibilidad de alcanzar la condición de sujeto histórico.

Ni la actividad educativa ni quien la realiza, el educador, pueden sustraerse de dichos escenarios, por el solo esfuerzo de voluntad, por eso no pueden desconocer ni marginar las posibilidades que desde el grupo y en los espacios grupales, aseguran el proceso de construcción de la subjetividad, de desarrollo y crecimiento personal-social del sujeto.

Necesario es dilucidar qué se entiende y tributan el grupo, el proceso y el espacio grupal, a la actividad educativa. Los epígrafes que forman parte del desarrollo están dedicados a este esclarecimiento.

Breve enfoque epistemológico

Emerge, sí, con toda fuerza la necesidad de un cambio paradigmático que presupone negar, por agotamiento histórico y desarrollo científico, el positivismo, tomando como dirección en el análisis, la epistemología, para poder acceder al enfoque humanista científico, materialista dialéctico, como alternativa para arribar al estudio de la realidad y organizar la exposición, en una perspectiva lógico-cognoscitiva, en la que el objeto de conocimiento se presenta en su integridad, por oposición al modelo positivista en el que el objeto se muestra fraccionado, suelto, independiente. Ello supone transformaciones epistémicas que legitiman la elaboración de enunciados que dan lugar, entre otras cosas, a una distinción en la capacidad mental de reflexión.

Como característica del positivismo, la reflexión descifradora de textos, conduce al encuentro de la verdad implícita y revelada, por eso el pensamiento asume un movimiento estereotipado de ida y vuelta desde zonas ya iluminadas por la ciencia que conduce a la repetición, reproducción; es básicamente, acrítica, adaptativa, ata al ser humano a lo ya realizado, lo esclaviza a un presente continuo, provoca una mutilación del individuo que en tales circunstancias no logra una adecuada terminación de sí como sujeto histórico.

Es necesario tener en cuenta que por lo general existen zonas libres de este influjo restrictivo, pero la dirección principal subordinante en este paradigma, es básicamente positivista. Sin embargo, a pesar de esas limitaciones, esta orientación continúa siendo prioritaria en el acontecer científico contemporáneo. A partir del agotamiento que ha experimentado la repetición; de los cambios sociales ocurridos, de los logros del desarrollo de la ciencia, del pensamiento, la reflexión ha adquirido nuevas cualidades que la aproximan a una orientación científica humanista, al inaugurarse un nuevo paradigma de enfoque materialista dialéctico.

El pensamiento a través de la ascensión de lo abstracto a lo concreto pensado, logra: un movimiento más amplio, ya no solo realiza un desplazamiento de ida y vuelta sino que al alcanzar la posibilidad de captar la unidad de la diversidad en la realidad de lo esencial, se libera, en su momento necesario para la ascensión, de ataduras a los hechos y por tanto logra mayor amplitud de movimiento, se torna teórico. Esta dirección paradigmática, negando la expuesta, ha hecho posible que el pensamiento desde la perspectiva crítica de objeto íntegro, acceda a impensables, devele invisibles para repensar los espacios grupales no solo como lugares de reproducción, repetición, sino como campo en el que se realiza la formación de la subjetividad.

La apertura al cambio que coloca al individuo en mayores posibilidades de crecimiento personal social, como sujeto histórico, creador de sí; en el proceso de transformación de la realidad material y social, libre de la neutralidad; abre espacio al proceso auto educativo del cual K. Marx dejó testimonio en sus tesis sobre Feuerbach (III tesis) (Marx, Engels, Lenin.1972) y por tanto, al logro de un auto perfeccionamiento en su terminación. Que en los individuos predomine una u otra orientación epistémica respecto a la reflexión, es un problema a resolver por la enseñanza, depende de cómo esta se organiza, de su orientación, contenido, métodos.

Es este enfoque materialista dialéctico el que constituye la base de principios sobre la cual se intenta realizar una contribución al “cambio de mirada” sobre la problemática del grupo, de lo grupal, en la actividad educativa, así como del proceso en el cual este triángulo está insertado, con salida a una nueva praxis social transformadora.

La tardía identificación lingüística del vocablo grupo como objeto relativamente aislable, la complejidad en la interpretación de sus resultados, no tener en cuenta que es condición necesaria para la construcción de la subjetividad, son algunos de los problemas que están vinculados al hecho de pasar por alto sus fundamentos epistemológicos. La particularidad de que el grupo es condición necesaria en la producción del sujeto, ha contribuido, históricamente, a la existencia de múltiples confusiones, no solo conceptuales sino también prácticas, por lo cual se ha estimado la necesidad de señalar algunos aspectos que se consideran esclarecedores.

De acuerdo con los planteamientos de González Serra (2002), “las tres orientaciones teóricas del desarrollo epistemológico de las ciencias durante los siglos XIX, XX y aún presentes en este principio del XXI son: 1) el positivismo en todas sus variantes; 2) las diversas corrientes teóricas en epistemología que son antipositivistas o discrepantes del empirismo positivista; y 3) el humanismo científico...” (p. 53). El pensamiento científico de los siglos antes dichos y por lo mismo, el conocimiento sobre el grupo y la práctica grupal, están impregnados de alguna de estas perspectivas epistemológicas, en particular por una u otra variante del positivismo, de difícil desarraigo, dado que es, en esencia, la orientación sobre la cual se han fundamentado, hasta el presente, las condiciones que aseguran la supervivencia y reproducción del régimen económico-social, global, vigente en la actualidad.

Las dos primeras de dichas orientaciones epistémicas, en cualesquiera de sus variantes, valoran la objetividad absoluta del conocimiento, al fundamentarlo en los hechos dados a la experiencia sensorial o a su expresión verbal, cuestión esta que les conduce a una contradicción insoluble en la perspectiva positivista, ya que niegan la existencia de la realidad fuera de la conciencia y a la vez, consideran como necesario evitar toda interpretación subjetiva de los hechos. Los objetos aparecen sueltos, autónomos, discontinuos; desde una lógica que los concibe como estáticos, lineales, no contradictorios, ahistóricos, con examen del resultado y no del proceso, al que no acceden. Características todas, según ya se expresó, del modelo positivista.

El humanismo científico, según ideas expresadas por D. González Serra, niega desde la dialéctica las dos primeras orientaciones, antes expuestas por tanto: “Sintetiza, supera críticamente e integra a un nivel superior lo valioso, tanto del positivismo como de las posiciones antipositivistas” (2002 p.157)

Este nuevo paradigma, al aproximarse cada vez más al materialismo histórico, ha facilitado a los investigadores poder situar en el centro de su atención el proceso y las variaciones que experimentan los objetos por la intervención de agentes externos, entre las cuales se destaca el factor humano. Se pierde, así, mucho del valor predictivo asignado a la ciencia, pero esta gana en lo que concierne a una interpretación adecuada del reflejo de la realidad, sobre todo en las ciencias sociales, en las que lo humano es su interés central, tanto en la investigación como en la práctica cotidiana. En la actualidad existe una fuerte corriente que en la microsociología, toma como perspectiva el humanismo científico, por considerar que es, precisamente en el que se inscribe la posibilidad de tomar en cuenta el factor humano, la cual adscribo.

Si al grupo y lo grupal se los concibe desde una lógica de objeto discreto, autónomo, estático, no contradictorio y por tanto reproducible, como se expresa en el primero de los paradigmas antes mencionados; a partir del cual las diversas disciplinas humanísticas “dividieron” el campo de indagación en dos objetos bien diferenciados: individuo y sociedad; surge entonces la necesidad de resolver la antinomia creada, y así emerge la función de mediación, en la cual el grupo, como un objeto, también suelto, independiente, aparece como lugar de intermediación de recíproca influencia de lo individual y de lo social.

La función de intermediación, se esclarece desde una lógica pluralista, de objeto íntegro, contradictorio, en constante movimiento, a partir de la cual individuo-grupo-sociedad son, por momentos idénticos o diferentes o ambas cosas a la vez, por tanto en constante contradicción y desarrollo, inseparables, idea que se acredita en el planteamiento de Calviño, M. cuando afirma que: “El destino de los seres humanos está inexorablemente ligado a los grupos. Sociedad, grupo e individuo son nociones que apuntan no solo a realidades íntimamente conectadas, sino a la constitución, a la esencia misma del sujeto entendido como hombre en situación” (Calviño, 1998, p.11).

Se concluye que tanto el conocimiento como la práctica del grupo y de lo grupal, están condicionados por su fundamento epistemológico, y por lo mismo dicho fundamento es el que sitúa los límites entre los cuales se realiza la praxis. Es así que Tovar sitúa como “esencial la diferenciación epistémica del positivismo, pero como primer momento, de la emergencia de un nuevo paradigma para el abandono de la identificación hegemónica de la ciencia con las nociones de hechos y datos comprobables, para constituirse como concepción del mundo con una visión relacional de los nuevos objetos de estudio” (2000, p.157). Al respecto, Calviño afirma “... revolución epistemológica que devuelve definitivamente al hombre su antagonismo liberador” (Calviño, 2000. p. 91). Es como nos dice Tovar “Rescatar el espacio del sujeto en su potencialidad y de devenir actor de sus propios procesos de formación y de desarrollo” (Tovar 2000, p.158). Praxis grupal imposible sin renunciar al positivismo y acceso a un paradigma superior el materialismo dialéctico humanista.

Hacia una concepción de grupo y de lo grupal

Cucco (2006) entiende el espacio grupal como una matriz viva, lugar de génesis y neogénesis de la subjetividad. Lugar diagnóstico y operativo por excelencia. Junto a la dimensión institucional, permite comprender como lo macro puede transmutarse en lo más íntimo de la persona; cómo puede dejar allí, en la formación de la propia subjetividad, la marca, la inscripción social, cultural e intergeneracional. Inscripción que desde una perspectiva dialéctica, marcará un desarrollo y será un factor al servicio de la reproducción y/o transformación de la propia sociedad. Queda así lleno de contenido el espacio grupal preparándose para lo que será en su momento el proceso que en el se realiza.

Si nos referimos a su etimología el vocablo grupo, alude a un proceso que sus primeros investigadores soslayan y al hacerlo, impregnados por la perspectiva positivista, estudian circunstancias particulares, las describen, pero en ningún momento las explican ni las sitúan temporalmente. Es evidente aquí la desaparición de la historia, por centrarse en la descripción situacional. En relación a ello Bauleo, en su “Contrainstitución y grupo”, afirma: “el trabajo está centrado en lo manifiesto del grupo, es decir, del grupo sociológico. No obstante, dejan como saldo positivo los primeros conocimientos que fueron cimentando, aunque con enfoques parcializados, una nueva disciplina, la microsociología; realizando atribuciones ya fueran al individuo o a la sociedad que en una etapa superior fueron consideradas arbitrarias, como en el caso de tratar de interpretar la sociedad a partir de leyes de los grupos o viceversa” (1989, p.51).

Un interesante aporte hace Fuentes (1984) al distinguir grupo y espacio grupal. La autora considera que el grupo es una construcción socio psicológica que se hace visible desde las particularidades de la dinámica, lugar por excelencia de transformación, con un doble movimiento teórico. El trabajo sobre sus especificidades y su articulación con las múltiples inscripciones que lo atraviesan revelan lo psicológico y su dinámica transformadora.

Hoy en día, grupo es un concepto ideográfico que ha alcanzado un extenso desarrollo desde la segunda mitad del siglo xx. Así tenemos que en Ana María Fernández (1989) se encuentra una extensa exposición de su etimología, en la que expresa que antes de reunión o conjunto de personas, fue nudo (del provenzal *grop*) y masa redondeada (*kruppa*, del germano), nudo, quizás desde entonces aludiendo a lo que sucede en su seno; forma circular, y conjunto de personas, es decir, reunión o conjunto de personas que adoptan una forma circular, tal vez con la idea, no necesariamente legítima, de que situados los miembros en un mismo plano e igual distancia del

centro, sin determinaciones que indiquen poder, neutralizarlo, entre los cuales hay nudos, será para desatar, para desanudar.

En este contexto, en el que el grupo, lo grupal y el proceso, constituyen el centro de este ensayo, se muestra como justificativo de una enjundiosa posición materialista-dialéctica, humanista, el partir de la necesaria materialización de dichos conceptos los que permanecían en el plano de las idealizaciones, limitando y hasta impidiendo alcanzar, un fundamento científico para explicarlos y trabajarlos. En este sentido, Ana P. de Quiroga, al considerar al grupo como el *locus nacen di* del sujeto, está afianzando ideas ya expuestas, ampliándolas ahora hasta incluir en una misma sustancialización, la subjetividad, considerando esta como producto de la emergencia interna de las relaciones de producción y por lo mismo de la dialéctica alienación-conciencia a que da lugar el desarrollo de las fuerzas productivas en el capitalismo, por la pérdida de la unidad originaria, hombre productor de su vida y los instrumentos de trabajo.

Al respecto Morán F. (2009), ve en el grupo el lugar de producción de subjetividad, y de aprendizaje de los comportamientos que hacen a la condición humana. Lo que Quiroga, reafirma al considerar, precisamente, al grupo como el origen del sujeto y Fernández (1989), haciéndose eco de la inserción del grupo en lo social del proceso, lo considera como campo de nudos teóricos, lugar de múltiples transversalizaciones individuales, sociales, institucionales, grupales que pueden ser visualizadas en un espacio grupal, desde que se estructura como dispositivo. Entonces cambia la concepción de lo que es un grupo y lo grupal.

Lo que resulta, pues, trascendente en la concepción sobre grupo, es que, desde el materialismo dialéctico, de la lógica pluralista, desde su sustancialidad que implica el autoconocimiento, la contradicción, el grupo solo por medio de una abstracción disciplinaria, es aislable del contexto social. En este intento de discriminación resultan esclarecedoras, las ideas aportadas por Ana Ma. Fernández (1989) al referirse a la existencia de los grupos en dos sentidos, el primero, fáctico, es decir como hechos sociales y el segundo desde el campo disciplinario, como resultado de montarse dispositivos grupales del dispositivo de grupo. Es así que los grupos que han estado ahí, sin verse, se tornan visibles, observables, teorizables, evidenciables. Idea que Morán (2009) reafirma, al considerar que entre el grupo como hecho y como concepto hay una relación mediada por el pensamiento, sobre lo que representa para todos lo que es un grupo: un conjunto de seres humanos con una tarea común, y unidos en un tiempo y en un espacio histórico-social.

Bauleo (1989) esclarece que los sujetos aportan conductas contradictorias, míticas, plenas de emblemas sociales e individuales, es el lugar donde se dirige la ideología que va a desplegar el grupo en su desenvolvimiento.

Por tanto el grupo no es un tercer lugar, es el lugar mismo de lo social y lo individual (un impensable fuera de lo social). Como un hecho social es lugar atravesado por las múltiples contingencias sociales, de las que sus integrantes son portadores. Es un lugar donde el dispositivo de grupo lo torna visible, lugar de tensiones, de nudos, como diría Ana Ma. Fernández, pero no solo un intermediario, porque el grupo es a la vez lo social y lo individual, lugar sí, como lo social que es, de transversalizaciones, atravesamientos, de interjuego dialéctico entre la micro estructura (subjetividad) estructura individual y la macro estructura, estructura social, lugar por donde transita la ideología, lugar de producción de pautas saludables o distorsionadas de procesos de aprendizaje de vida, lugar de creación de lo social y auto creación de los sujetos, quienes a su vez lo crean: sujeto sujetado, relacional y producido, es cierto, pero a la vez determinante de lo social y en ningún caso aislado del contexto económico, político, social. Es pues lugar de lo educativo, por lo que su inclusión en dicho espacio, tiene una gran trascendencia, pero si se limita su acción a la sola democratización y eficiencia en la asimilación de la información, se recortan sus funciones, convirtiéndose en un concepto menor.

En el intento de recortar las funciones del grupo se ha llegado hasta a hablar del instinto gregario en el hombre, por eso ha emergido como necesario intentar una reflexión que sustraiga al grupo y lo grupal de ideas que lo conciben como teniendo una génesis biológica. En este sentido E. Ferreira

Monje (s/f) asume la idea expresada H. Wallon respecto a lo social como inscripto en lo constitucional del ser, toda vez que la criatura, por su indefensión e inmadurez, es eminentemente social: no por causas externas sino genéticamente determinado. Esta idea, la relaciona con la proposición de Vygotski en tanto es precisamente esa fragmentación en su maduración, el indicio clave de que para evolucionar, requiere la intervención de quienes lo rodean. Y esa dependencia es al mismo tiempo, la prueba de su sociabilidad.

La precariedad del recién nacido es, condición indispensable, "... para la asimilación de la interacción de los individuos ..." (Bastichev, 1989, p 330), para establecer vínculos. Del homínido que es al nacimiento, solo puede alcanzar la condición de ser humano por la intervención de un otro, quien insertándose históricamente en la contradicción entre lo biológico y lo entonces externo, niega lo biológico para hacer prevalecer lo social que le llega a través de la interacción, del vínculo, para la réplica en sí de las estructuras sociales, se inicia su desarrollo psicológico. En este sentido no es posible sustraerse al influjo de la idea sustentada por L. S. Vygotski (1987) cuando afirma: "Modificando un conocido postulado de Marx podríamos decir que la naturaleza psicológica del hombre constituye un conjunto de relaciones sociales, trasladadas al interior y que se han convertido en funciones de la personalidad y en formas de su estructura" (p.162). Traslado que es posible gracias a su inmadurez constitucional.

Al referirse a las necesidades humanas P. Ya. Galperin (1988) expresa que ellas liberadas de su enlace con la instancia de sensibilidad específica —esta primeramente inhibida y posteriormente extinguida, en la antropogénesis—, "ya no constituye ni un residuo ni una parte de los instintos, ya no está ligada a ellos y presenta nuevas propiedades (antes de cualquier experiencia) a determinados estímulos incondicionados del mundo exterior; no está atada a ellos y presenta nuevas propiedades, en particular, una afinidad ávida y una fijación permanente a los objetos de los cuales ha obtenido una satisfacción primaria. La satisfacción de las necesidades del hombre, tiene lugar en condiciones sociales, y las necesidades orgánicas en las personas se convierten en necesidades sociales." (Galperin, 1988, p.18). El primer objeto relacional del recién nacido, es un ser humano, un "otro", quien en condiciones sociales satisface sus necesidades y esto acarrea consecuencias trascendentes. Contradictoriamente, una pérdida en la antropogénesis (precariedad madurativa), es condición para una conquista humana. Gracias a ello el bebé, inmaduro como está, puede recibir y aguantar el trastorno que acarrea en su funcionamiento biológico el "otro" y en función de las peculiaridades de las entregas que este realiza y que el bebé puede aceptar, por su inmadurez, a partir de la fusión que ambos experimentan; ya sin regreso, accede a un orden de funcionamiento social que estará presente durante toda su vida, como su desarrollo psicológico. Es como si la calle penetrara lo más íntimo de su ser (Cucco, 2006).

Su "encuentro" es punto de partida que en Vygotski (1987) se expresa, en la formulación de la Ley genética general del desarrollo cultural del niño "cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena 2 veces, en 2 planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente como una categoría intersíquica, después como algo psicológico" (p.161).

Pudiera ser que una alternativa como la aquí expuesta legitime ideas de A. Bauleo (1989) cuando afirmaba la existencia en los sujetos de cierta tendencia a la repetición de viejas pautas de conducta en las que aparecen nuevamente, como conducta aprendida, la del grupo familiar. La resistencia al cambio será uno de sus elementos centrales (1989).

Desde la intención de este artículo era necesario acceder, en la discriminación entre grupo y lo grupal, a este último referente: por el peligro implícito y aquí explicitado de que en la praxis grupal, la concepción y el proceso que se realiza, puedan arraigar efectos que reproducen en el sujeto modos de pensar sentir y actuar que corresponden a una psiquis radical (imaginario instituido) que tratan de ser negados. Si el espacio grupal, construcción empírica, es lugar ideológico, se impone la necesidad de una cuidadosa selección y utilización de lo que se hace y sucede en dicho espacio para que pueda ser educado el sujeto deseado. Puede que la intención sea buena: democratizar y lograr la eficiencia de la información pero puede ser que, además, se estén reproduciendo valores que inmovilizan para

el cambio. Las ideas de Cucco y Losada se muestran como síntesis de todo ello, al comprender el espacio grupal como lugar de interjuego dialéctico entre la estructura individual y la social (interjuego por donde transita la ideología), espacio que puede ser lugar de producción de pautas saludables o distorsionadas de los procesos de aprendizaje de vida, pero que pueden ser también, lugares de cambio.

El grupo, lo grupal y el proceso en la actividad educativa

De todo lo anteriormente dicho surge una interrogante ¿cuáles han de ser las condiciones principales del dispositivo grupal que pueden garantizar transformaciones educativas en el sujeto? pienso que señalar la dirección lógica que se sigue en la reflexión que aquí se esboza, revela la necesidad implícita de una vuelta referencial al enfoque epistemológico.

Dicha vuelta supone, ante todo, el imprescindible acceso a una concepción de la educación cuya tarea fundamental ha de consistir en lograr que el individuo llegue a ser un concreto-íntegro-total que supone devenir, junto a otros seres humanos, responsable por todo lo que concierne a la sociedad, quien no entrega ni una pizca de su responsabilidad sean las reglas, normas, instituciones que sean, puesto que es él mismo quien actúa como creador de cualesquiera normas de vida, y por cierto como creador de sí mismo, es decir, que la educación deja de ser la "programación" de individuos, para, renunciando a toda la vieja abyección, ascender al verdadero reino de la libertad. En el modo, materialista dialéctico, humanista, el ser humano no se concibe como siendo un producto del medio, de las circunstancias, de fuerzas espirituales situadas fuera y sobre él; con ayuda de las fuerzas que lo dominan. Solo puede formarse el hombre alienado, el robot, el hombre mutilado, abstracto, suma de funciones mecánicas impersonales. En realidad ellas son productos de la alienación de la actividad humana. Por eso "Marx y Engels subrayaban que la esencia de la educación comunista no consiste en la invención, a la manera utópica, de una nueva forma de contraponer a las masas los educadores situados por encima de ellas, sino en despojarse de toda la vieja abyección, en cuyo proceso creador, vieron el contenido esencial de la revolución comunista.

La nueva concepción de la educación, desde el enfoque humanista materialista-dialéctico tiene como objetivo fundamental lograr que el individuo llegue a ser un concreto-íntegro-total que supone devenir, junto a otros seres humanos, plenamente responsable por todo lo que concierne a la sociedad. La educación es en sí misma un objeto total íntegro, los intentos de su fragmentación en porciones independientes desde el enfoque positivista, han sido baldíos, con una extensa historia de fracasos educativos, siendo el más sobresaliente: el hombre alienado. La moral no es un fragmento de la educación, es la educación en sí misma, en su integridad, como objeto total y gracias a que el policiamiento social no es absoluto, es que unos pocos individuos llevan en sí el decoro de muchos, y llegado su momento arrastran tras de sí grandes mayorías, provocando entre todos elevados sentimientos de dignidad, de niveles de desarrollo social. Es la concepción de la unidad de la formación del desarrollo moral como actividad educativa, de la cual es inseparable, con renuncia a un enfoque parcelario.

La organización y realización de una enseñanza que privilegie el aprendizaje de conocimientos potentes, como generalizaciones de la información científica, para la elaboración de programas que sin incrementar más de lo necesario el contenido y manteniendo su carácter actualizado, puede contribuir a la formación y al desarrollo de un pensamiento capaz de captar lo esencial. Enseñar al estudiante nuevas estrategias de aprendizaje, para el procesamiento independiente de la información, de modo tal que aprenda a aprender, aspectos estos estrechamente vinculados a la necesidad de redimensionar el rol de educador. Este dejará de ser un informante, dueño del saber, para convertirse en guía de la autoformación de los educandos.

Como afirma F. Konstantinov y otros. (1976, p.248): "La conciencia social está determinada por el ser social, pero al mismo tiempo, tiene cierta independencia, cuando se producen cambios radicales en la estructura económica, estos no son seguidos automáticamente de los correspondientes cambios en la conciencia social".

¿Qué hacer, entonces, con esa conciencia social retrógrada, característica de una estructura socio-económica en extinción que obstaculiza el progreso de las nuevas formas de vida y el acceso a la nueva conciencia, puesto que continúa operando en la nueva situación, produciendo subjetividad acrítica, naturalizante, en contradicción con la necesidad de surgimiento de nuevas significaciones de sentido, en correspondencia con los cambios socio-económicos radicales que se han producido?

Precisamente es esa la problemática sustancial de este ensayo: despejar la incógnita que encierra la interrogante planteada, supone esclarecer qué es lo que el grupo, como condición de la actividad educativa, puede aportar, para que sus miembros tomen conciencia de la contradicción existente, logren la emancipación de significaciones arcaicas, para que como sujetos históricos, sean protagonistas del acontecer social, de su propia educación.

La moral es eje central en el carácter totalizador de la conciencia personal-social, y por ello, está incluida como centro de la actividad educativa. El problema fundamental es que dicho carácter, en una pedagogía con fundamentos positivistas, ha devenido en un enfoque parcelario del educando, que ha conducido a una posición fragmentaria, con elaboración de situaciones y de técnicas independientes para su formación, cuando en realidad su educación es consustancial a la totalidad de la subjetividad, en un enfoque holístico que expresa su concreción. El bienestar ciudadano, en nuestro proyecto social no solo implica la necesaria riqueza material, sino que supone la solidaridad humana, la responsabilidad, es decir, la formación del ciudadano cubano en una nueva moral; que no será fruto de la voluntad, ni de la sola espontaneidad, sino del trabajo de toda la sociedad y en especial de los educadores, para lograr no un hombre tipo sino un tipo de hombre "... quien actúe como creador de cualesquiera norma de vida y consiguientemente como creador de sí mismo" (Bastichev, *et al.* 1983, p. 329).

Es el dispositivo grupal quien fija los límites al procesamiento de lo que las personas portan y aportan al grupo y es un coordinador (profesor), bien instrumentado, quien realiza las lecturas necesarias y aporta niveles de análisis al grupo, para que este pueda transformarse en un lugar educativo de una nueva moral, en un proceso auto formativo.

La inclusión de las llamadas técnicas de "dinámica" de grupo, al parecer, mejoró un tanto el clima psicológico de tensión prevaleciente en las aulas, pero creó otras dificultades. Ante todo la misma afirmación es reveladora de las limitaciones respecto al dominio de lo que ocurre en el proceso de interacción grupal, no se va a un grupo a hacer dinámica sino a tener en cuenta la dinámica que el grupo pone, es decir que no se estaba –y aún creo que no muchos, en la actualidad tampoco–, en condiciones de saber los posibles efectos en la producción de subjetividad. El individuo en la realización del dispositivo grupal, de orientación marcadamente positivista, puede parecer que es más activo, es cierto en apariencia, pero tal vez en la dirección de reproducir significaciones de sentido (lo instituido) de una enseñanza que se centra en la reproducción mecánica o lógica de la información, con posible filtración de aspectos negativos reproductivos de un régimen social negado ya en lo económico y en lo político, pero no en una dirección formadora de la subjetividad, implícita pero sin dirección para revelar, reproducir y producir significaciones, sentidos que conduzcan a una autotransformación global como opción desarrolladora de un nuevo orden social, de una nueva moral implícita que ha de ser revelada a través de la elaboración del conocimiento, por los valores que este porta.

Es fácil comprender que en las condiciones en que se encontraba el estudio de lo grupal, influenciado como estaba por el positivismo, poco podía ofrecer a la actividad educativa, como no fuera, al igual que en la producción y en la empresa, el logro de la ganancia, de mayores cantidades de información, en posesión del sujeto, fundamentado en la relevancia socio-económica que alcanza el conocimiento, sobre todo a partir de la revolución científico-técnica y tecnológica, durante la cual prevalecía el pensamiento pedagógico enciclopedista. El rol del educador que subordina a los alumnos al poder de su saber, como reproductores de información, privados de la posibilidad de reflexionarla críticamente, todo ello teniendo como condición alguna que otra variante del positivismo de difícil desarraigo.

El grupo, en la actividad educativa, ha sido considerado como una condición para neutralizar el autoritarismo del educador, al dar la posibilidad de flexibilizar la enseñanza, tener en cuenta la necesaria interacción del estudiantado en el procesamiento de la información, mejoramiento de las relaciones personales, elaboración conjunta de la información; pero, por desconocimiento de lo que, además, ocurre en el espacio grupal, como apunta Ana Ma. Fernández *et al.* (1992, p.9). "... puede producirse consenso que violenta la singularidad del ser, es decir, lejos de tener en cuenta la diversidad individual, masificar significaciones de sentido y con ello producir violencia simbólica, al obstaculizar la génesis de sentido; es decir, la producción de nuevos sistemas de significación, o dicho de otra manera, la transformación".

Una acotación se torna imprescindible, aún en la contemporaneidad, la pedagogía desde una postura epistemológica positivista o neopositivista, continúa colocando en el centro de su atención la información científica, marginando el proceso que de todos modos el sujeto realiza, porque aprender siempre moviliza, pone en juego la historia del saber logrado, y en consecuencia si son los aspectos instrumentales de la enseñanza y del aprendizaje, de la información científica, los más visibilizados y trabajados, este sesgo margina, en la práctica, la unidad de lo afectivo-cognitivo. En tales circunstancias el grupo, los espacios grupales y en ellos la función formativa de las relaciones personales, permanecen en relativa oscuridad, como lo obvio, impidiendo no solo develar los mecanismos que dan lugar a la recíproca construcción del sujeto y los grupos, de lo social, sino de trabajarlos.

Porfiados hemos de ser en lo que respecta a la educación, experiencia específicamente humana, a la que atañe la función de formación y de desarrollo del sujeto que la sociedad requiere para su reproducción y transformación, razón por la cual subrayo la necesidad de realización de un proceso grupal.

Si este proceso no le es revelado al educador para su dirección, el resultado es la dificultad o imposibilidad de realizarla y en el estudiante de reconocer en la nueva información las diferencias, convirtiéndose en una repetición sin que se produzca aprendizaje. Este es sustituido por la memorización mecánica o lógica, sin intervención de una reflexión crítica reveladora de impensables y formadora de una subjetividad crítica. Este proceso esta marcado por el doloroso reconocimiento de que el objeto de conocimiento no solo se presenta al estudiante, sino que se le opone, en una relación que expresa su grado de indefensión que se traduce en una confusión muy difícil de tolerar, pero que cumple una función ordenadora que si llega a ser operativa, por medio del discurso se puede integrar lo disociado y no llegar a instalarse estereotipadamente la resistencia como pérdida de la situación previa y vivencia de desestructuración. Si ello no es posible, para tolerarla; a modo de conjuro; el alumno se vale del mecanismo de reproducción del material, pero con grandes limitaciones en la formación y desarrollo del pensamiento teórico que la cultura actual requiere.

Si los aspectos instrumentales de la enseñanza y del aprendizaje son los más visibilizados y trabajados, este sesgo margina en la práctica, entre otras cosas, la dirección de la formación de la personalidad como momento totalizador de la actividad educativa que en el grupo es posible. En tales circunstancias el grupo, los espacios grupales y en ellos la función formativa de las relaciones personales, el papel del otro, la apropiación de valores universales, los atravesamientos sociales, permanecen en relativa oscuridad, como lo obvio, impidiendo no solo develar los mecanismos que dan lugar a la recíproca construcción del sujeto y los grupos, de lo social, sino, sobre todo, trabajarlos.

A lo sumo el espacio grupal, salvo excepciones, es pensado y utilizado básicamente, como lugar de reproducción de lo social, de democratización de la información y la eficiencia en el aprendizaje, lo cual es una perspectiva de sus posibilidades, pero no se valora a cuál costo personal puede ello ser logrado. Por ello es el humanismo científico, postura epistemológica de mayor alcance filosófico contemporáneo, la base sobre la cual se ha estructurado sustancialmente esta reflexión. "El grupo es para el hombre *conditio sine qua non*. El hombre no solo vive en grupo, sino que él mismo es un grupo" (Calviño, 1998, p.11).

Ahora bien para la pedagogía, aún en la actualidad, el enfoque individual es una máxima que rige en el espacio del aula; sin embargo, este enfoque en la práctica cotidiana constituye una contradicción con respecto al ideal de hombre autónomo, solidario que resulta el sujeto ideológico buscado, aspiración de nuestra sociedad. Se está en presencia de la contradicción individuo-sociedad, cuya no solución ha traído como una de sus consecuencias el que investigadores de las ciencias sociales, específicamente en la elaboración de la praxis, en la microsociología, unas veces hayan centrado su atención en uno u otro polo, invisibilizando, simultáneamente, al otro, ya sea sociologizando al individuo o psicologizando la sociedad.

Por tal razón, se ha llegado a considerar que mientras el modo de pensar y de actuar de los investigadores se centre en la contraposición individuo-sociedad y no se piense en términos de relaciones dialécticas, en los procesos de transversalización de lo macro social y lo micro social que tienen lugar en el espacio grupal, no podrá ser comprendido en toda su magnitud por qué lo grupal como condición de la actividad educativa y cómo entender que ello no supone, en modo alguno, marginar lo individual, sino todo lo contrario, es un modo superior de concebir las interrelaciones entre lo individual y lo grupal, sin dicotomías, dialécticamente: lo individual a través de lo social y viceversa. La vivencia que surge en tal situación, suscita la realización de procesos integradores, educativos

De allí que se considere necesario partir de una interrogante: ¿Por qué el dispositivo de grupo en la actividad educativa? La respuesta que elaboro al respecto me exige una explicación, la cual considero imprescindible.

El dispositivo de grupo surge a partir de un interés científico-profesional que priorizó el reclamo de la eficiencia en la empresa, tras lo cual se movía la necesidad de elevar la producción y por supuesto la ganancia. Con posterioridad este dispositivo se extendió a la institución escolar con similares objetivos, pero en relación con la información. Ahora bien, en la actividad educativa la problemática del ser humano que en la producción y en la empresa pudo ser ¿“excluida”? surge con toda fuerza, puesto que en ella lo humano constituye, precisamente, su fin y por tanto su normativa esencial. La idea inicial de K. Lewin sobre el “plus grupal” pasa a formar parte de la zona oculta, oscura. Para la pedagogía esta invisibilización, trajo por consecuencia, la reducción al manifiesto, lo evidente, con desconocimiento de cuanto el dispositivo de grupo podría ampliar la actividad para la educación de la subjetividad, la personalidad, concreción en la actividad que despliegan profesores y estudiantes en el espacio grupal, de modo que su función no se circunscriba a la democratización y la eficiencia del contenido temático.

Es evidente “el paralelismo entre lo instructivo y lo educativo ... el proceso de formación se reduce fundamentalmente a la “transmisión” de conocimientos ... un sistema de relaciones estudiante-profesor, con subordinación del primero al segundo, en tanto relación de poder centrada en el profesor” (Kraftchenko y Segarte, 199; p. 37).

En relación con todo ello M. A. Tovar (1999; 158) afirma que: “... las demandas formativas que hablan de la construcción de la persona que se piense a sí misma como ser social, lo que en las condiciones de nuestras realidades quiere decir, entre otras cosas, educar para la participación, para la aceptación de la diversidad, para la creatividad y la cooperación, para la flexibilidad y la capacidad de generar un progreso personal y social que se base en una ética humanista”.

Si estos son los retos hoy en día, los sistemas educativos están obligados al cambio “... de lo que se trata es de realizar una verdadera revolución en la educación ... cambiar todo lo que limita la formación y el desarrollo del hombre”. Utopía alcanzable a condición de que ocurra el desarraigo de la perspectiva positivista en la teoría y la práctica pedagógica, concepción ya devaluada como opción científica, pero que no lo ha sido totalmente en la conciencia social. A pesar de la existencia de concepciones modernas contra hegemónicas, sus vestigios se reconocen aún en el discurso que a través del lenguaje obra como mecanismo de perpetuación, evidenciándose en expresiones actuales, bastante frecuentes, en el campo educativo, de ideas tales como: “impartir docencia”, “transmitir, medir conocimientos, cualidades de la personalidad, actitudes”, “inculcar valores”, como si ello

podría ser posible; muestra de que perviven en el imaginario social, como formas naturalizadas, produciendo aún subjetividad y distorsionando la función que ha de realizar el educador.

Y puesto que el grupo, el espacio grupal es un lugar de realización de procesos de formación, desarrollo y crecimiento psicológico de la subjetividad, del sujeto ideológico del proyecto social que entre todos construimos demanda, para alcanzar nuevas dimensiones sociales e históricas, que los educadores no puedan eludir la necesaria redimensión del rol profesional, por lo que resulta imprescindible un nuevo modo de pensar y de realizar la función que como tales les compete, ascender desde lo asignado-asumido reproductivo de lo ya instituido; convertido en retrógrado, paralizante de la transformación; hacia instituyentes, portadores de una nueva visión de la realidad educativa, para realizar su función creativa.

Para que una actividad tenga carácter realmente educativo no puede centrar sus esfuerzos, en solo una parte del manifiesto, ha de traspasar los muros que el positivismo le impone y ascender; a partir de dispositivos de grupo basados en la concepción humanista científica; a la creación de espacios de reflexión crítica, a la concepción y estructuración de posibilidades de cambio de lo ya instituido, ya sea social o psíquico. La familia y la escuela, constituyen las dos instituciones sociales básicas, los principales espacios para contribuir a la necesaria recreación, para una buena “terminación” del ser humano.

Encontrar el “hilo de Ariadna” que condujera por todo este laberinto hasta la salida a la “luz”, no ha sido fácil, fue necesario ensayar otra perspectiva, más en correspondencia con el paradigma científico contemporáneo que niega dialécticamente el positivismo en todas sus variantes: justo el humanismo científico materialista dialéctico.

Para comenzar a transitar por esta nueva vía, resulta importante tener en cuenta tanto lo señalado por Fuentes, para quien: “... grupo entendido como lugar de mediación y a la vez, como espacio de construcción y desarrollo de la subjetividad”(Fuentes, 2000, p. 26), al que yo le agregaría y de deconstrucción para una nueva construcción. Es la idea de Martín-Baró cuando señalaba que este proceso no debía entenderse como una permanente relación instituido-instituyente.

Es decir, los individuos, a la vez que son instituidos en y por sus grupos de pertenencia; pueden portar una genuina estructura reproductiva de lo social o bien instituyentes que señalan nuevos derroteros al grupo. En el proceso de cambio de grupalidad a grupo, se va gestando una nueva estructura grupal que los determina. Este es un proceso dialéctico ininterrumpido. O bien los grupos se encuentran en el estadio de grupalidad por los disímiles grupos de referencia o pertenencia de sus miembros, o bien están en proceso de transformación de lo instituido que traen al grupo, o ya están en proceso de construcción de una nueva estructura grupal. Función importante del coordinador es reconocer desde dónde comienza su trabajo y hasta dónde el grupo puede llegar. Los roles que desempeñan los integrantes del grupo, el latente que puede ser leído en el manifiesto, el lenguaje utilizado, las vivencias expresadas en emociones, dan noticias de por dónde anda el proceso grupal.

Bauleo repetía en su actividad docente, con la fuerza que emanaba de la certeza de sus convicciones que el rol es el carril por donde transita la ideología. Quizás es esto expresión de lo que en el método de grupo formativo, Cucco reconoce como la tercera variable del proceso grupal: la variable transversal. Las otras dos son: la vertical (expresión de cada sujeto desde la marca de su historicidad, puesta en juego en la dinámica grupal) y la horizontal (referida a la dimensión grupal, a la estructura actual del grupo); en estas dos últimas se hace presencia lo asignado-asumido. Lo vertical del sujeto y lo horizontal del grupo se articulan en el rol; variable transversal, portadora de lo histórico social; en una indiscutible e insustituible dialéctica, más allá, como dice M. Cucco, del juego interaccional de los roles asignados-asumidos, la tercera variable, porta lo histórico-social: (el imaginario) en las expresiones de su encarnación en el plano del quehacer subjetivo, como lo asignado al imaginario social, es decir lo no “hablado” pero sí actuante desde la dinámica grupal. Desde esta dialéctica triangular, se producen importantes niveles de movilización y neogénesis en el ámbito personal. Son tres dimensiones funcionales que acreditan la riqueza del proceso y del análisis grupal, que supera la

concepción tradicional, lineal del juego interaccional que se da a través de la verticalidad y horizontalidad.

El interjuego dialéctico de las tres variables (vertical-horizontal-transversal), como dimensiones funcionales, "... expresa –según Cucco– la marca de lo social, llevando, por tanto, la categoría de roles asumidos-asignados más allá del juego interaccional ... Esto permite enriquecer el nivel de lectura en la dinámica grupal donde trascendiendo la dimensión vertical / horizontal se trabaja la expresión del imaginario social efectivo (variable transversal)" (Cucco, 2006;193).

Es la superación del positivismo en la concepción y la praxis grupal, al penetrar en el escenario y en mecanismos subjetivos de desarrollo de la subjetividad, es el arribo al humanismo científico, fundamentado en el materialismo dialéctico que sitúa en el centro de todo este proceso al ser humano, desde el cual se supera no solo el análisis centrado en el manifiesto lineal, sino que expresa por qué es desde el rol, de la variable transversal que lo educativo se realiza.

Llegados a este punto es posible afirmar que no hay antinomia individuo-sociedad, afuera-adentro, sino, ante todo, interacciones, interconexiones dialécticas materialistas que se realizan entre las tres variables. La vertical y la horizontal son subsidiarias de la tercera, la transversal, cristalización efectiva de lo imaginario social (IS) en los comportamientos concretos de la vida cotidiana, son "trocitos" de imaginario social. Es la variable responsable de la modificación subjetiva-del comportamiento del sujeto.

En todo este proceso no es, ni el grupo, ni el espacio grupal en sí mismos, los determinantes educativos; no es tampoco lo dinámico que se suscita desde un dispositivo que fomenta prioritariamente la eficiencia y la democratización de lo temático que margina lo personal, la garantía de la educación del sujeto histórico. La responsabilidad en primer lugar es asumida por el contexto histórico social, por sus fines: reproducción o cambio social. El sujeto ideológico a formar será diferente al núcleo familiar en cuanto al guión sociocultural que la caracteriza, en esencia lo instituido o con tendencias a lo instituyente; en atención predominante al rol que desempeñan los participantes; los niveles de análisis, en los que un coordinador bien instrumentado, desde referentes teóricos y metodológicos *ad hoc*, da la posibilidad de la auto educación del sujeto histórico al que se aspira, posibilitando su auto transformación en el proceso protagónico de transformación de la realidad.

Y toda esta interpretación ¿cómo puede ser efectuada? En este sentido se pueden mencionar los trabajos realizados por Pichón Rivière y todos sus colaboradores y seguidores. Tratar de nombrarlos a todos sería imprudente ya que además se correría el riesgo de excluir a alguno, con lo cual no se obraría con justeza científica, por el trabajo que con eficiencia, efectividad y dedicación han venido realizando desde hace más de media centuria, creando variaciones en los dispositivos de grupo que han dado lugar a variaciones teóricas y metodológicas, fundamentadas en el psicoanálisis el materialismo dialéctico. Es de gran amplitud el trabajo realizado por y desde Pichón, todos caracterizados por la visualización y el trabajo sobre la subjetividad unas veces centrando la realización del proceso grupal en una o dos de las tres variables antes mencionadas (la vertical y la horizontal), no desconociendo la transversal (tercera variable, el rol), pero no planificándolo metodológicamente; otras centradas en cambios en el dispositivo grupal en lo que respecta a la función del coordinador que deja de ser un oráculo para pasar a ser quien suministra niveles de análisis (información científica) que el grupo procesa para lograr desde sí mismo el cambio. En el primer caso se sitúa el grupo y con ello el proceso educativo en una irremediable dependencia, sumisión que lastra el proceso de auto educación que en el grupo ha de ser objetivo central. Otras variaciones en el dispositivo están centradas en procesos de desenajenación y negación dialéctica de la manipulación del individuo, para producir un sujeto histórico, por tanto no enajenado ni manipulable. En fin teniendo en cuenta la variable transversal, lo que esta significa de relación dialéctica entre lo macro y lo micro social, sin embargo carentes de una metodología que se reoriente hacia la concepción del saber social del grupo y sus posibilidades de elaborarlos a partir de niveles de análisis que el coordinador aporta.

Por la relación, conocimiento y la praxis por mí realizada en múltiples ocasiones con diferentes programas de la metodología de los procesos correctores comunitarios estructurada a partir de una síntesis original del psicoanálisis en Pichón Rivière de fundamentos del materialismo dialéctico en Vygotski, y por otras muchas razones, se expone de modo sucinto la alternativa que M. Cucco García plantea que ha venido demostrando su efectividad desde hace más de treinta años, como un enfoque comunitario reparador, educativo, al valorar que en el grupo se hace posible la emancipación de los sujetos del imaginario social instituido, en lo que este, como conciencia social no concientizada, porta de regresivo e impedimento para el crecer, entendiendo que el sujeto que se forma, puede llegar a ser un creador de sí mismo.

Como un modo bien preciso de superar el solo discurso, M. Cucco ha elaborado y puesto en práctica, con sus colaboradores, toda una concepción teórica y metodológica, desde la cual ha sido posible realizar procesos correctores comunitarios, a través de programas estructurados a partir de indicadores diagnósticos de población. Categoría esta, elaborada desde hace más de tres décadas que tiene un valor diagnóstico, pronóstico, interventivo e investigativo, de constante ratificación y/o rectificación en la población, lo que significa que el coordinador cuenta con elementos orientadores que le permiten una acción eficaz en su trabajo, el Indicador Diagnóstico (ID) logrando el desarrollo del protagonismo de la población. Se tiene en cuenta que realmente es la población, la que posee el saber social, consideración que cambia la función del coordinador: este ya no va a la población a decirle lo que le pasa y tiene que hacer para resolver sus contradicciones, sino que le devuelve su saber, ya sistematizado en información científica, en forma de niveles de análisis que la población puede operativizar a partir de la toma de conciencia de lo que impide su salud, (en su más amplia expresión) de aquello del imaginario social que ha sido naturalizado y expresado en malestares de la vida cotidiana, asignados-asumidos, sin conciencia crítica. Conducir al sujeto para que desde la toma de conciencia de lo que le pasa, llegue al protagonismo social, la acción participativa y desde aquí a la elaboración de proyectos de cambio, está entre los objetivos de los programas, elaborados a partir de IDP (Indicadores Diagnósticos de Población).

Esta es una información sumamente sintética de todo lo que desde la metodología de los procesos correctores comunitarios y de su método, el Grupo Formativo, pueden lograr los sujetos y también de la necesidad de formación de coordinadores *ad hoc*.

Para el desarrollo de la comprensión de lo grupal, en una nueva perspectiva, es necesario, en opinión de Ana Ma. Fernández que se produzca el agotamiento del objeto parcial, de la lógica no contradictoria, es decir, tal y como ya se expresó, de la perspectiva positivista. Es entonces que se comienza a construir un objeto grupal que busca "iluminar" los acontecimientos grupales de modo tal que puedan hacerse lecturas de su acontecer que favorezcan su dirección. Aunque es bien sabido que ni el más experimentado coordinador de grupo, puede leer todo lo que en él ocurre, y aunque pudiera, solo una parte de lo que allí ocurre le es necesaria al coordinador para que el grupo logre su desarrollo, se busca con ello que el educador no trabaje "a ciegas", no se deje seducir por el acontecer grupal, dejando el grupo a la deriva, en un estado precario, en un proceso totalmente reproductivo e improductivo, de no cambio, cuando la intención, es probable, que haya sido lograrlo.

La idea de D. González Serra (2000) coincide con la de A. Ma. Fernández, al señalar dicho investigador la urgencia de pasar al materialismo dialéctico, como fundamento del humanismo contemporáneo.

Por todo lo dicho, valorar al grupo, principalmente, como lugar de excelencia para el trabajo y la eficiencia del aprendizaje, es, ante todo, estimarlo como un concepto menor, despojándolo de sus grandes posibilidades formativas educativas y transformadoras.

A modo de reflexiones conclusivas

1.- Toda la exposición realizada está dedicada, desde diversas aristas, al esclarecimiento de la función educativa que en el espacio y proceso, grupal desde una experiencia grupal, se puede realizar; en la que ha quedado patentizado que solo repensándolos desde la óptica del humanismo

científico, se pueden develar sus posibilidades para romper las barreras que el positivismo les impone. Justo en estas nuevas condiciones se asegura la formación y el desarrollo de una conciencia crítica en el sujeto ideológico que las necesidades histórico-sociales actuales requieren para el necesario cambio, en el cual toda la sociedad está involucrada, especialmente el educador.

2.- Al tomar en cuenta el proceso en la experiencia grupal ha quedado patentizado que solo repensándola desde la óptica del humanismo científico, se pueden develar sus posibilidades para romper las barreras que el positivismo le impone. Justamente en estas nuevas condiciones se asegura la formación y el desarrollo de una conciencia crítica en el sujeto ideológico que las necesidades histórico-sociales actuales requieren para el necesario cambio, en el cual toda la sociedad está involucrada, en especial el educador.

3.- La transversalización socio-histórica, cultural e institucional, la dialéctica individuo-sociedad, siempre están presentes en todo trabajo grupal. Las variables grupales en especial la transversal que implica el rol, desempeña una función en extremo dinámica formativa, responsabilizada con la transformación del imaginario social efectivo en el sujeto.

4.- Se “viste de largo el grupo” cuando el dispositivo grupal hace posible las lecturas del latente, en cuyo proceso el sujeto puede tomar conciencia de lo que impide su crecimiento personal, para su transformación en sujeto creador de sí mismo, es decir, el cambio, la transformación de la educación en auto educación.

5.- La formación moral de los estudiantes en la actividad educativa ha de tomar el grupo como un espacio privilegiado de interacción, pero no para acuñar determinado individuo tipo que lo conduce a su mutilación como sujeto histórico; sino para conducirlo a la creación de sí, a su transformación, como afirmara Bastichev “Sujeto de la vida social, en todas sus facetas, plenamente responsable por todo lo que atañe a la sociedad ... digno de la riqueza de su cultura, del verdadero reino de la libertad”(Bastichev, 1989; 29) En síntesis el grupo es un “trocito” de la realidad en el que están presentes todas sus contradicciones e historia.

6.- Las condiciones socioculturales en la Cuba contemporánea son tales que se requiere una nueva ética, la honestidad, la responsabilidad, han de ser solidarias, críticas, reflexivas, efectivas y realmente éticas, es decir, referidas al máximo de conciencia posible que corresponda al proceso histórico.

7.- Así como el enfoque individual es condición de la pedagogía tradicional, en la que se forma al individuo; “y nada más”, como afirmaba A. Makarenko, consecuentemente con las normas y principios “morales” del régimen burgués, el espacio grupal, es la condición necesaria para la formación del sujeto ideológico buscado en la nueva sociedad, a condición de que el educador pueda llegar a considerar el proceso transformador creativo que le es posible realizar desde el espacio grupal.

8.- La esperanza de un buen proceso de transformación no solo se mantiene, sino que se incrementa, y como somos “porfiados”, gracias a que “no estamos terminados” y estamos construyendo condiciones sociales nuevas, se amplifica el campo de la intervención educativa: contemplación, reproducción y repetición será lo enfrentado para ser negado por la transformación y cambios históricos necesarios. Trabajados desde este ensayo a partir del enfoque epistemológico que le es consustancial: el materialismo dialéctico, negando en todo el desarrollo al positivismo.

A modo de conclusión final cito ideas de M. Calviño quien expresa “...no hay renuncia como no sea a la robótica de la enajenación, al crecer desde el humanismo crítico que sustenta las utopías y las prácticas emancipadoras: Ser para crecer” (2000:94) a lo que yo agrego, para hacer el par dialéctico: crecer para ser.

Bibliografía

- Bastichev, G. (1989). "Carácter Activo de Educación". En *Lecturas de Psicología Pedagógica*. (Comp.) Ana L. Segarte Iznaga, La Habana: Félix Varela.
- Bauleo, A. (1989). *Contra Institución y Grupo*. España: Atuel S.A.:
- Calviño, M. (1998). *Trabajar en y con Grupos*. La Habana: Academia.
- _____. (2000). "Antes de Llegar al Futuro". *Revista Cubana de Psicología*, vol. 1, 17, no. 2, pp. 89-94.
- Castellanos, Ana V. (1998). "El Sujeto Grupal en la actividad de Aprendizaje: Una Propuesta Teórica". Tesis en opción al Grado Científico de Dra. en C. psicológicas.
- Cucco, M. (2006). *ProCC: Una Propuesta de Intervención sobre los Malestares de la Vida Cotidiana*. Argentina: Atuel.
- Cucco M., Losada L. (1992) "El Espacio Grupal. Lugar de Génesis y Transformación". *Ediciones IV Encuentro de Psicoanálisis y Psicólogos marxistas del 17 al 21 de febrero de 1992*. Ponencia.
- Fernández, A.M. (1999) "De lo Imaginario Social a lo Imaginario Grupal". *Actualidad Psicológica*, nov. 1999, Buenos Aires, pp. 9-12.
- _____. (1989). *El Campo Grupal. Notas para una genealogía*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____. (2007). *Las Lógicas Colectivas*. Argentina: Biblos.
- Ferreira, E. (s/f) *Henri Wallon. Análisis y conclusiones de su método dialéctico*. Separata. Argentina.
- Fuentes, M. (1984). *El Grupo y su Estudio en la Psicología Social*. La Habana: Pueblo y Educación.
- _____. (2000). *La Eficiencia del trabajo Grupal*. La Habana: Félix Varela.
- Galperin, P. Ya. (1988). "El Problema Sobre los Instintos en el Hombre". En *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades*, t. III. Colectivo de Autores. FAC. de Psicología. Universidad La Habana.
- González Serra, D. (2002) "Epistemología y Psicología: Positivismo, Antipositivismo y Marxismo". *Revista Cubana de Psicología*, vol.19, no. 2, pp.150-159.
- Marx, C., Engels, F., Lenin, V.I. (1972). *Tesis sobre Feuerbach, Selección de textos (1)*, La Habana: Ciencias Sociales.
- Kraftchenko, O., Segarte, A.L. (1999). "La redimensión del Rol del Educador y la Formación de Profesores". *Rev. Universidad Educares*, no. 2, 1999, pp. 37-41.
- Konstantinov, F. (1976). *Fundamentos de Filosofía Marxista-Leninista, Parte 2 Materialismo Histórico*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Morán, F. (2009). Pensar lo grupal desde la experiencia y la práctica grupal. www.psicosocial.geomundo.com
- Pampliega de Quiroga, A. (1991) "El Grupo Espacio de Encuentro o Alienación. Temas de Psicología Social" *Ediciones Cinco*, año 14, no 12, nov.1991, pp. 83-87.
- Rozitchner, L. (1963). *Moral Burguesa y Revolución*. Buenos Aires: Porción.
- Segarte, A.L., Kraftchenko O. (2011) "Rol del Profesor y Tarea Educativa. Un espacio de Reflexión y un Proyecto". *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. X IX no. 2, pp.113-119.
- _____. (Comp.) (2012) *El rol del educador. Necesidad de su redimensión. Didáctica Básica para estudiantes de Psicología*. La Habana: Félix Varela.
- Segarte, A. (Comp.) (1983). *Lecturas de Psicología Pedagógica*. La Habana: Félix Varela. MES.
- Soler, M. (2001) Sostenibilidad y Emancipación Humana. *Voces*, año V no. 10, nov. 2001. Montevideo, pp. 14-20.
- Tovar, M. (2000) "La Investigación Cualitativa en Educación: Necesidad y Reto para los Modelos Pedagógicos Contemporáneos". *Revista Cubana de Psicología*, vol.17, no. 2, pp.158- 164.
- Vygotski, L. S. (1987). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. La Habana: Científico Técnica.

LOS SENTIDOS SUBJETIVOS EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN TORNO AL RENDIMIENTO ESCOLAR

Adrián Cuevas Jiménez

Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM

Ciudad de México, México

Resumen

Considerando la importancia y utilidad de la categoría de sentido subjetivo para comprender la constitución de la persona desde la psicología socio-cultural, el objetivo de este trabajo fue analizar cómo se manifestaban los sentidos subjetivos, a través de las expresiones de los alumnos de educación primaria como personas escolares en relación al rendimiento escolar. Se precisan los conceptos y metodología y se teorizan los resultados en torno a la contribución del trabajo a la comprensión del objeto de estudio, las personas escolares.

Palabras clave: Psicología socio-cultural, sentido subjetivo, rendimiento escolar, persona.

Abstract

Considering the importance and utility of the subjective sense category to understand the person's constitution from the socio-cultural psychology, the objective of this work was to analyze how showed the subjective senses, through the students' expressions of primary education as school person, in connection with the school improvement. They are precise the concepts and methodology and the results are speculated around their contribution to understand the study object, school person.

Key words: *Socio-cultural psychology, subjective sense, school improvement, person.*

Introducción

La constitución de la persona ocurre en la interrelación mente-cultura; en dicho proceso el individuo deviene en ser cultural a través de su participación en los diversos contextos de práctica social en los que se inmiscuye, como familia, escuela, trabajo, etc. (Dreier, 2005); en ese proceso relacional, como integración yo-otros, se convierte en un miembro competente para afrontar necesidades, exigencias y problemas que le demanda la comunidad de práctica a la que pertenece, y se posiciona y legitima como integrante de esta (Lave y Wenger, 2003).

Esa diversidad de formas de relación y participación en que se genera el desarrollo como fenómeno intersubjetivo dispone, también, la posibilidad de variaciones en él, lo que indica que no puede haber formaciones estandarizadas y fijas, y que la persona nunca puede estar totalmente formada.

Para el estudio de la constitución de la persona resulta importante la categoría "sentido subjetivo"; González (2009) la concibe como "una unidad psicológica que se caracteriza por la unidad entre lo simbólico y lo emocional, unidad donde uno evoca al otro de forma recíproca, sin convertirse en su causa" (p. 87). Es importante señalar que la razón de esta formulación ha sido resaltar el planteamiento de la configuración de una subjetividad en el individuo, de una perspectiva muy personal sobre el mundo y sobre sí mismo; sin embargo, en dicha formulación del autor no se considera de manera explícita la actuación participativa del individuo, que es fundamental desde la perspectiva sociocultural¹.

En este trabajo, considerando que la persona implica, entre otras cuestiones, la relación indisoluble entre pensar, sentir y actuar (Pérez, 2012), se concibe que el “sentido subjetivo” representa la formación configuracional de unidades de afecto, cognición y acción en el proceso constitutivo de la persona; en consecuencia, la subjetividad no se asume como algo que permanece dentro –aunque no deje de ser específico de alguien– sino como la “potencialidad para realizar las posibilidades de acción” (Holzkamp, citado en Dreier, 2005, p. 82).

Finalmente, la constitución de la persona es dinámica, pues los dilemas, retos y contradicciones que enfrenta el individuo en cada momento de su vida, constituyen las fuerzas que lo impulsan. Se trata de contradicciones que se generan entre lo que el sujeto ya ha adquirido, sus posibilidades reales, sus necesidades, aspiraciones y las nuevas exigencias sociales que se le plantean, así como los conflictos y preocupaciones que emergen en las relaciones entre los contextos de su participación. Algunos conflictos y dilemas son sencillos, se resuelven sin grandes complicaciones ni cambios espectaculares; otros son más complejos, generan formaciones subjetivas que pueden orientar la formación de posturas de mayor relevancia para el individuo y/o para los otros, que no son automáticas ni armónicas sino en tensión y dinamismo continuos, de manera que cuando algunas contradicciones se superan emergen otras, generando así un proceso permanente de desarrollo durante toda la vida del ser humano.

Un contexto de práctica en el que se implica la mayor parte de los individuos, principalmente en los primeros años de su vida, es la escuela; ahí se instituyen y realizan prácticas formales e informales en las que ellos se forman como personas de diversas maneras; en tanto que el ámbito escolar está interrelacionado con los otros contextos de participación, en esa malla de relaciones el estudiante emerge como cierto tipo de persona escolar.

En el entramado de estos planteamientos el **objetivo** de este trabajo fue analizar cómo se manifestaban los sentidos subjetivos, a través de las prácticas y expresiones de los alumnos de educación primaria como personas escolares, en relación con el rendimiento escolar.

Método

El trabajo fue realizado en la segunda mitad de un curso escolar, de febrero a junio, en el turno vespertino de una escuela primaria de la periferia de la Ciudad de México y contigua a una zona industrial. El nivel socioeconómico de esa población escolar era bajo (ingresos alrededor del salario mínimo), y la ocupación laboral adulta era en orden descendente: obreros de las industrias cercanas, comerciantes pequeños e informales y trabajadores de la construcción.

Se realizaron observaciones dentro y fuera del salón de clases tres días a la semana, así como entrevistas a profundidad, tanto a los dos alumnos del cuarto grado de primaria que fueron los sujetos de la investigación, considerados de alto rendimiento por sus maestras, como a sus padres, a la maestra actual y del grado anterior así como a algunos de sus compañeros de grado. La construcción teórica en torno al objetivo planteado se realiza junto a la presentación del dato empírico, analizando tanto el contenido como la manera en que era expresado por los alumnos participantes.

De inicio la entrada al ámbito de la institución implicó un desempeño formal, como lo exigen las normas oficiales establecidas, pero con el transcurso del tiempo fue posible inmiscuirse de manera más libre e informal como miembros participantes en las actividades estructuradas y cotidianas.

Las implicaciones de los actores en el sistema educativo en general, y en esta escuela en particular, no son uniformes sino muy diversas y heterogéneas, aunque prevalecen prácticas de larga tradición como: a) la tendencia a asumir que los docentes son quienes tienen el conocimiento y la función de enseñar, los alumnos los que no saben siendo su función aprender contenidos, técnicas y modos de ser y actuar que se plasman en planes de estudio estandarizados, jerárquicamente organizados por niveles; b) la prevalencia de métodos de transmisión-repetición de esos contenidos formales para su retención hasta el momento de la evaluación –que también suele basarse en formas reproductivas–, pasando al olvido inmediatamente después la mayoría de esa información (Fariñas 2004); c) en esa misma lógica, otra tendencia es concebir y/o asumir el aprovechamiento del alumno en función del

logro de esos objetivos, contenidos y prácticas sesgadamente academicistas, medido principalmente por la calificación. Esta medida se ha convertido en criterio para comparar y clasificar los desempeños, entre los que son evidentes las categorías de: alto rendimiento escolar, como el logro eficiente de esos contenidos y prácticas, que se expresa en las calificaciones más altas, y bajo rendimiento escolar como el logro deficiente en dichas metas formales y se expresa en calificaciones bajas o inferiores a un mínimo establecido.

Asumiendo esa concepción de rendimiento, esta institución escolar, personificada en las voces de la maestra actual del cuarto grado y de la del curso anterior (tercero) hicieron sus designaciones; se les solicitó referir a un(a) solo(a) alumno(a) en cada categoría (alto y bajo rendimiento escolar)²; la maestra actual de cuarto grado designó de alto rendimiento a Erasmo, que era referido por sus compañeros como “consentido”, y la de tercero señaló en la misma categoría a Eduardo, referido por sus compañeros como “inteligente” (por privacidad los nombres fueron modificados). Esa discrepancia muestra —a pesar de las tendencias de larga tradición antes señaladas— la asunción heterogénea que explícita o tácitamente llevan a cabo los actores escolares; asimismo, aunque la posición de maestra como “otro” superior en el saber y en la relación de poder con respecto a los estudiantes, dispone una orientación a la implicación de estos en esa práctica, cada uno de ellos participa de modo muy propio, que los convierte en un tipo particular de persona, como muestran los resultados.

Resultados

El “consentido” y el “inteligente”. Sentidos subjetivos en dos formas de ser persona de alto rendimiento escolar

Caso 1.- Erasmo, el “consentido” para sus iguales y considerado el de alto rendimiento por la maestra titular del grupo, cursó un año de preescolar, en el momento de la investigación tenía diez años de edad, era el segundo de dos hijos de familia y estaba inscrito en karate dos días a la semana a condición de “echarle ganas a la escuela”; la madre con educación secundaria se dedicaba al hogar y el padre, con preparatoria inconclusa, laboraba como policía auxiliar.

La posición de Erasmo como alumno de alto rendimiento escolar le implicaba determinadas significaciones y emotividad, vinculadas a un modo específico de actuación; es decir, experimentaba determinada configuración de sentidos subjetivos, conformando una forma particular de ser persona que enseguida se analiza.

El alto rendimiento significaba para él la obtención de calificaciones altas y diplomas, una disposición de superioridad con respecto a sus compañeros y la condición para asistir a clases y práctica de karate. En un momento de la entrevista, con mucha seguridad se expresaba:

Entrevistador: ¿Siempre sacas buenas calificaciones?

Erasmo: Sí, siempre... les gano a todos.

Entrevistador: Y ¿cuáles han sido tus calificaciones?

Erasmo: Las más altas; en segundo y primero saqué nueve punto dos y en tercero nueve punto siete.³

Entrevistador: Y ¿para qué quieres sacar calificaciones altas?

Erasmo: Para ser el mejor... y para tener diplomas, también porque así puedo estar en el karate.

Entrevistador: ¿Cuántos diplomas has ganado?

Erasmo: En todos los años de primer lugar.

En otros diálogos también señalaba: “cuando sea grande quiero ser un maestro de artes marciales; el mejor y ganarles a todos” ... “lucho a causa de ser el mejor”.

Estas expresiones indican que el contexto escolar, en interrelación con el familiar, habían propiciado, hasta ese momento, la construcción en Erasmo de un sentido de superioridad en la competencia, pero aún sin una perspectiva a más largo plazo como persona escolarizada, pues su interés manifiesto de llegar a ser maestro de artes marciales estaba alejado de cuestiones propiamente académicas. Desde luego, la formulación de esta meta no se daba en la abstracción, sino inmersa en la participación inmediata y en la integración yo-otros de este alumno. Esa significación sobre su rendimiento escolar estaba vinculada con su participación social en su medio, con su interacción con los demás, como una condición constitutiva de esa forma de ser persona escolar, pues las personas se constituyen en y a través de sus relaciones (Vygotsky, 1987), y al devenir personas se incorpora a los otros como parte de uno mismo (Marková, 2003; Bajtín, 2000).

Entrevistador: ¿Alguien te anima o te dice que le echas ganas a la escuela?

Erasmo: Mi mamá.

Entrevistador: ¿Qué te dice?

Erasmo: Que le eche ganas para que tenga el primer lugar en diplomas...y para que me dejen ir al karate.

Según la madre, ella y el padre se preocupaban por el “buen” desempeño escolar de Erasmo, acentuando principalmente lo relativo a calificaciones y diplomas; para ese fin, en grados anteriores convinieron con la maestra actual del cuarto grado, con quien la madre tenía vínculo de amistad, para un trabajo académico personalizado con este alumno fuera de la escuela. Todo esto indica una cercana correspondencia entre esa práctica de larga tradición del contexto escolar y las expectativas y estrategias del contexto familiar de Erasmo.

Desde luego, en interrelación con esa significación que Erasmo tenía sobre su rendimiento escolar, estaba también la cuestión emotiva que esa participación con los otros le generaba; él vivía en una dimensión de satisfacción-insatisfacción, de comodidad-incomodidad, que le ocasionaba dilemas y contradicciones en diferentes niveles según las circunstancias y momentos; en el salón de clases la maestra le asignaba responsabilidades de autoridad, como vigilar la disciplina, reportar a quienes transgredían el orden, colaborar en la revisión de algunos trabajos y tareas académicas de sus compañeros, y representar al grupo en ceremonias, homenajes y escolta; él asumía con mucha disposición esos encargos que, junto con sus altas notas y diplomas, representaban un “halago” hacia los adultos y hacia sí mismo, que se expresaba de diferente manera: los adultos lo felicitaban, le aplaudían, le sonreían, la madre con satisfacción decía “¡soy feliz de cómo es mi hijo!”, su maestra con entusiasmo decía de él “¡ese dinamismo que tiene!... es de los que siempre ponen amenidad a la clase, son los que siempre están contestando, jeso es lo que me gusta!”, y con frecuencia solía expresarle “gracias mi hijito ... ¡si todos fueran como tú!”, y Erasmo, a veces que no estaba la maestra en el aula expresaba “¡ahora mando yo! ..., aunque no te guste soy mejor que tú”, y en ocasiones fuera del salón de clases, sin que mediara ninguna provocación por parte de algún compañero, mostraba frente a alguno o algunos de ellos posturas de karate, en actitud desafiante de combate. Esa necesidad persistente de demostrar que era el mejor daba cuenta de la construcción de un sentido de jerarquía y competencia continua, formado como una arista de su yo en analogía al “yo para mí, el otro para mí y yo para el otro” de Bajtín (2000).

Asimismo, ese sentido subjetivo de Erasmo en torno al rendimiento escolar, con una participación cercana a la autoridad y a veces sustituta de ella, le generaba rechazo y dificultades de aceptación por sus iguales, que él vivenciaba como una contradicción de insatisfacción, incomodidad y disgusto. Ninguno de sus compañeros entrevistados lo consideró un “buen amigo” y en el recreo casi con nadie de su grupo tenía relaciones de juego ni convivencia; el mote de “consentido” que sus iguales le asignaron tenía un significado despectivo y de desaprobación, usado enfáticamente casi siempre que había desacuerdo o disgusto con su actuación. En una ocasión que la maestra estaba fuera del aula y un grupo de compañeros estaban haciendo desorden, Erasmo reportó solo a uno de ellos que fue reprendido por la maestra, y este, cuando salieron al recreo, le reprochó con mucho enojo,

“¡consentido mierda! ¿Qué nomás yo era el único?... ¡te crees mucho!”; a lo que Erasmo respondió también con enojo, *“a mí me vale, hablas de envidia”*, y se retiró sin pretender escuchar ni responder la recriminación de otros compañeros. En otra ocasión que también estaba ausente la maestra, Erasmo ordenó a un compañero que estaba fuera de su lugar conversando en voz baja con otros, *“¡te sientas en tu lugar y te callas!”*, a esto el compañero contestó *“sí maestra, lo que diga”*, esto provocó risas generalizadas y ocasionó mayor desorden, y Erasmo enrojecido dijo palabras inaudibles inclinando la cabeza con gestos de hacer anotaciones en su cuaderno, y aunque el grupo estuvo desordenado más que otras veces, no reportó a nadie al regreso de la maestra, como si este incidente le hubiera generado tensión e indecisión de qué hacer. En un extracto de la entrevista también expresaba:

Entrevistador: ¿Cómo te llevas con tus compañeros del grupo?

Erasmo: Casi no me llevo... no son mis amigos... tengo amigos en otros salones.

Entrevistador: Pero ¿por qué no son amigos?

Erasmo: Me molestan y eso me da coraje.

Entrevistador: ¿Por qué te dicen consentido?

Erasmo: (inclina la cabeza y no contesta).

Entrevistador: ¿No te gusta que te digan así?

Erasmo: (aún cabizbajo, en voz baja y entrecortada): No... me... me siento mal... que se burlen así... pero a lo mejor también lo dicen de envidia.

Sin embargo, para afrontar esas contradicciones que parecían unidas a situaciones de insatisfacción y disgusto, Erasmo desplegaba recursos, estrategias o soportes (Martuccelli, 2006); así, la superioridad que con frecuencia asumía o su disposición ocasional a colaborar académicamente con algunas compañeras para lograr alguna aceptación, parecían formas de enfrentar o sortear dichas contradicciones; asimismo, arriesgando el estatus de alumno “bien portado” que la maestra valoraba como parte de concebirlo el alumno de alto rendimiento (y de lo que él era consciente), así como la posible crítica de sus iguales, a veces se inmiscuía en la indisciplina en el salón de clases como estrategia para obtener alguna aceptación por sus compañeros. También, sabía utilizar su experiencia en karate en el tiempo de recreo, mostrando y enseñando a compañeros de grados superiores las posiciones y destrezas que al respecto conocía y dominaba; dichos recursos se mostraban en su carácter instrumental, sin llegar a ser algo deliberado que lo implicara a la elaboración de una postura diferente, pero que en ese nivel representaban un sostén a su implicación dinámica y a su estatus de persona de alto rendimiento escolar, que lo convertían en un sujeto activo, que interrelacionaba de modo muy personal sus participaciones en diversos contextos (Dreier, 2005).

Como síntesis vale decir que Erasmo, como persona de alto rendimiento escolar, se había formado un sentido subjetivo caracterizado por una significación orientada a la obtención de altas notas, diplomas y superioridad jerárquica respecto a sus iguales, por sentimientos de halago y satisfacción en relación con los adultos y de insatisfacción y disgusto en relación con sus iguales; ante las contradicciones ejercía algunas estrategias o soportes como recursos instrumentales y despliegue de su capacidad para realizar posibilidades de acción, que lo hacían una persona particular y dinámica.

Caso 2.- Eduardo, el “inteligente” para sus iguales y considerado el de alto rendimiento escolar por la maestra del grado anterior, cursó un año de preescolar, tenía diez años de edad al momento de la investigación y era el tercero de los tres hijos de familia, todos varones; en una parte de su tiempo libre practicaba de manera informal pero sistemática el fútbol con sus hermanos y amigos; la madre con escolaridad de primaria terminada, además de los quehaceres del hogar vendía comida afuera de la fábrica en la que su esposo laboraba como obrero, quien contaba con secundaria incompleta.

El alto rendimiento significaba para Eduardo la obtención de “buenas” calificaciones, el ser inteligente y la posibilidad para establecer relaciones solidarias con sus compañeros; en un extracto de la entrevista señalaba con entusiasmo y seguridad:

Entrevistador: ¿Te gusta venir a la escuela?

Eduardo: Sííí.

Entrevistador: ¿Por qué?

Eduardo: Porque aquí aprendo más... y saco buenas calificaciones.

Entrevistador: ¿Solo por eso?

Eduardo: ¡Aah!... también porque así tengo muchos amigos.

Asimismo, en otras conversaciones informales Eduardo se reconocía explícitamente haber sido de alto rendimiento en su trayectoria escolar: *“yo no soy consentido sino inteligente” ... “saqué nueve y diez en primero y segundo, y en tercero puro diez y diploma”*; y uno de sus propósitos explícito era *“sacar puro diez”*.

Desde luego, está presente la inminente integración yo-otros, pues esos otros con quienes se entabla relaciones tienen un papel para que uno se constituya en lo que es y se piense como es (Bajtín, 2000); en el caso de Eduardo, aunque su madre reconocía que no tenía tiempo para estar pendiente de todo lo relativo a la escuela de su hijo, señalaba: *“lo atiendo lo más que puedo, platico buenamente con él que es bonito saber mucho y lo animo que estudie”*. En algunos diálogos informales Eduardo también apuntaba, *“mi papá y mi mamá me dicen que si saco de siete pa’riba iremos otra vez a Jalisco⁴ ... yo le hago la lucha”*. Su maestra actual de cuarto grado con frecuencia le decía, con distintos términos, que era inteligente pero que todo sería mejor si no hiciera tanto relajo, y al preguntarle quién había sido su mejor maestra él aludió a la de tercer grado (la misma que lo consideró como el alumno de alto rendimiento), expresando: *“no se burlaba, ayudaba y me decía que estudiara mucho y que así sería más inteligente” ... “con ella saqué puro diez”*. En una parte de la entrevista a esta maestra, ella expresó:

Eduardo es un niño muy inteligente, a la primera capta la idea y comprende las cosas... es muy ágil para hacer sus trabajos y ejercicios. Pero sobre todo ¡esa disposición a ayudar y compartir sus conocimientos!, es valioso en este mundo de tanto egoísmo, de individualismo, de todo para mí...

En estrecha relación con esa significación y actuación de Eduardo en torno a su alto rendimiento escolar estaba la emotividad que su participación le generaba, conformando determinados sentidos subjetivos.

Así, el calificativo de “inteligente” asignado por sus compañeros no tenía significado despectivo o excluyente, sino de reconocimiento y aceptación, que Eduardo asumía con agrado, en total contraste con el de “consentido” asignado a Erasmo.

También, vinculado con el contexto deportivo, Eduardo era apasionado del fútbol, lo practicaba sistemáticamente en su tiempo libre fuera de la escuela, dentro de ella era su organizador en el recreo escolar; este deporte constituía un mediador importante para sus relaciones amistosas, era tema recurrente en sus conversaciones, con mucho gusto decía que su meta era ser un gran futbolista. Aquí existe coincidencia con Erasmo, en tanto que ambos se planteaban metas alejadas de lo académico⁵; sin embargo era solo parcial: en Erasmo tenía un sentido de superioridad jerárquica (ser maestro de artes marciales y ganarles a todos), mientras en Eduardo estaba vinculado a un sentido de solidaridad, relacionado con su participación en el contexto escolar y con las condiciones socioeconómicas que experimentaba en familia, pues al preguntarle por qué esa meta contestó *“para ganar dinero, ayudar a mis papás y mis hermanos que no les falten cosas”*.

Asimismo, en el salón de clases Eduardo siempre se mostraba activo e implicado en las actividades académicas y las relaciones sociales; con frecuencia levantaba la mano para responder u opinar, a

veces lo hacía sin pedir la palabra, mostraba rapidez y eficiencia en terminar actividades y ejercicios académicos, para luego inmiscuirse en ayudar a otros sin distinciones, compartir materiales, tareas, dejarse copiar o bien insertarse fácilmente en conversaciones y actividades lúdicas. Esta participación de Eduardo le generaba valoraciones negativas y sanciones por parte de la maestra: llamándole la atención, recordándole que el trabajo era individual, que sólo hiciera lo suyo, escribiendo notas en su cuaderno para enterar a la familia, recriminándolo o sacándolo del aula, situaciones ante las cuales este alumno mostraba cierta emotividad; en sus propias palabras expresaba: *“no me gusta...pero ni modo” ... “a veces hacemos relajo varios y siento mal que solo a mí me regañe y me castigue” ... “también ayudar a otro no es malo”*; asimismo, esa forma de actuación de Eduardo era el fundamento para que esta maestra no lo considerara el alumno de alto rendimiento. Sin embargo, precisamente esa manera de implicación de Eduardo era valorada y aceptada por sus iguales; todos los entrevistados lo consideraron su mejor o el mejor amigo diciendo: *“es buen amigo” ... “nos ayuda a todos” ... “me gusta como es amigo”*. En una ocasión que estaba platicando y riendo con otros compañeros la maestra le ordenó que saliera del salón de clases, en el momento en que cabizbajo y pausadamente se desplazaba hacia afuera algunos compañeros expresaron: *“dele chance maestra” ... “no estaba haciendo maldades”... “ya habíamos acabado”*.

Eduardo también se planteaba como meta lograr calificaciones de solo diez, pero eso estaba reñido con su implicación solidaria del conocimiento, su relación social y de amistad dentro del aula, que la maestra desaprobaba por considerarla transgresora del orden, que ella tenía en cuenta para asignar la calificación; esto representaba un dilema para Eduardo. Asimismo –y mostrando también que el vínculo significado-sentimiento-acción no guardan una relación lineal ni armónica– en una carta que por el día del maestro Eduardo dirigió a esta maestra, él expresaba una valoración crítica de sí mismo diciendo: *“...usted es muy buena esos regaños no son porque sí es porque hacemos algo malo y porque la desobedecemos yo la quiero como mi mamá por que usted me a enseñado mucho y gracias a usted soy muy inteligente”*. Sin embargo, dichas formaciones subjetivas no se constituyeron, durante el tiempo de la investigación, en movilizadores para generar una transformación de esa forma de participación; es decir, parecían solo declaraciones formales (esfera cognitiva) sin configurarse como unidad con la emoción y la acción, un sentido subjetivo que lo orientaba a mantener su forma de participación o, quizás con Trevarthen (1993), que su expresión emocional se constituía en el principal punto de partida de su relación amistosa y solidaria, de su comunicación, de su cognición y de su aprendizaje. Es decir, parece clara, en todo este relato participativo y relacional de Eduardo, la integración dinámica comprender-sentir-actuar y yo-otros, como una compleja configuración de su persona.

En suma, Eduardo como persona de alto rendimiento escolar se había formado un sentido subjetivo que se puede denominar de solidaridad académica y relación de amistad con sus iguales, que le significaba la obtención de “buenas” calificaciones y la expresión de inteligencia y capacidad para compartir académica y amistosamente con compañeros, logrando experiencias de satisfacción en la relación con ellos y de desagrado con respecto a su maestra; pero las tensiones o contradicciones inmersas en esta situación no se configuraban en situaciones dilemáticas que movilizaran la transformación del sentido de su implicación y negociación con los otros hasta el momento de la investigación.

Conclusiones

El fundamento analítico de este trabajo en la unidad de afecto, cognición y acción, que configura los sentidos subjetivos, es condición particular de ser persona como integración dinámica sentir-pensar-actuar, permitió dar cuenta del modo particular y diferente de ser persona de dos alumnos ubicados en la misma categoría de alto rendimiento escolar. En este marco, los sentidos subjetivos de cada uno fueron el sustento para dar cuenta de sus diferencias individuales y desarrollos personales, asimismo, para superar las implicaciones de establecer clasificaciones de alumnos en torno al rendimiento escolar a partir de sus comparaciones desde la calificación, principalmente la exclusión de quienes no comparten una categoría y la homogenización de los que son incluidos en ella. Así, mientras en uno de los casos del estudio el alto rendimiento significaba la búsqueda y obtención de

calificaciones altas, diplomas, y un sentimiento de superioridad jerárquica, vinculado a una emotividad de agrado, halago y satisfacción en relación con los padres y la maestra, pero de disgusto y tensión en relación con sus iguales, en el otro caso se expresaba un sentido subjetivo fundado en una “participación académica solidaria”, donde alto rendimiento escolar significaba obtención de “buenas calificaciones”, una ocasión para ejercer solidaridad, establecer relaciones de amistad, en conjunción con estados emotivos de “satisfacción” y “agrado” con los iguales y de insatisfacción y desagrado con los adultos, sobre todo con la maestra titular del grupo.

Asimismo, este trabajo ha mostrado que esas formaciones subjetivas de los alumnos no se construyen en la abstracción o intimidad ni a partir de uno solo de los elementos, sino en relaciones tensas y dinámicas entre acción-cognición-emoción, en situaciones específicas de participación en contextos locales concretos, así como en relaciones dinámicas yo-otros como una dialéctica atribución-asunción. En consecuencia, no se comparte el reduccionismo que sugieren las recurrentes y abstractas designaciones de “inteligente”, “listo”, “cerebro”, “mechado”, etc., hacia los alumnos de alto rendimiento, que solo aluden al aspecto cognitivo y como una formación interior, individual y aislada de su actuación y emotividad como proceso indisoluble.

De manera generalizada, en torno al rendimiento escolar, se ha considerado como el problema apremiante de resolver la situación del bajo aprovechamiento, planteando como alternativas una educación especial a dichos casos, o la integración educativa que se formula como política actual, pero no suelen concebirse como sujetos de atención o como problema los casos considerados de alto rendimiento, que se asumen como el éxito de la escuela, como el ideal que debieran alcanzar los que se ubican en el otro extremo. Desde los resultados de este trabajo se cuestiona esa exclusividad, porque también en cada uno de esos casos se configuran formaciones subjetivas dilemáticas que pueden generar desajustes personales: estados extremos de tensión yo-iguales o yo-adultos ante los cuales los individuos respectivos no encuentren recursos de afrontamiento o posibilidades de acción; o formaciones subjetivas con relaciones dilemáticas y muy tensas entre sus partes (cognición-emoción-acción) sin posibilidades de acción para superarlos; en nuestro estudio, aunque no puede verse como una situación dramática, resulta paradójico que los dos alumnos fueran considerados de alto rendimiento y que cada uno de ellos se formulara metas a futuro alejadas de lo propiamente académico; esto, entre otras cuestiones, no debiera pasar inadvertido para el sistema educativo, que su lógica tradicional no le permite visualizar.

Por último, la calificación como la medida del rendimiento escolar que constituya criterio para comparar, clasificar y excluir e incluso discriminar, es muy cuestionable desde los fundamentos de este trabajo. ¿Cómo evaluar el desempeño del alumno que supere esa situación, hacia la consideración de los modos particulares de ser persona de los alumnos? Aunque se pueden formular distintas alternativas, la idea general, desde este trabajo, tendría como núcleo principal no la comparación de los desempeños de los alumnos, sino el avance del alumno confrontado con su propio curso de desarrollo; si se quiere, parodiando a Vygotsky, algo así como que tanto lo que ayer fue una potencialidad es ahora una destreza o un desarrollo actual; no tendría sentido aquí hablar de alto y bajo rendimiento y sus demás clasificaciones e implicaciones.

Bibliografía

- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.
- Dreier, O. (2005). “Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social”, en: Pérez Campos, Gilberto; Alarcón Delgado, Irma; Yoseff Bernal, Juan y Salguero Velázquez, Alejandra (comp), *Psicología Cultural*, vol. 1, pp. 28-81. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Fariñas, L. G. (2004). *Maestro, para una didáctica de aprender a aprender*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, R. F. (2009). *Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado, participación periférica legítima*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Marková, I. (2006). “On the inner alter in dialogue”. *International Journal for Dialogical Science*, vol. 1, no. 1. Scotland: University of Stirling, pp 125-147.
- Martuccelli, D. (2006). “Lecciones de sociología del individuo (conferencias)”, Lima.

- Pérez, G. (2012). "¿Qué es el desarrollo psicológico? Una propuesta desde una perspectiva sociocultural". En: Pérez, G. & Yoseff, J.J. (coord.). *Desarrollo psicológico. Un enfoque sociocultural*. pp. 4-25. Departamento Editorial, FES Iztacala UNAM.
- Trevarthen, C. (1993). "The Self Born in Intersubjectivity: The Psychology of an Infant Communicating". En Neisser, U. (ed.) *The Perceived Self. Ecological and Interpersonal Sources of Self-Knowledge*, pp. 121-173. Massachusetts: Cambridge University Press.
- Vygotski, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico Técnica.
- _____. (1996). *Obras escogidas*, t. IV. Madrid: Aprendizaje Visor.

Notas

1. Es importante señalar que esa excepción de explicitud del autor no significa que para él dicho elemento no sea importante, de hecho, en tanto que comparte los planteamientos que sobre el desarrollo Vygotsky formuló, entre los que se encuentra el principio del origen social del desarrollo, se afirmaría que desde su perspectiva la subjetividad no puede asumirse como una inherencia de la intimidad, abstraída o alejada de la práctica e implicación social del sujeto, sino en su origen sociocultural y naturaleza relacional.
2. Merece aquí una referencia a Bajtín (2000, p. 17) "El otro es la primera condición de la emergencia del sujeto que se dice 'yo'".
3. En México la escala numérica de la calificación escolar va de 0 a 10.
4. Jalisco es un estado, provincia o entidad federativa de la parte central de México hacia el Océano Pacífico.
5. Aunque esta situación no es dramática, sí debiera ser motivo de reflexión en torno al sistema escolar: los alumnos que la institución considera de alto rendimiento académico no expresan interés académico al plantearse metas a futuro.

LA AUTONOMÍA Y EL COMPROMISO SOCIAL RESPONSABLE EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Orietta Martínez Chacón

Centro de Estudio y Perfeccionamiento de la Educación Superior. Cuba.

Resumen

El presente trabajo forma parte del proyecto I+D "Formación de Recursos Humanos", referido a la etapa de diagnóstico de los contenidos psicológicos a formar en estudiantes universitarios, en específico la autonomía y el compromiso social responsable. Ofrece una panorámica de los antecedentes y fundamentos teóricos del estudio, el cual se basó en un diseño no experimental con el empleo de métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas, y tareas de desarrollo potencial en una muestra probabilística de grupos intactos. Como resultado se obtuvo la caracterización de la autonomía y el compromiso social responsable en los estudiantes, el diagnóstico actual y las potencialidades de su desarrollo, a partir de los niveles de los indicadores que se expresaron con regularidad. Desde los resultados se proyectaron acciones formativas agrupadas en cinco fases: diagnóstico, orientación, proyección, ejecución y control.

Palabras claves: autonomía, compromiso social responsable, diagnóstico potencial, acciones formativas

Abstract

The present work is part of the project I+D "Formation of Human resources" referred to the stage diagnostic of the psychological contents to form in university students, in specific: the autonomy and the responsible social commitment in the formation process. It offers a panoramic of the antecedents and theoretical foundations of the study, which was based on a non experimental design with the employment of quantitative-qualitative methods and techniques and development's task potential in a probabilistic sample of intact groups. As results it was obtained the characterization of the autonomy and the responsible social commitment in the students, the current diagnosis and the potentialities of their development, starting from the levels of the indicators that were expressed regularly. From the results of the study were projected formative actions contained in five phases: diagnostic, orientation, projection, execution and control.

Key words: autonomy, responsible social commitment, diagnostic potential, formative actions.

Introducción

En documentos de la Organización de las Naciones Unidas (1996, 2007, 2008, 2009, 2010) se reconoce la educación superior como un espacio de desarrollo personal y social, formador de ciudadanos informados, motivados, con valores éticos, capaces de asumir responsabilidades y buscar soluciones a los problemas. Es prioridad formativa la actuación autónoma, responsable y comprometida en la solución de los problemas del desarrollo socio económico, muestra de pertinencia e impacto. La educación superior cubana ha respondido a las exigencias históricas sociales del país. Su modelo pedagógico de formación de profesionales, con enfoque multilateral e integral, se ha consolidado. *Los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución* (2012) fijan la continuidad del perfeccionamiento de la educación y su calidad articuladas a las demandas del desarrollo del país, a los valores políticos ideológicos, la participación consciente, protagónica, real, transformadora y efectiva de los profesionales en la toma de decisiones respecto a problemas de la sociedad.

En los marcos del proyecto I+D “Formación de Recursos Humanos” (2007-2012), las investigaciones psicológicas sustentadas en el enfoque histórico cultural se orientaron al desarrollo integral del profesional: la autovaloración, autorregulación, comunicación y relaciones interpersonales, toma de decisiones y creatividad. El estudio de la creatividad (Martínez, 2000; 2002) reveló recursos personales como la autonomía y el compromiso social responsable en vínculo con la actividad práctica, sin que se identificaran sus contenidos e implicación en la ejecución de tareas profesionales en el proceso formativo.

A partir de los antecedentes se realizó la investigación, con el objetivo de caracterizar la autonomía y el compromiso social responsable para el cumplimiento de tareas profesionales desde la formación, mediante el diagnóstico de los niveles de su expresión en grupos de estudiantes del nivel superior. Para el diagnóstico se aplicó a los estudiantes la entrevista, “Tareas de desarrollo potencial”, elaboradas por la autora, que modelan la práctica profesional acompañada de la observación participante, su procesamiento es cualitativo, igual a la entrevista aplicada a profesores del año; el procesamiento cuantitativo se empleó en la lista de indicadores aplicada a ambos y en encuesta a estudiantes.

Resultados que fueron triangulados.

El resultado abarcó la caracterización, los niveles actuales y potenciales de la autonomía y el compromiso social responsable, mediante la expresión de los indicadores, a partir del cual se elaboraron acciones formativas y desarrolladoras.

Desarrollo

Referentes teóricos sobre la Autonomía y el Compromiso social responsable

La autonomía ha suscitado análisis, críticas y reflexiones en la política, educación, filosofía y psicología. Su etimología del griego (auto: "uno mismo" y nomos, "norma") significa la capacidad de tomar decisiones sin ayuda de otro.

En la filosofía se integra la ética y la moral emitida en la conducta. Kant (1984) la relaciona a la edad, a la apropiación del conocimiento, la decisión independiente, sin la conducción de otro. Adorno y Becker (1994) la vinculan a la autoridad y el desarrollo evolutivo. Morín (1984) la enmarca en las relaciones sociales que tributaron al desarrollo del hombre, que toma decisiones mediante su valoración y juicio propio, ante una situación de la realidad social. Se abarcan importantes elementos: la toma de decisiones, la independencia, valoración y el juicio personal.

En la psicología evolutiva y de la personalidad la autonomía es la capacidad para trazarse pautas y normas, actuando en consecuencia, sin influencia de presiones externas. Para las escuelas psicológicas no marxistas, está determinada por el desarrollo biológico evolutivo y la confrontación con el medio social. Para el conductismo se logra por la experiencia, la acción del medio, imitación o el manejo de información. En el psicoanálisis es expresión de la personalización de las normas como imagen ideal de sí y el deber. En el modelo egosocial de Erikson (1974, citado en Fernández, 2005) es la capacidad de la personalidad madura de autocontrol, elegir, autoafirmarse, tomar decisiones y comportarse voluntariamente, dadas las limitaciones que impone la cultura. En la adolescencia surge el compromiso ideológico, orientación valorativa y participación social en busca de identidad. La psicología genética relaciona la autonomía al desarrollo cognitivo y maduración moral. Piaget (1964,1969) la vincula a la estructura anticipatoria de la construcción del conocimiento y el modelo ideal, la autonomía moral ocurre en la pubertad resultado de la conducta y sus consecuencias, las normas surgen por acuerdo. Enfatiza el carácter anticipatorio, previsor y consciente de las consecuencias de la acción. En cambio Kohlberg (s/f, citado en Linde, 2009) la vincula al razonamiento moral en función de la norma, no de la conducta, que pasa por seis niveles progresivos, a mayor nivel mayor autonomía, la que pocos adultos logran, aunque prevén las consecuencias.

El humanismo (Allport, 1967; Maslow, 1972; Rogers, 1987) distingue la autonomía funcional de los motivos, la existencia de intereses autónomos y sus determinantes conscientes. Caracteriza la

personalidad madura del sujeto por la regulación autónoma mediata, que exige autocomprensión, autoconocimiento. Destaca sus bases biológicas, la potencialidad inherente de “encontrarse”, solucionar problemas, la responsabilidad de los actos y consecuencias, la “tendencia actualizante” – autoperfeccionamiento–.

La psicología materialista dialéctica e histórica del desarrollo psíquico humano abarca el objeto en estudios de la personalidad y su educación, desde el principio actividad comunicación, el carácter consciente y transformador del hombre. En esta línea Kossakowski (1989) concibe un modelo de acciones conscientes, expresión de regulación independiente. La orientación independiente transita desde la identificación de la meta por aceptación o determinación autónoma, hasta la creación de un programa de acción según el objetivo, condiciones, medios y estrategias, regulando la ejecución sin ayuda, pero sí por las exigencias sociales. La autonomía incluye la anticipación, autocontrol responsable y comprometido. Para Bozhovich (1976) se vincula a la necesidad de autodeterminación que se expresa en la edad escolar superior. El joven crea su medio, lo organiza y dirige su transformación activa, actúa por objetivos, propósitos y decisiones propias, mediadas por sus representaciones, juicios, convicciones morales, ideal o aspiración emocionalmente matizada, que dadas las situaciones de su vida se manifiestan en la valoración de sí y hacia los demás, la actitud hacia sí y la sociedad.

Slavskaja (1989) vincula la autonomía y el compromiso social al activismo de la personalidad y la comunicación en la actividad vital del sujeto, por la forma de resolver o plantearse nuevas tareas, qué hace y cómo lo hace, la posición que adopta, la valoración de las consecuencias de los actos para sí y los demás, la autodeterminación, calidad y transformación de su actividad, plantearse objetivos con fines conscientes, elaboración de planes y programas futuros, expresión del sentido de la vida, la comprensión y organización del curso de esta, cambiar su lugar en ella dada la elección profesional, el compañero de la vida, el modo de relacionarse y resolver situaciones con autodeterminación en la sociedad, todo lo cual revela responsabilidad y compromiso personal y social, concretado en la actividad vital del hombre, en el presente estudio es la formación profesional.

En Cuba los autores asumen este enfoque y coinciden en abarcar la autonomía y el compromiso social como función de la personalidad, expresión motivacional, vinculada a la esfera moral y el proyecto de vida. (D' Angelo, 1996; D. González, 2008; F. González y A. Mitjans, 1989; Fernández, 2005; Martínez, 2002). Al respecto F. González (1982) enfatiza que la autonomía moral se expresa en la edad escolar superior, en la necesidad del sujeto de determinar su lugar en la vida. Con relativa independencia moral y social orienta su vocación, valora las posibilidades prácticas futuras e internas, apoyado en el ideal, concepción del mundo y elaboración personal mediante juicios, experiencias y vivencias que se convierten en motivo moral y tendencias motivacionales, se plantea aspiraciones, se orienta en la vida y a su incorporación laboral, adquisiciones del desarrollo y la educación que regulan su vida, asume responsabilidad y compromiso social.

El proyecto de vida D' Angelo (1996, 2012) lo relaciona con la autonomía y abarca indicadores que pueden integrarla: los fines generales del individuo, planes de acción o seriación de fines intermedios, la disposición, valoración de posibilidades internas y externas de realización, el tiempo futuro. En estudio reciente aborda la “autonomía integradora” y el aprendizaje de la “autonomía desarrolladora” en diversos campos, saberes y contextos. Identifica indicadores como la relación autodeterminación colectiva cooperada, sentidos personales solidarios, el emprendimiento personal y social.

La autonomía funcional de los motivos D. González (2008) la asume como expresión superior de motivación, determinada por las convicciones, aspiraciones, sentimientos, ideales, intenciones y proyectos personales futuros de carácter creador, donde prima la elaboración personal. Fernández, (2005) coincide con los autores, precisa que la autonomía funcional de los motivos internos son los sentidos personales e integran la capacidad resolutoria de conflictos en situaciones interactivas, la autodeterminación supone autonomía al regular la actuación con independencia emocional, valoraciones y criterios.

La independencia, autonomía, objetivos conscientes, responsabilidad, proyección futura, elaboración personalizada, la expresión motivacional y moral, aspiraciones, intenciones profesionales, toma de decisión efectiva, compromiso social, se apreciaron en estudios precedentes de Martínez (2000, 2002), los que resultaron en la Concepción integral de creatividad y la estrategia educativa que la compone (2003a, 2003b-2011) se introdujeron al proceso formativo y revelaron en profesionales en formación la autonomía con tendencia integradora. Se transitó de la dependencia a la independencia relativa, hasta la autonomía. Articulado a ella apareció el compromiso social responsable.

El presente trabajo los retoma para su estudio en el proceso de formación profesional y asume principios desde la perspectiva desarrolladora.

Principios para el estudio de la Autonomía y el Compromiso social responsable desde la perspectiva desarrolladora

El estudio de las categorías desde la perspectiva desarrolladora asume el ámbito educativo como espacio de la situación social del desarrollo, en el que las actividades y tareas modelan la profesión, la personalidad y potencialidades de los estudiantes. Se conciben tareas integradoras que responden a las exigencias de la práctica profesional y demandan la unidad cognitiva-afectiva, reflejada en la autonomía y compromiso social responsable, en recursos intelectuales y motivacionales para el desempeño profesional. Las tareas demandan autonomía, responsabilidad y compromiso social del estudiante, la expresión de objetivos personales y sociales, autovaloración sobre el nivel de desarrollo de los recursos que posee respecto a sus exigencias, reflexión sobre las vivencias de logros, dificultades y la proyección profesional.

La unidad actividad-comunicación es vía y expresión del desarrollo comprometido y autónomo con la profesión y su valor social en el espacio educativo. Incluye situaciones de interacción social, el papel mediador de la comunicación en la realización de las tareas, la expresión de ideas, acuerdos y desacuerdos, defensa argumentada de juicios propios, coordinación de experiencias y vivencias, materializadas en sus funciones, a través de la coherencia entre el contenido y tono emotivo durante el intercambio y cooperación, según refiere Martínez (1983). La actividad conjunta exige planteamiento de metas, organizar acciones individuales o en colaboración, proyección, previsión, búsqueda de alternativas, anticipación de resultados y la transformación de recursos personales.

La relación educación desarrollo de potencialidades desde la Zona de Desarrollo Próximo. Concibe la organización de condiciones educativas que propician e integran la función autoeducativa del estudiante, vinculadas a sus necesidades y motivos con la futura profesión. "La educación comprende la interacción premeditada, organizada y prolongada del desarrollo a fin de que se desplieguen de modo máximo las potencialidades de los sujetos y la posibilidad de elevar su desarrollo a un nivel cualitativo superior". (Vygotsky, 1996, p. 294). Supone comprender la autonomía y el compromiso social responsable del estudiante desde la potencialidad del desarrollo en el proceso formativo, donde es posible registrar el nivel de desarrollo alcanzado por el cumplimiento de los objetivos, acciones, resultados de las tareas, modo de actuar y vencer dificultades, la autovaloración, autoeducación, comunicación e interacción con otros. Se asumió:

La Zona de Desarrollo Próximo ZDP, entendida como la distancia entre el nivel de desarrollo actual determinado con ayuda de tareas que pueden ser resueltas de manera autónoma y el nivel de posible desarrollo, determinado con ayuda de tareas que puede resolver bajo la guía de un adulto o de un compañero más capaz (Vygotsky, 1996, p. 345).

La definición incluye la expresión de la autonomía y el compromiso social responsable en los dos niveles de desarrollo, el actual, real alcanzado que posibilita el accionar autónomo y comprometido mediante los recursos personales ya adquiridos y el potencial, lo que hace con ayuda de otro y que puede transformarse en nuevos niveles reales. La diferencia entre niveles permite trabajar en el espacio de desarrollo potencial. La valoración se realiza a partir de los resultados del estudiante en

una tarea o desempeño determinado y lo que puede lograr con ayuda, incluso mediante el intercambio conjunto y en colaboración.

La determinación de los niveles exige el diagnóstico actual y potencial apoyado de “Tareas de Desarrollo potencial (TDP)” cuyos requisitos son: modelar la actividad profesional o salida de ella, tener valor social, representar sus exigencias y condiciones, estar orientadas al futuro, contribuir al desarrollo de la personalidad, mantener el vínculo con las exigencias sociales e individuales, no contar con todas las condiciones de realización, presentar obstáculos que movilicen la problematización y elaboración personal, exigir un proyecto para la acción, ser flexibles, formadoras de sentidos, demandar implicación, compromiso, responsabilidad en la toma de decisión y autorregulación, unidas a reguladores externos: el tiempo, las normas de la actividad y sus exigencias (Martínez, 2003b, 2011).

La autonomía y el compromiso social responsable con perspectiva desarrolladora, comprende su diagnóstico y formación desde la potencialidad del desarrollo. Presupone influencias educativas insertadas al sistema actividad-comunicación, propiciadoras del desarrollo de potencialidades y su transformación en recursos personales, que integran la personalidad y se expresan en la ejecución de tareas mediante sus indicadores.

Concepto y dimensiones de la Autonomía y el Compromiso social responsable

Desde los referentes y la perspectiva desarrolladora se comprende la autonomía y el compromiso social responsable integrados a la personalidad y subjetividad del sujeto. Dado su papel regulador, mediatizador en la configuración de los recursos personales durante la formación, se asume al estudiante proactivo y transformador orientado a la futura profesión.

En la educación de los juristas se trata de influir en sus recursos personales. La autora en estudios precedentes identifica recursos personales en la formación profesional que define:

Mecanismos que se constituyen por la configuración de contenidos psicológicos, que en interrelación intervienen en la función reguladora y autorreguladora de la personalidad, mediatizan el comportamiento del sujeto y su modo de actuación ante diferentes exigencias y condiciones de la actividad profesional y la práctica social: recursos cognitivos, afectivos-motivacionales y funcionales (Martínez, 2007, p. 25).

El trabajo profundiza en los recursos funcionales: autonomía y compromiso social responsable, entendidos como mecanismos que expresan el nivel de desarrollo del estudiante, a partir de su relación consciente con las condiciones y exigencias de la profesión (Martínez, 2009).

Para el presente estudio se asume como:

Autonomía: Nivel de funcionamiento de la personalidad que se constituye en recurso personal del estudiante, le permite cumplir las tareas con independencia, responsabilidad y efectividad ante la toma de decisiones, a partir del planteamiento consciente de objetivos, la planificación de acciones y la defensa del juicio argumentado, autovalorando las posibilidades y recursos que posee para el futuro desempeño.

Compromiso social responsable: Nivel superior de la motivación profesional que funciona integrada a la autonomía como recurso personal del estudiante, abarca la movilización consciente hacia objetivos y metas mediatas, la transformación de recursos potenciales en personales, proyección intencional fundamentada de la futura profesión, predominio de motivos intrínsecos por sus tareas, implicación afectiva y satisfacción en el cumplimiento responsable de las normas y exigencias del desempeño profesional.

Se seleccionó para el estudio una muestra de trece profesores y cincuenta y siete estudiantes. La selección de los estudiantes se realizó con el criterio de tener tránsito en la formación profesional, la población se compuso de cinco y cuatro grupos de 3ro y 5to años, respectivamente. El procedimiento fue aleatorio simple de los grupos intactos, mediante tómbola, donde todos tenían la probabilidad de

ser elegidos. La selección de los profesores fue intencional, por docentes de esos años y conocer la muestra. Las muestra se expone en la tabla uno.

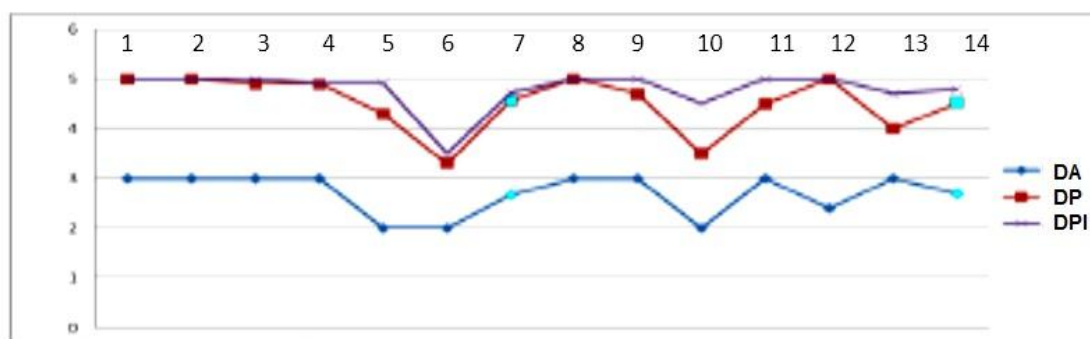
Grupos	Sexo F	Sexo M	Edad	Profesores
5to año	8	22	23-22	5
3er año	5	22	21-20	8
Total	13	44	20-23	13

Tabla 1: Tamaño de la muestra por grupos de estudiantes y profesores

Con fines diagnósticos se aplicó a profesores la técnica encuesta-lista de Indicadores, para obtener su valoración sobre los estudiantes respecto al nivel de los indicadores de las dimensiones, según la ubicación en siempre, frecuente, algunas veces, raras veces y nunca, información que se profundizó en la entrevista. Sus resultados se triangulaban con los obtenidos en las técnicas aplicadas a los estudiantes con fines de autovaloración, además, el Locus de Control para indagar en la conciencia de sus acciones, toma de decisiones y responsabilidad de las consecuencias (externas o internas), las Tareas de Desarrollo Potencial (TDP), acorde al año, para diagnosticar los niveles actual (DA) (procedimiento a solas) y potencial (DP), (con ayuda, mediante preguntas o alternativas de acciones) y las incidentales (DPI), (tarea más compleja) que comprueba el DP, proceso controlado por observación participante y se integró al resultado de la tarea.

Presentación de los resultados de las tareas de desarrollo potencial de 5to año

De manera particular se exponen los resultados obtenidos mediante la TDP por el valor que tuvo para el estudio, permitió determinar con mayor certeza y objetividad la caracterización de la autonomía y el compromiso social responsable, atendiendo a la expresión de los indicadores de sus dimensiones, los que se muestran en la gráfica uno.



1. Independencia; 2. Responsabilidad; 3. Planteamiento consciente de objetivos; 4. Toma de decisión; 5. Defensa del juicio argumentado; 6. La Autovaloración; 7. Autonomía; 8. Movilización consciente hacia objetivos y metas mediatas; 9. Proyección intencional fundamentada; 10. Transformación de recursos personales; 11. Implicación afectiva; 12. Satisfacción en el cumplimiento responsable de las normas y exigencias del desempeño profesional; 13. Motivos intrínsecos por tareas de la profesión; 14. El Compromiso social responsable.

Gráfica 1. Resultados de la tarea de desarrollo potencial en 5to año. (DA) Diagnóstico Actual, (DP) Diagnóstico Potencial y DPI (comprobación del Diagnóstico Potencial con Incidental).

Aparecen en el eje X las dimensiones de la autonomía y el compromiso social responsable. En el eje Y, los niveles alcanzados por estas en los diagnósticos y la amplitud de la ZDP.

Las dimensiones Autonomía y Compromiso social responsable de los estudiantes expresan las potencialidades del desarrollo en los resultados de los DA y DP. En el DA la autonomía adquirió nivel medio. Las dimensiones Independencia, Planteamiento consciente de objetivos, Responsabilidad y Toma de decisión se expresaron en ese nivel. La Autovaloración y Defensa del juicio argumentado mostraron un nivel bajo. Las respuestas son generales y poco argumentadas, sin calidad, amplitud y precisión. No se expresaron los indicadores: rectificación de errores por sí mismo, cuestionamiento y problematización basado en su criterio, aprendizaje de los errores, la tendencia a modificar recursos personales que obstaculizan los objetivos, la relación entre la valoración de sí y la que recibe, exigencia de sí y hacia los demás. El Compromiso social responsable adquirió nivel medio y las dimensiones Movilización consciente hacia objetivos y metas mediatas, Proyección intencional fundamentada, Implicación afectiva y Motivos intrínsecos por tareas de la profesión. En un nivel bajo se expresan la Transformación de recursos personales y la Satisfacción en el cumplimiento responsable de las normas y exigencias del desempeño profesional. Aunque los estudiantes se plantean objetivos y metas orientadas al futuro desempeño, no manifiestan estrategias y vías para alcanzarlas y la información no la adecuan a la temporalidad futura, la valoración sobre la necesidad de la tarea para el futuro desempeño es pobremente fundamentada y no se orientan a la transformación de los recursos personales que obstaculizan la realización de la tarea.

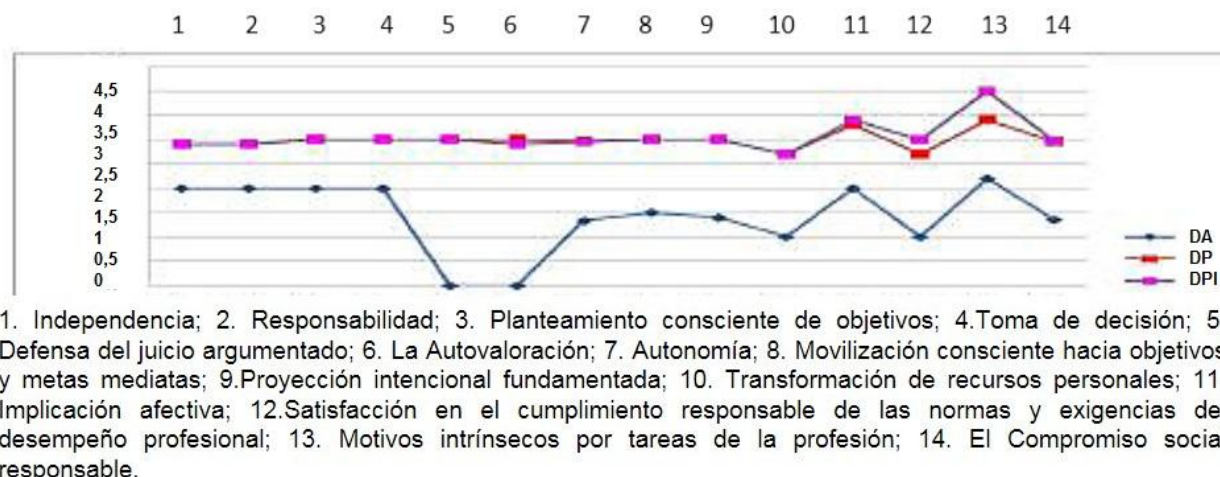
El DP revela el desarrollo de un diagnóstico a otro. La Autonomía y el Compromiso social responsable alcanzan nivel alto. Las respuestas son precisas y de calidad, se muestran indicadores no revelados en el DA. Transitan del nivel medio a alto la Independencia, Responsabilidad, Planteamiento consciente de objetivos y Toma de decisión; de bajo a alto la Defensa del juicio argumentado, mostrando mayor amplitud en la ZDP. La Autovaloración transita del nivel bajo a medio. Adquirieron también nivel alto, la Movilización consciente, Proyección intencional, Implicación afectiva, Motivos intrínsecos y Satisfacción en el cumplimiento responsable de exigencias y normas del desempeño profesional y nivel medio la Transformación de recursos personales. Es relevante la amplitud de la ZDP de Satisfacción en el cumplimiento responsable de las normas y exigencias del desempeño profesional, lo que se explica por el sentido que adquiere la tarea. Aunque la Autonomía y el Compromiso social responsable alcanzan nivel alto, no todos los estudiantes se caracterizan por ese nivel funcional, dada la expresión de los indicadores, que no reflejan armonía en su desarrollo, atendiendo a sus individualidades.

En el DPI se confirma el nivel alto alcanzado por las dimensiones en el DP. La ZDP de la dimensión Defensa del juicio argumentado se amplía aún más, también la Transformación de recursos personales. Es interesante que la Autovaloración no se exprese al nivel de las otras dimensiones. La Autonomía y el Compromiso social responsable amplían su ZDP, lo que revela el desarrollo de los recursos con ayuda de tareas y la comunicación. Los niveles potenciales son nuevos niveles reales de desarrollo. Los resultados confirman lo planteado por Vygotsky respecto a la ZDP y las influencias educativas, en el proceso de formación profesional. La evolución de la Autonomía y el Compromiso social responsable ratifica la necesidad de trabajar desde las potencialidades del desarrollo de los estudiantes. El desarrollo de las dimensiones no es similar y no siempre es armónico, ello responde a las configuraciones de sus indicadores, pero se revela su valor respecto a las tareas profesionales, dadas sus condiciones y exigencias.

Presentación de los resultados de la tarea de desarrollo potencial de 3er año

El DA del grupo revela a nivel bajo la Autonomía y el Compromiso social responsable, igual las dimensiones Independencia, Responsabilidad, Toma de decisión y Planteamiento consciente de objetivos, Movilización consciente, Proyección intencional, Implicación afectiva, Motivos intrínsecos, Satisfacción en el cumplimiento responsable de exigencias y normas del desempeño profesional. La Defensa del juicio argumentado, Autovaloración y Transformación de recursos personales no se constatan en ninguna de las respuestas, ni en la observación. Algunos indicadores se manifiestan en

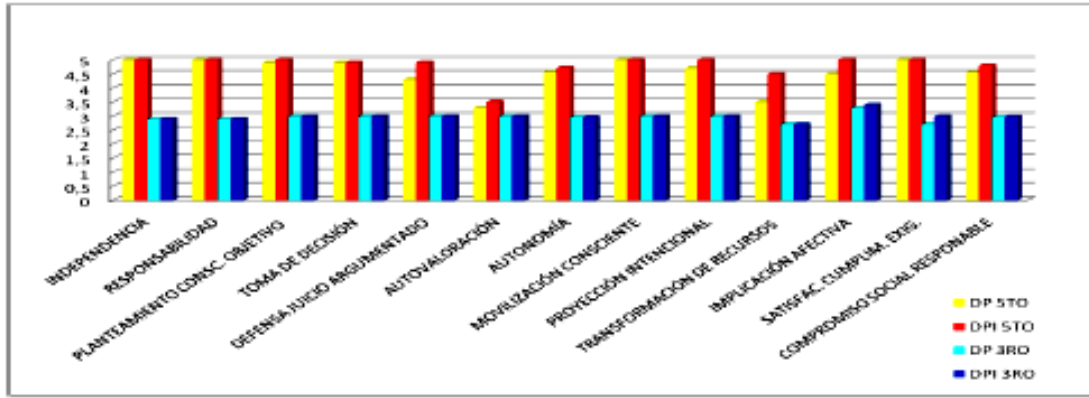
niveles medios, pero no alcanzan su expresión y armonía funcional para caracterizar a los estudiantes en ese nivel. En el DP la Autonomía y el Compromiso social responsable transitan al nivel medio, también las dimensiones Independencia, Responsabilidad, Planteamiento consciente de objetivo, Toma de decisión y Autovaloración, así como la Movilización consciente, Proyección intencional, Implicación afectiva, Motivos intrínsecos, Satisfacción en el cumplimiento responsable de exigencias y normas de la futura actividad profesional. Las dimensiones e indicadores expresan la calidad, amplitud, precisión de las respuestas y ajuste a las problemáticas profesionales, así como el interés y tendencia por modificar recursos para el desempeño futuro. Los resultados se muestran en el gráfico dos.



Gráfica 2. Resultados de la Tarea de desarrollo potencial de 3er año. (DA) Diagnóstico Actual, (DP) Diagnóstico Potencial y DPI (comprobación del DP con Incidental). El eje de las X muestra las dimensiones de la Autonomía y el Compromiso social responsable. El eje de las Y, la amplitud de la ZDP de cada una y los niveles alcanzados por estas en los diagnósticos.

El gráfico evidencia diferencias en la amplitud de la ZDP de la Autovaloración y Defensa del juicio argumentado del resto de las dimensiones, revelando las potencialidades de los estudiantes. Es relevante el papel de la comunicación y los niveles de ayuda mediante preguntas y alternativas de acciones en la toma de conciencia del valor y sentido de las tareas para su desarrollo profesional.

El DPI corroboró el nivel medio del DP, los estudiantes solucionaron la problemática de manera autónoma, la amplitud de la ZDP de ambas categorías psicológicas se mantiene. Se expresó crecimiento en las dimensiones Autovaloración, Implicación afectiva, Motivación intrínseca por las tareas, Satisfacción con el cumplimiento responsable de las exigencias y normas del desempeño profesional. Se infiere la existencia de nuevos niveles potenciales. Se confirma el valor de las TDP en la formación profesional por su carácter integrador, el valor de la comunicación dialógica que incentiva la reflexión, la interacción como condición de desarrollo motivacional por las tareas profesionales, confianza, implicación individual, la toma de conciencia y autovaloración de resultados y recursos personales para la actividad y el compromiso. La comparación grupal del nivel de las dimensiones de la autonomía y el compromiso social responsable como recurso personal se aprecia en la gráfica tres.



Gráfica 3. Comparación de los grupos de 3ro y 5to años de la Autonomía y el Compromiso social responsable, tomando los resultados del DP y el DPI que expresa la Caracterización final

Los resultados de los diagnósticos potenciales (DP y DPI) se asumieron como nuevo nivel de desarrollo, al revelar crecimiento de algunas dimensiones de los recursos en cuestión. Es relevante que la autovaloración en los grupos de 5to año esté casi al mismo nivel al de 3ro. Se infiere, que el resultado se deba a la imagen de sí que los estudiantes de 5to año tratan de dar, intentan ocultar sus limitaciones al estar próximos a graduarse. No obstante, es evidente la existencia de limitaciones en la dimensión y la necesidad de estudios más profundos y de influencias educativas especialmente dirigidas.

Caracterización de la Autonomía y Compromiso social responsable

El análisis integral de los resultados determinó que la Autonomía y el Compromiso social responsable adquieren nivel alto de desarrollo, cuando la independencia se caracteriza por el procesamiento de información sin ayuda, la proyección de posibles soluciones en tareas profesionales, autoplanificación de acciones, problematización basada en criterios propios, rectificación de errores por sí mismo y se actúa de manera independiente a partir de los deberes; unido a ello, la responsabilidad se distingue por la planificación de acciones para el cumplimiento de las tareas con calidad y sistematicidad, la necesidad de cumplirlas y la implicación afectiva en ellas, el esfuerzo por vencer los obstáculos para su cumplimiento, se asumen los resultados de las acciones, se exige a sí mismo y a otros. En el planteamiento consciente de objetivos y acciones para el logro de metas y propósitos, se orienta la actuación a partir de estos, se analizan las condiciones objetivas y subjetivas para alcanzarlos y se realiza autocontrol en la ejecución de la actuación, de ser necesario se redefinen objetivos y acciones para las actividades o ejecución de las tareas.

La toma de decisión se distingue por la identificación de problemas que obstaculizan la realización de las tareas profesionales, la valoración de los factores que la favorecen y/o entorpecen y por las alternativas idóneas de solución que se seleccionan y ejecutan, atendiendo a las exigencias profesionales. Además, la defensa del juicio argumentado se caracteriza por elaboraciones personales, la crítica, reflexión, defensa de los criterios y el uso de argumentos sólidos; la autovaloración refleja la valoración de la influencia de sus características personales en los resultados de la tarea para el futuro desempeño y el reconocimiento de los recursos personales que posee, las limitaciones para el logro de las metas, la tendencia a su modificación al obstaculizar la actividad profesional, la motivación por el autoperfeccionamiento y la adecuación con las valoraciones.

Asimismo, la movilización consciente hacia el logro de los objetivos y metas mediatas se distingue por la búsqueda de información para cumplir la tarea con calidad y se orienta a la profesión, planifica acciones para lograr los objetivos, adecua la información a la tarea y las metas, unido a la proyección intencional fundamentada en sus intereses y la tarea social, vincula la tarea y su accionar a la profesión, valora que la tarea contribuye a su desarrollo personal y social con elaboraciones

personalizadas argumentadas en necesidades profesionales, se traza estrategia y acciones tácticas, atendiendo a los objetivos mediatos, expresa vías para alcanzarlos.

La Transformación de recursos potenciales en personales se expresa en la ejecución de las tareas, se reconocen las características personales necesarias para su solución y desempeño en la profesión, se identifican logros y dificultades a partir de los resultados y características personales, se empeña en adecuar los recursos que posee, perfecciona o transforma los que obstaculizan su actividad.

La implicación afectiva se distingue por el interés, afán, esfuerzo y persistencia en resolver con calidad las tareas y el sentido profesional que adoptan; ello, vinculado a la satisfacción en el cumplimiento responsable de las normas y exigencias del desempeño, caracterizado por el gusto y responsabilidad con que realiza la tarea, siente satisfacción al alcanzar sus objetivos con calidad, se siente comprometido en cumplir las normas éticas, políticas y jurídicas que demanda la tarea y le asigna sentido personal en relación con el desarrollo profesional, lo que se articula con el predominio de los motivos intrínsecos por las tareas de la profesión, revela conocimiento sobre su contenido, habilidades y procedimientos para su solución, siente gusto del proceso de ejecución, busca alternativas para su cumplimiento, reflexiona sobre los recursos personales para su desempeño.

El nivel medio de autonomía y compromiso profesional responsable se caracteriza por la Independencia en la autoplanificación de acciones, proyección de posibles soluciones, el cuestionamiento y problematización basado en su criterio, pero demandan cooperación y requieren algunas orientaciones para cumplir las tareas. Se aprecia menos la rectificación de errores por sí mismo y la solución de problemáticas o conflictos. La responsabilidad se distingue por la planificación de acciones para el cumplimiento de las tareas con calidad, sienten necesidad de cumplirlas y se implican afectivamente en ellas, se esfuerzan por vencer los obstáculos que se presentan, asumen los resultados de sus acciones e influyen sobre ellas, pero la exigencia de sí y hacia los demás, la sistematicidad en las tareas y la actuación independiente a partir de los deberes no se expresan con regularidad.

El planteamiento de objetivo y acciones para el logro de metas y propósitos se expresa en el análisis de condiciones objetivas y subjetivas para alcanzarlo, pero el esfuerzo por vencer los obstáculos que se presentan en el cumplimiento de las tareas no se revela claramente, se observa dificultad en la redefinición de objetivos y acciones para cumplir las tareas ante varias situaciones, expresión de pobre flexibilidad. La toma de decisión manifiesta la valoración de alternativas de solución, la identificación de factores que favorecen y/o entorpecen el desarrollo de la tarea, pero existen dificultades en la selección y ejecución de la alternativa de solución idónea en función de los problemas profesionales.

La defensa del juicio argumentado revela crítica, reflexión y defensa de criterios, pero las elaboraciones personales son pobres, sin argumentos. La autovaloración expresa el reconocimiento de logros y dificultades a partir de resultados, no de recursos personales que obstaculizan su actividad, tiende a modificar los evidentes, el autoperfeccionamiento para el logro de las metas no es estable, su evaluación no es objetiva y discrepa de la de los otros.

La movilización consciente hacia el logro de los objetivos y metas mediatas se orienta a la búsqueda de información para cumplir la tarea con calidad y se plantea metas mediatas orientadas al desempeño futuro, pero no de manera sistemática, actúa más para la solución de la tarea inmediata y no logra la calidad requerida; aunque adecua la información a esta y a metas de la profesión, no es estable con la temporalidad mediata. Unido a ello, mediante la proyección intencional fundamentada vincula la tarea con la profesión, valora que contribuye a su desarrollo personal y profesional, realiza proyecciones a partir de los objetivos de la tarea, no de las metas del desempeño, refiere estrategias pero no logra estructurarlas, ni manifiesta las vías para alcanzarlas.

La Transformación de recursos potenciales en personales se distingue en que se reconocen los recursos personales necesarios para la solución de las tareas, se identifican logros y dificultades a

partir de sus resultados, tienden a adecuar los recursos que poseen o intentan perfeccionar los que obstaculizan el cumplimiento de la tarea, pero no logran su modificación, aunque se expresan recursos potenciales que funcionan a un nivel superior de desarrollo.

La implicación afectiva se refleja en el interés por las tareas, afán en resolverlas, persistencia y esfuerzo en su cumplimiento, aunque no con la calidad que demandan, el sentido de la tarea con relación a la profesión manifiesta ambivalencia o contradicción. La Satisfacción en el cumplimiento responsable de normas y exigencias del desempeño profesional se caracteriza por contradicciones, aunque la tarea se vincula a la profesión no sienten la necesidad de cumplir sus normas éticas, políticas y jurídicas en esta, lo que les provoca malestar e inconformidad, no se revela manifestación emocional por alcanzar los objetivos, pero se logran, la tarea puede o no adquirir sentido personal para su futuro desempeño. Los Motivos intrínsecos por las tareas de la profesión coexisten al mismo nivel que los extrínsecos, el conocimiento sobre el contenido de la profesión respecto a la tarea es incompleto, abarca algunos elementos más que otros, manifiestan habilidades en algunos procedimientos de la profesión para su solución, no persisten en el cumplimiento de la tarea por sí solos y reflexionan sobre recursos personales que exige el desempeño profesional.

La Autonomía y el Compromiso profesional responsable adquieren nivel bajo cuando los estudiantes no son independientes, demandan constante cooperación para procesar información, planificar sus acciones y proyectar posibles soluciones, no rectifican errores por sí mismos, ni tienden a solucionar situaciones problemáticas. Además, la calidad, amplitud y precisión de las respuestas es pobre en sus reflexiones, refieren acciones generales de la profesión a pesar de los niveles de ayuda. La responsabilidad se caracteriza por orientarse al cumplimiento de las tareas con calidad y si no lo logran desisten, tienden a planificar acciones y la necesidad de cumplirlas, pero se implican afectivamente de manera superficial y no se esfuerzan lo suficiente por vencer los obstáculos que se presentan, no son sistemáticos, no asumen los resultados de sus acciones, no responden con crítica y autocrítica por lo que hacen, la exigencia de sí y hacia los demás no aparece, y las respuestas carecen de calidad, amplitud y precisión.

El planteamiento consciente de objetivos y acciones para el logro de metas y propósitos es inestable, orientan su actuación a partir de los objetivos de las tareas, las acciones son generales y carecen de precisión, no se analizan las condiciones objetivas y subjetivas para alcanzar las metas y no muestran flexibilidad ante las diversas situaciones, no se autocontrola la ejecución y actuación. La toma de decisión se distingue por identificar problemas que obstaculizan el cumplimiento de la tarea, pero no consideran los factores que la favorecen y/o entorpecen, no establecen prioridades en la realización y ejecución de acciones, valoran alternativas de solución, pero son generales e imprecisas, por lo que la selección y ejecución de la alternativa idónea no se presenta. La defensa del juicio argumentado se caracteriza por la crítica, orientada a la situación o la tarea, las reflexiones son justificativas, los criterios no son argumentados y elaborados. La autovaloración es inadecuada, no se reconocen los recursos personales que obstaculizan o inciden en los resultados de las tareas, solo se valoran los logros, la valoración de sí es subjetiva o discrepa de los otros.

La movilización consciente hacia el logro de los objetivos y metas mediatas se distingue en que no se orientan al desempeño futuro, no son sistemáticos en la búsqueda de información para cumplir la tarea, actúan para su solución de manera inmediata, su calidad no es un propósito, adecuan la información a la tarea concreta, no a la profesión. La proyección intencional del futuro desempeño a este nivel no expresa el vínculo de la tarea con la profesión, se limitan a la enumeración de objetivos, valoran que la tarea contribuye a su desarrollo personal y profesional sin que se fundamente, no trazan estrategias y vías para lograr dichos objetivos.

La Transformación de recursos potenciales en personales no se presenta, la valoración se reduce a enumerar recursos que demandan las tareas, sin vincularlos a la profesión, refieren logros y dificultades a partir de los resultados, sin reflexiones sobre la necesidad de transformar sus recursos personales. La implicación afectiva se distingue en que muestran interés en las tareas y tratan de resolverlas, pero no son persistentes y no se esfuerzan en el cumplimiento, el sentido de la tarea con

relación a la profesión no se manifiesta. La satisfacción en el cumplimiento responsable de las normas y exigencias del desempeño profesional se caracteriza en que la ejecución de la tarea es vía o medio para otros intereses y sienten que esta los obstaculiza, expresan disgusto por ella, aunque se cumple, manifiestan insatisfacción por cumplir las normas de la profesión en la tarea, no le atribuyen sentido personal para su futuro desempeño. Los Motivos intrínsecos por las tareas de la profesión se subordinan a los extrínsecos, las tareas se cumplen para lograr objetivos que no son de la profesión, el conocimiento y las habilidades profesionales no están consolidados para ser aplicados, no aparecen reflexiones sobre las características personales para el desempeño profesional.

Acciones formativas dirigidas a la Autonomía y al Compromiso social responsable

A partir de los resultados diagnósticos y la estrategia investigativa desplegada con empleo de las Tareas de desarrollo potencial, se elaboró un sistema de acciones formativas organizadas en cinco fases: diagnóstico participativo, orientación, proyección, ejecución y control valorativo, que es la base de un nuevo ciclo. Su síntesis se expone a continuación:

Fase I: DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO. Su objetivo es caracterizar el nivel de desarrollo de la autonomía y el compromiso social a partir de sus indicadores y dimensiones, durante la solución de TDP(s), a solas, posterior a ello se responde la lista de indicadores, como mecanismo autovalorativo de los recursos personales y se identifican sus niveles de expresión. Los educandos autodiagnostican su desarrollo para el desempeño profesional. Los resultados se reflexionan en dúo o grupal. El cierre reflexivo es base de la otra fase.

Fase II: ORIENTACIÓN COLABORACIÓN. El objetivo es orientar la búsqueda de información que se requiere, alternativas y vías de solución de la tarea, en colaboración con otro(s), a partir de las dificultades y limitaciones expresadas, mediante preguntas, propuestas de acciones, nuevas estrategias, se toma conciencia de los recursos personales y potenciales que se revelan y la importancia de la consecución de sus objetivos y acciones. Se concluye con la reflexión del diagnóstico potencial, base de la motivación por la autotransformación.

Fase III: PROYECCIÓN PROFESIONAL. El objetivo es proyectar estrategias y modos de actuación profesionales en correspondencia con las normas, condiciones y exigencias de la profesión, a partir de su experiencia, vivencias, recursos personales, metas y objetivos mediatos, elaborando situaciones que modelen tareas de la profesión y las dimensiones e indicadores de la autonomía y el compromiso social responsable.

Fase IV: EJECUCIÓN. El objetivo es solucionar la tarea elaborada por el compañero, analizar su complejidad, vínculo profesional y cumplir los procedimientos de la fase I.

Fase V: CONTROL VALORATIVO. Se valoran los resultados de las tareas por el compañero mediante la lista de indicadores, se contrastan con la autovaloración de la fase anterior, se reflexiona e intercambian los resultados, se comprueba el nivel potencial en grupo.

Conclusiones

1. El sustento en algunos postulados del enfoque histórico cultural, esencialmente el principio de educación y desarrollo que asume la categoría ZDP, constituyó el fundamento que posibilitó una aproximación teórica a la autonomía y el compromiso social responsable, su caracterización desde la formación, mediante la expresión de los niveles de funcionamiento de sus dimensiones e indicadores y su configuración.
2. La metodología permitió obtener y comparar el nivel de desarrollo de la autonomía y el compromiso social responsable en grupos de estudiantes de 3ro y 5to años del perfil jurídico; especial relevancia cobró la Tarea de desarrollo potencial para la determinación con mayor objetividad de la diferencia de su manifestación en los diagnósticos actual y potencial, este último mostró las potencialidades de desarrollo de los recursos personales y la amplitud de la ZDP. Se confirma la necesidad de ambos diagnósticos y la influencia educativa desde la potencialidad del desarrollo.

3. Los niveles alto, medio y bajo en los que se expresa la autonomía y el compromiso social responsable, como recurso personal para el cumplimiento de tareas profesionales, revelan la manifestación de tendencias que evidencian la existencia de niveles de tránsito o progreso de los recursos personales entre un estadio y otro, que pueden estar dadas por las configuraciones entre las dimensiones e indicadores.
4. Los resultados muestran la relevancia de la autonomía y el compromiso social responsable como recurso personal, que mediatiza el modo de actuación de los profesionales en formación, las diferencias cualitativas de su desarrollo y funcionamiento, las particularidades de las configuraciones de las dimensiones e indicadores que la distinguen, así como su integración por elementos cognitivos, afectivos motivacionales y funcionales de la personalidad.
5. Las acciones formativas constituyen una vía para el desarrollo de la autonomía articulada con el compromiso social responsable como recurso personal para el desempeño profesional futuro, posibilitando su expresión a niveles cualitativos superiores e integrado a la función reguladora y autorreguladora de la personalidad.

Bibliografía

- Adorno, T. & Becker, H. (1994). "Educación para la mayoría de edad". *Revista Colombiana de Psicología*, no.3, 11-18.
- Allport, G. (1965). *La personalidad, su configuración y desarrollo*. La Habana: Revolucionarias.
- Bozhovich, L. I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009). "La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo". Sede de la UNESCO París 5-8.
- D'Angelo, H. O. (1996). *Autorrealización de la Personalidad*. Provida. La Habana: Academia.
- _____. (2012). "Construcción de contextos educativos complejos y desarrolladores para la transformación social". CIPS Cátedra de la Complejidad. La Habana. V Congreso de Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación. Colombia. ppt. láminas 2, 5 y 6. Conferencia en la Universidad de La Habana.
- Documentos (2012): *Partido Comunista de Cuba. Resolución sobre los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución*. Política social. Lineamientos generales no. 145,150 y 152, La Habana: Política.
- Erikson, E. (1968/1974). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, R. L. (2005). "La configuración psicológica de la personalidad". En Fernández, L. *Pensando en la personalidad* (comp.). La Habana: Félix Varela.
- González, F. (1982). "Papel de los ideales morales en la formación de las intenciones profesionales". En González, R., González, P., Martínez, G. Mitrani, V., Sorín, M. *Algunas cuestiones teóricas del desarrollo moral de la personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. y Mitjans, A. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, D. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Ciencias Médicas.
- Kant, I. (1984). "Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?". *Revista Colombiana de Psicología*, no.3. pp. 7-10.
- Kossakowski, A. (1987). *Acerca del papel de la actividad de orientación para la acción independiente de la personalidad. Psicología en el Socialismo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Linde, A. (2009). "La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable". *Revista Praxis Filosófica*, número 28, enero-junio. Universidad del Valle. Colombia, pp. 7-22.
- Martínez, O. (1983). "La influencia de la comunicación familiar en el desarrollo de la personalidad". Informe de investigación. Universidad de La Habana. Cuba
- _____. (2000). "La dimensión creativa en la competencia profesional. Una experiencia interventiva". Instituto Docente de Educación Superior (IDES) "Comandante Arides Estévez Sánchez". La Habana.
- _____. (2002). "Diagnóstico y educación de potencialidades creativas en el desempeño profesional. Una propuesta teórica-metodológica". IDES "Comandante Arides Estévez Sánchez". La Habana.
- _____. (2003a). "Concepción Integral de Creatividad para el Diagnóstico y Desarrollo de Potencialidades Creativas como Dimensión de Competencia Profesional". IDES "Comandante Arides Estévez Sánchez". La Habana. Tesis en opción al grado científico de Dr. C. Psicológicas, La Habana.
- _____. (2003b). "La Estrategia Educativa Integral de Creatividad". En: *Libro de texto diseño curricular*, IDES "Comandante Arides Estévez Sánchez". La Habana.
- _____. (2007). "El Desarrollo de la Creatividad y de Recursos Personales en la Actividad de Dirección". Texto Básico del I Grado de la Especialidad. IDES "Comandante Arides Estévez Sánchez". La Habana. p. 25.
- _____. (2011). "Las Tareas de Desarrollo Potencial. Sus Requisitos y Exigencias". IDES "Comandante Arides Estévez Sánchez". La Habana. Cuba.

- _____. (2007-2012). Proyecto I+D. "Formación de Recursos Humanos". Formación de Profesionales. Informes no publicados. IDES "Comandante Arides Estévez Sánchez". La Habana.
- Maslow, H. A. (1972). *El hombre autorrealizado*. Buenos Aires: Planeta.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos Ibérica. Trad. Ana Sánchez
- Piaget, J. (1969/ s/f). Psicología y Pedagogía. Psikolibro. Digitalizado. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- _____. (1964/s/f). Seis Estudios de Psicología. Psikolibro. Digitalizado. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- Rogers, C. (1980). "Una teoría de la personalidad y la conducta". En *Selección de Lecturas de Personalidad*. Editorial ENPES. Universidad de La Habana. Cuba.
- Slavkaia, K., A. (1989): "La personalidad en la actividad vital. La actividad y la comunicación". En *Temas sobre Actividad y Comunicación*. La Habana: Ciencias Sociales.
- V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (1996). Declaración de Bariloche. La Educación como factor esencial del Desarrollo Económico y Social. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Documento no. 1, junio, 1996.
- VII Cumbre de Rectores de Universidades Estatales de América Latina y el Caribe (2008). Un punto de encuentro en el camino entre Cartagena y París. San Salvador de JUJUY 20-21 noviembre. Argentina.
- XX Cumbre Iberoamericana (2010). Declaración de Mar del Plata. Argentina 34^a.
- Reunión de la Conferencia General de la UNESCO (2007). Mesa redonda ministerial sobre "Educación y desarrollo económico". 19-20 de octubre París, Unesco.org. Inf 34 C/INF.24.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Psicología Pedagógica. Artículos Clásicos*. Moscú: Nauta, pp. 294 y 345. Trad. Daniel González y Orietta Martínez

RELACIÓN DE PAREJA Y CREACIÓN DE LA FAMILIA PROPIA: PROCESOS CONSUSTANCIALES AL PROYECTO DE VIDA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL JOVEN UNIVERSITARIO CUBANO

Katia María Pérez Pacheco

Teresa de la C. Díaz Domínguez

Anselmo Vázquez Vázquez

Yinet Olivera Pérez

Junior Martínez Contreras

Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca".

Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. CECES.

Resumen

El presente trabajo responde a la necesidad de profundizar en los proyectos de vida de los jóvenes universitarios, desde una perspectiva personal / social más explícita durante su proceso de formación como futuros profesionales, con especial énfasis en las áreas: relación de pareja y creación de la familia propia. Tiene como objetivo: Caracterizar el comportamiento del proceso de formación de profesional dirigido al proyecto de vida del joven universitario en las áreas: relación de pareja y creación de la familia propia, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Pinar del Río. La muestra constituida por la totalidad de estudiantes del Curso Regular Diurno de los años 3ro y 4to. Como principales métodos y técnicas: Observación, Entrevista, Encuesta, Composición, y diez deseos. Destaca entre los resultados que los documentos consultados apenas se refieren explícitamente al tema en el proceso de formación; Los docentes y directivos desconocen precedentes del tema, no recibieron preparación psicopedagógica para abordarlo, aprecian que son áreas muy significativas para los jóvenes y su desempeño óptimo en el ámbito docente; Los jóvenes manifiestan que la vida en pareja es una esfera característica con metas a corto plazo, en tanto la familia propia se configura como meta a mediano plazo y dependiente de la anterior, aunque igualmente reveladora, con un fuerte y positivo vínculo afectivo, escasos conocimientos, actitudes positivas, objetivos y estrategias poco estructurados, y valoración favorable hacia su inserción en el proceso formativo. Se concluye que en el proceso de formación se necesita la inserción de estas áreas en correlato con la configuración de los proyectos de vida de los jóvenes universitarios.

Palabras claves: proceso de formación; proyecto de vida; relación de pareja; familia propia, joven universitario.

Abstract

This paper addresses the need to delve into the life projects of university students from a more explicit personal / social perspective during their training as future professionals, with special emphasis on the following areas: relationship and creating the own family. Aims: To characterize the behavior of the process directed to vocational training project in university student life areas: relationship and creating own family, in the Faculty of Social Sciences and Humanities at the University of Pinar del Río. The sample consists of all students in the Regular Course Day of 3rd and 4th year. The main methods and techniques: Observation, Interview, Survey, Composition, and ten wishes. Notable among the results barely consulted documents explicitly refer to the subject in the process of training, teachers and managers are unaware of the preceding item, received training to address psychology, appreciate areas that are highly significant for young people and optimal performance the teaching field; young state that married life is a very significant area with short-term goals, while the own

family is set to medium-term target and dependent on the previous one, but equally significant, with a strong and positive bonding, little knowledge, positive attitudes, objectives and strategies poorly structured and supportive towards their integration in the formative assessment process. We conclude that in the process of forming the inclusion of these areas correlate with the configuration of the life projects of university students is needed.

Keywords: training process, project life relationship; own family, college.

Introducción

“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive: es ponerlo al nivel de su tiempo: es prepararlo para la vida” (Martí, 1953, p. 507).

Una de las principales aspiraciones de la educación superior cubana en la actualidad es ofrecer a la sociedad un profesional competente, con un proyecto de vida comprometido y coherente con el desarrollo científico y humano que se espera, cuyos modos de actuación estén en correspondencia con el desarrollo de la educación contemporánea. Por lo que urgen propuestas que preparen a un profesional responsable, autónomo y que sea capaz de perpetuar en su propia concepción del mundo, una serie de valores identitarios que se reviertan integralmente en los diversos campos de acción en que se deberá insertar tanto como profesional como en su dimensión más personal / social.

La presente investigación emerge del estudio de varios años alrededor del tema de la familia, y en particular del proceso que inicia en la conformación de una pareja y el tránsito hacia la familia propia, como parte del proyecto de vida del joven, mientras que a la par transcurre su formación como futuro profesional.

En las aproximaciones empíricas al problema se ha podido constatar que en otros niveles de enseñanza se aborda la familia y la pareja en alguna medida a través de los currículos propios de estas, el punto de partida es el círculo infantil, donde el juego de roles, desde sus propósitos formativos, tributa directamente a la convivencia y la distribución de funciones en el hogar, más tarde se insertan estos temas en asignaturas como Educación Cívica en la enseñanza primaria y Biología en la enseñanza media y media superior, por citar algunos ejemplos, pero en la educación superior apenas se tratan estos temas dentro de planes de estudios, proyectos educativos ni otros espacios establecidos durante la formación. Lo que se hace más preocupante en la modalidad presencial, por cuanto en ella se encuentran individuos en edad juvenil, mucho más urgidos por apropiarse de estos saberes.

La Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas constituye una comunidad estudiantil, cuyos jóvenes pertenecientes a los cursos regulares diurnos en diversos contextos de debate y análisis han explicitado un marcado interés en temas que les preparen mucho mejor para acometer sus retos futuros en lo personal-familiar. Son carreras que además se dirigen, desde los objetos sociales de las ciencias que estudian, a profundizar en las realidades cotidianas con un alto sentido de criticidad y responsabilidad por las transformaciones sociales. Todo lo que la coloca en un lugar de especial atención para el desarrollo de estudios que faciliten un redimensionamiento de su percepción como agentes de cambio acerca de los sujetos sociales, los grupos y las comunidades.

En definitiva las problemáticas familia y pareja son insuficientemente abordadas en los ámbitos académicos y no integradas a las estructuras didácticas y pedagógicas ya constituidas en la educación superior para las carreras de las Ciencias Sociales y Humanísticas, más allá de asignaturas aisladas que lo abordan desde núcleos teóricos, pero no desde insumos sistematizados, realistas y aplicados que provean al joven universitario de herramientas para afrontar estas metas.

Referencial teórico

A lo largo del camino de la existencia humana, el sujeto es impactado por muy diversos procesos formativos, desde la propia concepción biológica y configuración genética, hasta todas las otras

configuraciones más subjetivas relacionadas con los patrones culturales, históricos y sociales que portan sus familiares y el entorno que le rodea. Incluso antes del nacimiento o de la propia concepción (biológicamente hablando) la formación de este nuevo ente social se comienza a construir, en una serie de expectativas, sueños, necesidades, que comienzan a conformar y predisponer las maneras concretas en que se pretende afrontar su formación o educación para la vida.

De manera que al hablar de formación estamos adentrándonos en un complejo tejido social, que se va tramando de formas muy particulares en cada contexto y en cada sujeto, sin negar los históricos legados que se continúan perpetuando de generación en generación, con los necesarios círculos evolutivos, que denotan el carácter dialéctico e histórico-cultural de este proceso, acompañante inevitable de toda nuestra historia de vida.

Y en este devenir por el que vamos transitando, a través de aprendizajes sistemáticos o no, se suscriben las instituciones que a la par de la familia, tienen el deber social de formar a las nuevas generaciones desde las primeras etapas del desarrollo con la enseñanza preescolar, hasta la educación superior que trasciende en nuestro contexto la edad juvenil y ofrece espacios a la superación de personas adultas y adultas mayores.

La aspiración suprema del proceso de formación es “preparar al hombre como ser social” (Álvarez, 1999, p.16), en una articulación dialéctica, intencionada y consciente de tres dimensiones fundamentales: la instructiva, la desarrolladora y la educativa. Alrededor de esta premisa básica, diversos han sido los referentes y paradigmas de análisis a lo largo de la historia, que desde distintas perspectivas han apuntado a la construcción del camino complejo y a la vez sublime de plantar semillas, y hacer la difícil cosecha hacia la meta de contribuir a la formación y crecimiento integral de las nuevas generaciones.

El punto de partida en la contextualización y entendimiento de la necesidad de proveer al sujeto de recursos psicopedagógicos, sociológicos y también filosóficos, en su proceso de crecimiento, puede ser precisamente el enfoque de un cubano insigne: José Martí, para él era necesaria la educación para la vida y así defendió este principio con gran sentido práctico y una dimensión holística del hombre, lo que se pone de manifiesto cuando al referirse a esto escribió: "Puesto que a vivir viene el hombre, la educación ha de prepararlo para la vida. En la escuela se ha de aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar" (Martí, 1960, p. 53).

Desde otra perspectiva, pero en total sintonía con las ideas martianas, el enfoque histórico cultural del desarrollo psíquico y de la personalidad creado por L.S. Vygotsky (1987) y sus seguidores, constituye también un referente esencial en este análisis, ya que centra su interés en el desarrollo integral de la personalidad del hombre, determinado en lo fundamental por la experiencia socio-histórica. De manera que coloca al sujeto en su momento y contexto, retomando su historia y construcción cultural, en un sentido sistémico e integrador, pues no lo atomiza, ni lo desarticula, sino que lo interpreta íntegramente. Su base filosófica es el materialismo dialéctico e histórico, el cual es asimilado por este autor de manera creadora y consecuente en el estudio del origen y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, forma en que denominó al psiquismo humano, ya que para él lo psíquico es una función del ser material, histórico y social que es el hombre.

Resultan relevantes aquí además otras categorías propuestas por este enfoque, como la de Situación Social del Desarrollo y Zona de Desarrollo Próximo, pues justamente se trata en este estudio de, en diálogo con las diferentes etapas en la vida de una persona y sus potencialidades en cada una de ellas, ir arribando a aquella en que se comienza a emancipar de las riendas tanto familiares como de los coetáneos, para dar continuidad a su capacidad de autodeterminación y la autogestión personal de su proyecto de vida.

Esta etapa es la juventud, en la que diversos autores coinciden en afirmar que no es un período que pueda reducirse a un indicador cronológico, sino que sobre todo es una edad matizada por

indicadores de tipo más subjetivo y personalológico. La Dra. Laura Domínguez (2002) profundiza en este segmento del desarrollo, y plantea:

Constituye un período clave en el desarrollo de la proyección futura. La nueva posición “objetiva” que ocupa el joven, dentro de la realidad social, condiciona la necesidad de determinar su futuro lugar en la misma.

Es de suponer, que todo el desarrollo psicológico precedente le permite delinear un sentido de la vida, como conjunto de objetivos mediatos que el sujeto se traza, los cuales se vinculan a las diferentes esferas de significación para la personalidad y requieren de la elaboración de estrategias, encaminadas a emprender acciones en el presente, que contribuyan al logro de metas futuras. (p. 446)

No todos los jóvenes colocan en el centro de su proyecto de vida personal / social la formación como profesionales, pero un buen grupo sí consideran esta como una meta loable y posible para ellos, sin embargo, no siempre están claros de los retos que implica esta elección y que incluso la trascienden.

Tomemos en consideración además que cuando hablamos de la categoría Proyecto de Vida en este caso, nos referimos a un constructo que solo puede ser fraccionado para su estudio, pero en la investigación de la vida real, en el sujeto que dinamiza su comportamiento a partir de un grupo diverso de motivos, que pueden concomitar en un mismo momento histórico, no podemos reducir las miradas a parcelas de análisis desconectadas unas de las otras. Así destaca Ovidio D’ Angelo (1994), uno de los autores cubanos que ha incursionado profundamente en este asunto:

Los Proyectos de Vida –entendidos desde la perspectiva psicológica y social– integran las direcciones y modos de acción fundamentales de la persona en el amplio contexto de su determinación-aportación en el marco de las relaciones entre la sociedad y el individuo” (p.7).

A pesar de que incursionar en la formación como proceso y objeto esencial de la pedagogía remite a todo un continuo desarrollo desde que nacemos y hasta la culminación de la vida, en este caso será necesario hacer énfasis en la etapa en que dicha formación se enfoca hacia el futuro profesional, es decir, la etapa puntual que transcurre durante la educación superior, por lo que se trata aquí de la formación profesional en particular.

En tal sentido, la formación profesional se debe organizar sobre la base de concepciones psicopedagógicas sustentadas científicamente en referentes psicológicos, sociológicos, filosóficos, epistemológicos, pedagógicos y didácticos, referidos a todo el proceso docente educativo que tribute a su perfeccionamiento.

La llegada a la educación superior de un joven constituye un momento de gran importancia e impacto en su desarrollo personal, profesional y social, por cuanto se trata de un sujeto que se encuentra en una nueva etapa del desarrollo, retado por nuevas metas que pueden ser generadoras de crisis que impulsen a las necesarias transiciones personalológicas de maduración intelectual, psicoafectiva y comportamental; se redimensiona su posición ante los grupos de iguales y comienza a visualizarse con mayor autonomía para el afrontamiento de conflictos y la solución de problemas, que se debaten entre lo personal y lo académico o pedagógico, de manera indisolublemente relacionada.

Por otra parte comienza a cristalizar una concepción del mundo mucho más consecuente, coherente y segura, atravesada por un grupo de formaciones psicológicas complejas, en la que como parte de su proyecto de vida, se inserta la posibilidad de arribar a la conformación de una pareja y una futura familia más estables y sólidas, respecto a cómo lo percibía en etapas anteriores. Decisiones estas que pueden estar impactadas por conflictos, crisis y problemáticas diversas, que repercuten tanto en su estabilidad emocional como en su desempeño docente y para las que muchas veces no tiene respuestas certeras, ni los recursos necesarios que le permitan su afrontamiento saludable.

En tanto transcurre tal proceso complejo de transformaciones en el que el joven cada vez más se asume dentro de este período, impactado por el momento histórico, social y cultural en que vive, se configura su formación como futuro profesional. Así adquiere los insumos necesarios para dar

respuestas a las demandas de la ciencia y la profesión en que se está formando, mientras discurre por la malla curricular didácticamente diseñada para ello.

Sin embargo, durante toda esta etapa apenas se dedican espacios, tiempos ni propuestas metodológicas que de manera sistémica, integradora y desarrolladora aporten a este joven las bases para egresar de la educación superior, más que como un “conocedor-investigador-profesional” de la ciencia estudiada, como un joven preparado para la vida de forma mucho más integral.

La integralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe en la actualidad ya no solo a través de la unidad de lo instructivo y lo educativo, sino también a través de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, como fundamento psicológico clave si del desarrollo integral de la personalidad de los y las estudiantes se trata (Addine, González y Recarey, 2002).

Así los fundamentos pedagógicos y psicológicos tienden a integrarse en concepciones teóricas que proponen vías para que el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar sea integral y desarrollador (Castellanos y otros, 2003).

Si entendemos que “El término formación, en la educación superior cubana, se emplea para caracterizar el proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria” (Horruitiner, 2007, p.1), estaremos mucho más claros del valor que se le confiere desde la formación a una perspectiva más holística, que más que aislar componentes personológicos, los sistematice con el fin último de formar de manera “integral”.

Tanto desde el punto de vista curricular como extracurricular se requieren entonces alternativas que provean a los jóvenes universitarios de recursos para construir su proyecto de vida en las áreas: relación de pareja y creación de la familia propia, en dialógica articulación con sus planes de estudios y sus proyectos educativos, pues estas son aristas que se entroncan con las principales esferas de significación para el sujeto en esta etapa. Recordemos en este análisis la importancia de la relación entre lo normativo y lo significativo-motivacional en el individuo, como principio, parte de la estrecha relación entre la norma, el significado y el motivo, por lo que en el proceso educativo se debe de ir en busca de esta relación. “Si experimentamos algo como un deber y no solo sabemos abstractamente que rige como tal, el deber se convierte en objeto de nuestras aspiraciones personales. Lo socialmente significativo se convierte en personalmente significativo” (Rubinstein, 1967, p. 700).

Dentro del proyecto social cubano actual adquiere especial relevancia abordar estas aristas dentro del proyecto de vida del joven, y así lo reafirma la Dra. Patricia Arés Muzio (2013), al plantear que la familia constituye el espacio vital del cubano como red de vínculos sociales, más allá de la red de parentescos, sin embargo no se cuenta con centro alguno de referencia que atienda los problemas de la familia, a pesar de constituir un ente privilegiado de los cambios sociales que se operan en nuestro contexto en la actualidad y de encontrarse en este momento en el punto de mira de las políticas sociales.

Enfatiza esta reconocida investigadora cubana de las temáticas de la familia, que se requiere potenciar una cultura para la convivencia y la cotidianidad, a partir de los nuevos desafíos de indisciplina social y deterioro de las relaciones interpersonales, para los que la familia, según considera la autora, posee pobre conciencia crítica y una marcada “erosión” de la función formadora de este grupo, como “subproducto de todas sus restantes funciones”. Argumentos estos que validan aún más el presente estudio, en tanto se trata de preparar al joven para marcar las diferencias, movilizar y gestionar las transformaciones sociales que se requieren y colocarse en el rol de verdadero protagonista de ellas, como formador de su propia familia.

Desde otro ángulo de este mismo escenario, la contraparte formativa institucional revela importantes falencias para dar respuesta a estas problemáticas. Se cuenta con docentes que en estas materias poseen escasos conocimientos y no se sienten preparados para introducirlas en las disciplinas y asignaturas, por lo que resultaría de igual forma necesaria su capacitación en este sentido, pues son

los educadores los principales catalizadores de una mirada de futuro en el joven mucho más auténtica, comprometida socialmente y segura.

Metodología

A partir de la situación problemática antes expuesta se describen a continuación los principales aspectos metodológicos que direccionan el estudio.

Problema: ¿Cómo se comporta el proceso de formación del profesional dirigido al proyecto de vida del joven universitario en las áreas: relación de pareja y creación de la familia propia, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Pinar del Río?

Objetivo General: Caracterizar el comportamiento del proceso de formación de profesional dirigido al proyecto de vida del joven universitario en las áreas: relación de pareja y creación de la familia propia, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Pinar del Río.

Preguntas Científicas:

1. ¿Cuáles son las tendencias teóricas e históricas, en torno al proceso de formación del profesional dirigido al proyecto de vida del joven universitario en las áreas pareja y familia?

2. ¿Cuál es el estado actual del proceso de formación del profesional dirigido al proyecto de vida del joven universitario en las áreas pareja y familia, en la modalidad presencial de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Pinar del Río?

Métodos y técnicas

Se emplean métodos teóricos (método general dialéctico; método histórico-lógico; análisis-síntesis; inducción-deducción; método sistémico-estructural); métodos empíricos (IAP; observación; entrevista (individual y grupal); encuesta; análisis de documentos) y técnicas (técnica de los diez deseos; la composición).

El estudio del proceso de formación del profesional, dirigido al proyecto de vida del joven universitario en las áreas: pareja y familia se realiza desde tres perspectivas de análisis:

- La primera considera la presencia del proceso de formación del profesional, dirigido al proyecto de vida del joven universitario en las áreas: pareja y familia propia en los documentos que rigen dicho proceso: Modelo de formación del profesional en Cuba; Reglamento para el trabajo docente y metodológico en la Educación Superior; resoluciones del Ministerio de Educación Superior; planes de estudio de las carreras de ciencias sociales y humanísticas; programas de disciplinas y asignaturas de dichas carreras, proyectos educativos de los años y brigadas. Se emplea el análisis de documentos como método empírico en este caso.
- La segunda se enfoca en la constatación de los antecedentes, manifestaciones actuales y necesidad del proceso de formación del profesional, dirigido al proyecto de vida del joven universitario en las áreas: pareja y familia propia por parte de especialistas, directivos y docentes de la UPR y en particular de la FCSH. Se realiza una selección intencional de quince docentes de las carreras de la FCSH; diez directivos de la FCSH y de la UPR y ocho especialistas, tanto en el área de la formación como en el campo de los proyectos de vida en jóvenes. Tomando como requisitos de inclusión: diez años o más de trabajo docente en la educación superior y un alto nivel de experticia en los temas que se abordan. Se emplean las técnicas de la entrevista semiestructurada y la encuesta.
- La tercera perspectiva coloca en su centro a los propios jóvenes universitarios de las tres carreras de la modalidad presencial de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, en cuanto al diagnóstico de su proyecto de vida actual, tomando en cuenta el lugar que ocupan las áreas: creación de la familia propia y vida en pareja como esferas de significación motivacional, así como

sus apreciaciones acerca de la inserción del proyecto dentro de su proceso de formación como futuros profesionales. Para ello no se requirió una selección o muestreo pues se trabajó con el cien por ciento de los jóvenes universitarios que se encuentran asistiendo a las aulas de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas en las tres carreras (de los años 3ro y 4to). Se emplean la entrevista grupal, la encuesta, la técnica de los diez deseos y la técnica de la composición.

Resultados

1. Presencia del proceso de formación del profesional, dirigido al proyecto de vida del joven universitario en las áreas: pareja y familia propia en los documentos que rigen dicho proceso.

- No se han hallado antecedentes directos en contextos internacionales ni locales de estudios encausados a potenciar el proceso de formación del profesional dirigido al proyecto de vida del joven universitario en las áreas: relación de pareja y creación de una familia propia, constatados en los documentos analizados.
- El grado de presencia en los documentos rectores y normativos del proceso de formación del profesional es bajo, con muy escasas menciones y referencias al tema.
- No se aprecia en los documentos consultados una fundamentación desde las ciencias (filosofía, psicología, pedagogía, sociología, entre otras), ni desde los basamentos más específicos para el proceso docente educativo desde la pedagogía y la didáctica, acerca del proyecto de vida del joven universitario dirigido a las áreas pareja y familia, en una perspectiva más personal / social dentro del proceso de formación del profesional.
- Se infiere el tratamiento del tema en algunos documentos como el Modelo de formación del profesional cubano, en que se pudiera encontrar de manera implícita al referirse a la formación integral de la personalidad del joven, pero al especificar el concepto se remite a la formación de valores en la dimensión educativa del proceso.
- De manera general en los documentos rectores se refiere el tema solo implícitamente (desarrollo integral de la personalidad y formación de valores).
- No se han hallado referencias directas en planes de estudios, programas de disciplinas o asignaturas ni proyectos educativos o extensionistas, que se encaminen a estas áreas específicas dentro del proyecto de vida del joven universitario.

2. Antecedentes, manifestaciones actuales y necesidad del proceso de formación del profesional, dirigido al proyecto de vida del joven universitario en las áreas: pareja y familia propia por parte de especialistas, directivos y docentes de la UPR y en particular de la FCSH.

- Los docentes y directivos entrevistados plantean en un cien por ciento desconocimiento acerca de antecedentes del proceso de formación del profesional, dirigido al proyecto de vida del joven universitario en las áreas: pareja y familia propia, en la Universidad de Pinar de Río, y en particular en la FCSH.
- Desconocen del desarrollo de alguna experiencia, proyecto o investigación en torno a esta problemática en otros CES del país.
- El nivel de preparación recibido por los docentes para abordar los temas relativos a la vida en pareja y creación de la familia propia en los ámbitos del proceso docente educativo es bajo en el veinte por ciento de los casos, de manera que tanto en el pregrado como en el postgrado la capacitación ha sido insuficiente en contenidos y adecuación al proceso de formación propiamente. Es nulo en el ochenta por ciento de los profesores y directivos estudiados, pues no refieren haber recibido ninguna preparación para el tratamiento de estas temáticas.

- Desde la perspectiva del setenta y cinco por ciento de los docentes y directivos, las áreas: relación de pareja y creación de la familia propia ocupan lugares protagónicos en la jerarquía motiva de los jóvenes.
- Consideran en un noventa por ciento que estas son áreas que apenas se intencionan educativamente desde ninguna de las tres dimensiones del proceso de formación del profesional en el contexto del estudio.
- El cien por ciento manifiesta que estas dos áreas, por su importancia para los jóvenes y para la sociedad, deben insertarse al proceso formativo durante la educación superior.
- De igual forma la totalidad de los docentes entrevistados plantean que los conflictos y problemáticas asociadas a la vida en pareja y la creación de una familia resultan de alta relevancia en el desempeño docente del joven.
- Se argumenta con riqueza de elaboraciones personales y profesionales la necesidad de abordar el proyecto de vida del joven en las áreas estudiadas en el proceso formación del profesional.

3. Proyecto de vida actual de los jóvenes universitarios, tomando en cuenta el lugar que ocupan las áreas: creación de la familia propia y vida en pareja como esferas de significación motivacional, así como sus apreciaciones acerca de la inserción del proyecto dentro de su proceso de formación como futuros profesionales.

Proyecto de vida en las áreas: relación de pareja y creación de la familia propia:

Esferas de significación motivacional: Desde los análisis de contenidos, la tendencia entre los jóvenes estudiados es que establecen una relación directa y de continuidad entre la relación de pareja y la posteriori creación de su propia familia; vinculan estas áreas a la estabilidad, el compromiso y la responsabilidad personal y de la pareja; apenas se remiten al amor como sentimiento rector del vínculo de pareja, sino más bien a la colaboración y experiencia compartida, además resulta interesante que entre los contenidos el matrimonio se encuentra presente como momento posible.

El nivel de conocimientos acerca de las áreas estudiadas es muy bajo, sujeto a los aprendizajes fundamentalmente de los patrones de origen en su familia (relación de sus padres y abuelos, algunos referentes por vías informales como la televisión o el cine).

Las elaboraciones personales suelen ser pobres, con escasa riqueza de contenidos y abundantes frases estereotipadas.

El vínculo afectivo con los contenidos tratados es positivo y fuerte, lo que denota la significación de estas áreas en la vida del joven en esta etapa de sus vidas.

De igual forma predomina una actitud favorable hacia ellas, sin dejar de denotar la presencia de creencias erróneas y algunos prejuicios respecto a los indicadores de estabilidad en la relación de pareja, el manejo de crisis y a la creación de una familia, lo que se sustenta esencialmente en los escasos conocimientos que poseen acerca de estas temáticas.

Objetivos, metas y estrategias personales: Los objetivos y metas de los jóvenes respecto a la relación de pareja se plantean a corto plazo, la inmediatez de esta área en sus vidas irrumpe otorgando un lugar preponderante en su proyecto de vida.

La creación de la familia propia en cambio se proyecta como meta a mediano plazo, condicionada al logro de objetivos en la relación de pareja. Aunque resulta relevante que en un treinta y un por ciento de los estudiantes ya el proyecto familia propia está constituido, por lo que esta área se privilegia con mayor inmediatez para ellos.

Se evidencia en la mayoría de los jóvenes una pobreza en las elaboraciones personales, así como en la estructuración de estos objetivos y metas asociados a las áreas del estudio. Se denota una vez más escaso conocimiento sobre ellas.

Sin embargo continúa siendo marcado el vínculo afectivo positivo y fuerte con los contenidos que sustentan estos propósitos a corto y mediano plazo en sus vidas.

Resulta interesante que se aprecia cierta inconsistencia con la experiencia anterior (remitiéndola a la etapa de la adolescencia) pues ya se aprecia una mayor autodeterminación, nuevos sentidos de vida y la valorización de estas áreas como parte de la concepción del mundo de los jóvenes, lo que en etapas anteriores apenas refieren haber considerado.

Las estrategias personales transitan por una gama muy diversa en tanto diversas son las historias de vida con que llega el joven a esta etapa concreta, pero resulta invariante en este caso que son estrategias apenas estructuradas, con metas imprecisas y en algunos casos más claras, pero sin insumos suficientes para llegar a alcanzarlas a través de acciones concretas.

Apreciaciones acerca de la inserción del proyecto de vida en las áreas: relación de pareja y creación de la familia propia dentro de su proceso de formación como futuros profesionales

El nivel de conocimientos adquirido por los jóvenes acerca de temas relativos a la vida en pareja y creación de la familia propia, en los ámbitos del proceso docente educativo, resultó bajo en un ochenta y cinco por ciento, pues plantean que lo que han recibido ha sido insuficiente en contenidos, más bien asociados pero no directos sobre el tema y a través de escasas vías formales o informales.

En el proceso de formación manifiestan que estas esferas más personales de su proyecto de vida son tratadas solo en algunas asignaturas, como Psicología General y Psicología Social, por ejemplo, pero desde núcleos conceptuales general.

Desde la perspectiva de los jóvenes resulta muy importante la inserción de estas áreas en el proceso formativo. Y consideran en su mayoría que los conflictos y problemáticas asociadas a la vida en pareja (ochenta y cinco por ciento) y la creación de una familia propia (sesenta y cinco por ciento), adquieren gran relevancia e impactan desfavorablemente en su desempeño docente.

Expresan de forma explícita la necesidad de incorporar temas relacionados con estas dos áreas de su proyecto de vida como parte de su proceso de formación, y sugieren que este sea de forma creativa, dinámica y participativa.

Conclusiones

1. No se aprecian antecedentes directos en el tratamiento del proceso de formación del profesional dirigido al proyecto de vida en las áreas: relación de pareja y creación de una familia propia del joven universitario.
2. La formación de profesional dirigida al proyecto de vida en las áreas estudiadas se ha venido desarrollando de forma empírica y asistémica en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Pinar del Río.
3. Los docentes y directivos que han formado parte del estudio no recibieron preparación psicopedagógica para abordarlo, aprecian que son áreas significativas para los jóvenes y valoran que los conflictos y problemáticas en ellas puede impactar desfavorablemente en su desempeño óptimo en el ámbito docente.
4. En los proyectos de vida de los jóvenes universitarios se encuentran positiva y significativamente presentes las áreas: relación de pareja y familia propia, pero se poseen muy escasos insumos personales y psicopedagógicos para estructurarlas.
5. Resulta una necesidad sentida, tanto por los propios jóvenes universitarios como por docentes y directivos de la institución, la inserción en el proceso de formación de profesional del proyecto de vida en las áreas: relación de pareja y creación de una familia propia.

Recomendaciones

1. Continuar el estudio en otras facultades de la propia Universidad de Pinar del Río, así como en otros Centros de Educación Superior del territorio.

2. Profundizar en el desempeño del joven como educador potencial en pos de su futura familia.
3. Proponer alternativas metodológicas que permitan replantear el proceso de formación del profesional en torno al proyecto de vida del joven universitario en estas áreas particulares.

Bibliografía

- Acosta Pérez, Betty y Neryda Cruz Tejas. (2002). "Escuela y familia: complementarios educacionales". En: *Nociones de sociología, pedagogía y psicología*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Addine Fernández, F. (1998). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana: IPLAC. Documento en soporte digital.
- Alarcón Ortiz, R. y Álvarez De Zayas, C. (1995). *Revolución y Educación Superior en Cuba*. Ministerio de Educación Superior. Monografía. La Habana, Cuba.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*, 3 ed. La Habana: Pueblo y Educación.
- Arés Muzio, P. (2002). *Psicología de familia. Una aproximación a su estudio*. La Habana: Félix Varela.
- _____. (2013). Conferencia dictada en el teatro de la Universidad Médica de la provincia de Pinar de Río, en la Jornada de la Cátedra de estudios de la familia. Mayo, 2013.
- Bozhovich, L. (1978). "Hacia el desarrollo de la esfera afectivo-emocional del hombre". En: *Problemas de Psicología general pedagógica y de las edades*. Moscú: Pedagógico.
- Castellanos, D. (1994). *Teorías Psicológicas del aprendizaje*. La Habana: SIFPOE-Varona.
- Castellanos, D. y otros (2000). *Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador*. Colección Proyectos. La Habana: ISPEJV.
- _____. (2003). "Aprender y Enseñar en la Escuela: Una Concepción Desarrolladora". Soporte digital.
- Castro, P. L. y otros (1996). *Los retos del cambio educativo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas de la Academia de Ciencias de Cuba. (2002) *Análisis de las investigaciones sobre familia cubana 1970-1987(1990)*. La Habana: Ciencias Sociales.
- CEPES (1997). "Estudio sobre tendencias de la educación superior". La Habana. Cuba. Material mimeografiado.
- Coll, C. (1987) *Psicología y Currículum*, Barcelona: Paidós.
- _____. (1991) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona: Paidós.
- Cueto, Marín R. (1999) Igualdad, sociedad, familia y escuela. En: Memorias del II Taller Internacional y IV de transformaciones de la Escuela Primaria. Universidad de Cienfuegos.
- _____. (2006). "Igualdad, sociedad, familia y escuela". En: *Memorias del II Taller Internacional y IV de transformaciones de la Escuela Primaria*. Universidad de Cienfuegos.
- D' Angelo. (1994). "Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social". En: *Revista Cubana de Psicología*. v.17, no. 3. Versión impresa ISSN 0257-4322. La Habana 2000.
- Del Pino, J. L. (1998) "La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica. Una propuesta desde el enfoque problematizador". Tesis Doctoral, Ciudad de la Habana.
- Díaz, T. (1998) "Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente en los niveles de carrera, disciplina, año académico". Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río, Cuba.
- _____. (2004) *Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior*. Colección Autores. Serie Formación. Medellín: ESUMER.
- Domínguez, L (1987). "La motivación hacia la profesión en edad escolar superior". En: *Investigación de la personalidad en Cuba*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Domínguez, L. (1995). "Orientación educativa y profesional. Facultad de Psicología". Universidad de La Habana, Cuba.
- _____. (2002). "Motivación Profesional y Personalidad". Folleto mimeografiado. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- Fariñas, G. (1995). *Maestro: Una estrategia para la enseñanza*. La Habana: Academia.
- Faure, E. y otros. (1980). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/UNESCO.
- Galperin, P. Y. y otros (1987). "Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela". En: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú: Progreso.
- Gómezjara, F. (1992). *Sociología*. México: Porría.
- González, F. (1994) *Motivación profesional y personalidad*, Sucre, Bolivia.
- _____. (1995). *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, O. et al. (1991). *El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica. Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Universidad de La Habana.
- Hernández Sampier, R. (2002). *Metodología de la Investigación*, Madrid: Mc Graw Hill.
- Horruitiner Silva, P. (2007). "El proceso de formación. Sus características. Capítulo II del libro *La universidad cubana: el modelo de formación*". *Revista Pedagogía Universitaria*, vol. XII, no. 4.
- Martí, J. (1953) *Aforismos. Obras escogidas*, 2t. La Habana: LEX.

- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la Educación del futuro*. UNESCO. Colombia.
- Núñez, Elsa (1989). "La Escuela de Educación Familiar". *Rev. Educación*, no. 75, oct.-dic./1989.
- Rivero Pino, Ramón (2004). *Familia, género y salud*. Editorial Feijoo. UCLV.
- Rodríguez Julián y otros. (1990). *La educación familiar en Cuba. Experiencias y posibilidades*. Pedagogía 90. Impresión ligera. ISP: "Enrique José Varona".
- Rubinstein, J. (1967). *Principios de psicología general*. La Habana: Revolucionaria..
- Talízina, N. (1984). "Conferencia sobre la enseñanza en la Educación Superior". La Habana. Cuba.
- _____. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Vecino, F. (1997). "La Educación Superior en Cuba". *Revista Cubana de Educación Superior*, no.1. La Habana.
- _____. (2002). "La Educación Superior Cubana, en la búsqueda de la excelencia". *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. XXII, no. 1. CEPES. Universidad de La Habana, Cuba.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Historia de las funciones psíquicas superiores*. La. Habana: Científica técnica.
- _____. (1998). "Interacción entre enseñanza y desarrollo". En: *Selección de lecturas de Psicología de las edades*. La Habana.

ADOLESCENTES INFRACTORES DE LEY EN CHILE: HACIA UN PENSAMIENTO COMPLEJO EN PSICOLOGÍA ¹

Eduardo Sandoval Obando

*Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile.
Valdivia, Chile*

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad reflexionar y analizar, los episodios de infracción de ley cometidos por adolescentes, las estrategias legales que se han generado desde el Servicio Nacional de Menores para abordar dicha problemática y especificar algunas limitaciones que coartan un abordaje holístico de la problemática. Asimismo, se discute el concepto de delincuencia, desde diversas ópticas, tales como la jurídica, la teoría de la anomia, teorías psicobiológicas, teorías del control social, etc. Dentro de este análisis, emergen interrogantes y nudos críticos descubiertos en este contexto, entre ellos, los efectos de la marginación, el empirismo, la hiper-especialización de las ciencias y la necesidad de un pensamiento complejo, haciéndose indispensable desde la psicología, la generación de nuevas propuestas que posibiliten la transformación y la integración de saberes en las ciencias sociales y humanidades.

Finalmente, se plantean sugerencias y nuevas perspectivas de análisis que integren la incertidumbre y la complejidad en el campo de la psicología, como una puerta de entrada hacia la multidimensionalidad e interrelación de estos fenómenos, haciendo posible caracterizar la propensión a aprender que poseen estos adolescentes a partir de sus trayectorias vitales como punto de partida hacia una verdadera transformación social.

Palabras claves: psicología, complejidad, adolescente infractor de ley, propensión a aprender, ley de responsabilidad penal adolescente.

Abstract

This article aims to reflect and analyze episodes of violation of law committed by teenagers, legal strategies that have been generated from the SENAME to address this problem and specify some constraints that limit a holistic approach to the problem. It also discusses the concept of crime, from various perspectives, such as anomie theory, psychobiological theories, theories of social control, etc. Within this analysis, emerging questions and critical nodes discovered in this context, including the effects of marginalization, empiricism, hyper-specialization of science and the need for complex thought, making it indispensable from psychology, the generation new proposals that enable the processing and integration of knowledge in the social sciences and humanities.

Finally, we propose suggestions and new perspectives of analysis that integrates the uncertainty and complexity in the field of psychology, as a gateway to the multidimensionality and interrelatedness of these phenomena, making it possible to characterize the propensity to learn that these adolescents have from their life trajectories as a starting point towards true social transformation.

Keywords: *psychology, complexity, adolescent offender of law, propensity to learn, adolescent criminal responsibility law.*

Introducción

A través de los medios de comunicación, somos espectadores de numerosos artículos y reportajes que describen las diversas acciones delictuales que cometen diariamente algunos adolescentes en nuestro país. Nos asombramos al darnos cuenta de que la violencia forma parte de nuestra sociedad, y que cada vez existe una menor capacidad de interrelación entre nosotros; a raíz de la ceguera social que nos cubre, y guía de manera autoritaria nuestras relaciones, deshaciendo la calidad de estas y en donde el individualismo nos llama a relacionarnos unos a otros, en forma aislada y fragmentaria, a través de medios sociales digitales impersonales (Facebook, Twitter, Messenger,

blogs, etc.), que empobrecen drásticamente las relaciones afectivas e interpersonales en nuestra sociedad.

Luego del asombro e impacto que causan estos hechos en nuestra conciencia, se experimenta una fase de negación e incertidumbre, que genera múltiples dudas ¿cómo pueden existir jóvenes que cometen delitos? ¿Cómo un joven se transforma en un delincuente juvenil? ¿Todos los jóvenes que cometen un delito, son delincuentes? ¿Quiénes cometen delitos, en realidad pertenecen a las clases más pobres de nuestra sociedad? donde intentamos creer que tal fenómeno es algo que no ocurre, algo aislado e irreal que está lejos de nosotros y que nunca nos afectará; sin darnos cuenta que formamos parte de una misma organización llamada sociedad y que cualquier cosa que ocurra, tendrá implicancia directa en nuestra realidad.

Se piensa que tal situación debe reprimirse o controlarse, sin siquiera preguntarse ¿Qué es la delincuencia? ¿Por qué los adolescentes se vinculan a episodios de infracción de ley? ¿Cómo se originan estos hechos?, por tanto, buscamos responsables de esta acción y juzgamos, sin siquiera otorgarle el principio de inocencia. Nos precipitamos en nuestro discurso, donde se instaura una noción errada de que la delincuencia juvenil se debe a factores como: deserción escolar, disfuncionalidad familiar, figuras parentales nocivas, cesantía, el joven está enfermo y por eso comete delitos, son flojos, son drogadictos, no quieren estudiar, etc. Es decir, para explicar y comprender la delincuencia juvenil, asumimos una postura reduccionista y superficial del fenómeno, vemos cada parte de forma aislada (delincuencia, joven infractor, disfuncionalidad familiar, legislación para prevenir el delito, pobreza, marginación, etc.), sin ningún tipo de interacción o complementariedad en estos factores; creemos conocer, sin tener una idea clara de lo que aquello implica; ¿nos hemos preguntado cómo se puede conocer el conocer? Esto demuestra que muchas veces, nos regimos bajo una lógica cartesiana, lineal y mecánica, por ende, nuestra capacidad de poder explorar con profundidad los patrones organizacionales en que se desenvuelve un joven vinculado a una infracción de ley, han sido hasta ahora limitados y vagamente explorados; regulados por leyes autoritarias y acciones derivadas de estas, que perpetúan el imperio del positivismo en todo ámbito de acción (la exactitud, la precisión, lo observable y medible, la certidumbre, etc.). Asistimos a la era del reduccionismo y la hiper-división de todo fenómeno, en nuestra forma de comprender el mundo y al sujeto; nos interesa la inmediatez (resolver un problema a corto plazo), entonces se instaura la tolerancia cero a la delincuencia juvenil, lo cual implica ver la sanción como el método efectivo para combatir la infracción de ley cometida por adolescentes. Sumado a lo anterior, nos encontramos inmersos en una sociedad altamente consumista y desechable; donde las personas se miden por su poder adquisitivo y no por lo que en realidad son, esto implica que los patrones relacionales entre los cuales se mueve el sujeto, son directamente proporcionales a la situación económica que poseen; por tanto, las oportunidades de integración y desarrollo desde los sectores vulnerables, se vuelven un verdadero desafío, una montaña imposible de escalar hasta su cumbre.

En la actualidad, todas las acciones y esfuerzos que el gobierno de Chile se encuentra realizando en torno a la prevención de la delincuencia juvenil (Ley de Responsabilidad Penal Adolescente N° 20.084,)(1) Programas de Intervención en medio libre, semi-cerrado y cerrado del Servicio Nacional de Menores, etc.), no han sido capaces, suficientes ni idóneos, para abordar este fenómeno, de manera integral. Se han generado múltiples acciones desde el nivel central, sin conocer con certeza el fenómeno ni al sujeto involucrado. Por ello, resulta interesante plantearse algunas interrogantes respecto a: ¿Las acciones y estrategias existentes en Chile, son sostenibles en el tiempo? ¿Contemplan resultados esperados a largo plazo? ¿Tienen impacto en la organización o globalidad del joven infractor de ley? ¿Estamos seguros que comprendemos un episodio de infracción de ley realizado por un adolescente? Lamentablemente, todas estas acciones no han tenido los resultados esperados, los índices de delincuencia juvenil no han disminuido y la problemática sigue siendo aún desconocida por los actores claves (Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, Ministerio del Trabajo; Ministerio de Planificación, Ministerio de la Cultura, Servicio Nacional de Menores, etc.). ¿Qué enfoque, perspectiva o saber sería necesario incorporar en nuestra sociedad, para conocer al

sujeto actual; para conocer la forma de conocer que posee y cómo se despliega en la infracción de ley cometida por adolescentes?

Desarrollo

En la actualidad, las acciones propuestas a nivel del país en torno a la delincuencia juvenil, son relativamente nuevas, ya que la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil N° 20.084, promulgada por el gobierno de Chile (bajo el trabajo colaborativo del Servicio Nacional de Menores, el Poder Judicial y el Poder Legislativo), solo entró en vigencia a partir del 8 de junio de 2007. Se trata de una normativa que establece un sistema especial de justicia penal para los jóvenes mayores de catorce años y menores de dieciocho años. Dicha ley tiene como propósito reformar la respuesta del estado ante los actos que revisten carácter de crimen o simple delito cuando ellos son cometidos por personas menores de dieciocho años de edad (SENAME, 2010). Para este organismo especializado en infancia, significa un gran paso por varias razones:

- Crea un sistema jurídico especializado en adolescentes, considerando a cada joven, como un sujeto en desarrollo, reconociendo la complejidad de la etapa adolescente y teniendo como meta, diseñar una intervención diferenciada, según las necesidades del joven.
- La ley reconoce a los jóvenes como sujetos de derecho, esto garantiza que en los Tribunales de Justicia, se apliquen a sus casos todas las normas del debido proceso, como: el derecho a defensa, a guardar silencio, a ser informado de los delitos que se le imputan, etc.
- Establece que todos los actores que intervengan en causas de adolescentes estén capacitados en materias de delitos juveniles, en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, en las características propias de esta etapa de desarrollo y en el sistema de sanciones establecido por la ley.

En este momento, caracterizar la delincuencia juvenil o los episodios de infracción de ley cometidos por adolescentes, requiere la emergencia de una perspectiva compleja, flexible y contextualizada frente a nuestro proceso de conocer el conocer; dentro de ello, es posible mencionar *a priori*, que la delincuencia se conoce tradicionalmente, como el fenómeno de transgredir o cometer actos fuera de los estatutos legales impuestos por la sociedad (leyes). Otros la definen como el “fenómeno social constituido por el conjunto de las infracciones, contra las normas fundamentales de convivencia, producidas en un tiempo y lugar determinados” (Herrero, 1997: 359-365). Pero, ¿qué es lo que hace que un joven delinca? Frente a esta interrogante, pueden existir múltiples razones como: un acto de rebeldía contra el sistema imperante, una forma de expresión, un medio para la relación con otros, un mecanismo de supervivencia, una necesidad personal de validación social, un medio para alcanzar reconocimiento, un fin en sí mismo, una carencia afectiva significativa, una consecuencia de nuestra actual forma de relacionarnos, etc.

También ¿podemos preguntarnos si cuando alguien delinque, delinque solo o con la comunidad? ¿Qué rol le cabe a la comunidad y a sus miembros? De tal forma que la delincuencia juvenil, en cuanto hecho social, es un fenómeno complejo, que tiene conexión con crisis de valores de nuestra propia cultura (sistema neoliberal, atravesado por el fenómeno de la globalización que beneficia a unos pocos, a costa del sacrificio de muchos), con rupturas familiares, pobreza y grupos vulnerados, bajos niveles de escolarización, con la creciente privatización del estado, pero sin que todo este conjunto de factores explique en su totalidad el episodio de infracción a la ley. Lo cierto es que la juventud experimenta crecientes desequilibrios sociales, que pueden o no ser superados según los recursos personales con los que cuente, pero que fragua “conductas delictivas como protesta a lo que él considera una injusticia; o como respuesta, socialmente inadecuada, pero para él satisfactoria, a sus necesidades” (Bueno y Moya, 1998: 154).

Sin embargo, las explicaciones causa-efecto solo nos llevan a comprender la infracción de ley en los adolescentes, de manera aislada y polarizada, por lo que nos lleva a conclusiones también erradas y lineales, que impiden comprender la complejidad y naturaleza de dicha situación. Por ello, al ver un incremento en la frecuencia con que ocurre la delincuencia juvenil, a edades más tempranas, se

podría pensar que los procesos de socialización (como instancia de mutua interacción entre el adolescente y la sociedad), están siendo menos efectivos que antes, al menos por dos razones: la sociedad promueve cánones sociales ideales para todos por igual (guiados por el “deber ser” como: estudiar, obtener una profesión, tener familia, etc.) y por otra parte, los adolescentes forman sus propios intereses, normas, valores, creencias y potencialidades a lo largo de su trayectoria vital con mayor convicción y autonomía (aunque sean opuestos a lo socialmente esperado), de manera que se produce una especie de contradicción entre lo que quiere el adolescente y lo que espera la sociedad de este, brotando conductas incompatibles con las normas sociales, como sería el caso de uno o más episodios de infracción a la ley cometidos por los adolescentes.

De tal modo, y de acuerdo con Bueno y Moya (1998: 156), el fracaso del proceso de socialización puede surgir por el deterioro de alguno de los agentes socializadores (familia, escuela, grupo de pares, medios de comunicación, comunidad, población, etc.), o bien por las contradicciones que emergen entre las transmisiones de unos agentes y otros, o también por los errores y contradicciones de los mecanismos de socialización que emplean cada uno de los agentes. Bajo esta perspectiva, se podría evidenciar que la propensión a aprender de los adolescentes infractores de ley se vería desorientada, confundida o paralizada por los mecanismos de socialización formal en los que se desenvuelve el adolescente a lo largo de su trayectoria vital.

En sentido opuesto, desde las teorías psicobiológicas, se concibe la delincuencia juvenil como una expresión de anomalías o disfunciones orgánicas del sujeto, en la creencia de que son factores endógenos o internos del individuo (por ejemplo: personalidad, inteligencia, temperamento, agresividad, etc.), que predisponen a algunas personas al delito. Bajo este enfoque, se intenta reducir dicho fenómeno, a leyes orgánicas básicas del funcionamiento intrapsíquico de un individuo; haciendo caso omiso a la totalidad del sujeto.

Desde otra perspectiva, Merton (1972: 173), desde la teoría de la anomia, señala que “desde lo social se estimula u obstaculizan las expectativas de las personas, y dadas las dificultades para concretar estas expectativas, se produce la caída de las normas, produciendo que muchos sujetos busquen concretar sus metas fuera de lo socialmente permitido”, es decir, a través de la comisión de un delito. Este quiebre o ruptura que se produce en la estructura de nuestra sociedad, se produce por una asimetría entre las normas y objetivos culturales impuestos como ideales a alcanzar por todo sujeto (tienes que estudiar, completar tu enseñanza media, ingresar a la universidad, vestirse bien, tener una pareja, casarte, trabajar, tener un auto, viajar, etc.), y las capacidades de las personas para actuar de acuerdo a aquellas y alcanzar sus objetivos. Ya que es desde esta estricta concepción de éxito o “desarrollo ideal”, que se promueve de manera indirecta, la marginación de aquellos que no cumplen con estos cánones sociales impuestos, bajo esta concepción de éxito rígidamente establecida en nuestra sociedad. Entonces, “los actos delictivos son producto de la relación desigual entre las metas sociales y los medios que el sistema social proporciona a los individuos para alcanzarlas” (González, 1996: 172).

¿Por qué no se considera, a la hora de entender la delincuencia juvenil, otros factores como el contexto y/o condiciones de vida actual de nuestra sociedad?, tales como: características del grupo familiar, expectativas frente al futuro, hitos de la historia vital del adolescente, experiencias límite, efectos del modelo económico neoliberal sobre los sectores más vulnerables, espacio y tiempo donde se siente valioso un adolescente, sentido de la educación para el adolescente, etc. ¿Sabemos siempre qué queremos ver?. Nos parece que no, ya que solo vemos lo que queremos ver, abordamos lo que nos interesa abordar, estudiamos todas las cosas bajo enfoques reduccionistas y limitados. No somos capaces de reconocer nuestra ceguera social, somos prisioneros de nuestras propias ideas.

¿Por qué nos cuesta tanto comprender la esencia del conocer, la complejidad en nuestra forma de pensar? Ciertamente que un marco ideal de intervención y prevención de la delincuencia sería observar otros aspectos como: la organización de cada ciudad (sector alto donde viven los “ricos” y los campamentos, donde viven los “delincuentes”), integración *versus* exclusión (por ejemplo: comparación de áreas verdes para la recreación disponibles en un sector acomodado, *versus* la vida

en un campamento y la proliferación de los suburbios); la influencia que tiene en la sociedad (donde la felicidad está vinculada a un consumismo, a un materialismo y donde todo tiene fecha de vencimiento), la primacía de relaciones superficiales entre los sujetos (representa un empobrecimiento en la expresión de emociones básicas, como el amor, la tristeza, la alegría, etc. y la instauración de relaciones frías, distantes, impersonales), deterioro de los grupos primarios directos (familia, grupo de amigos, donde prime el afecto, la protección y la confianza, etc.), la concentración de la riqueza en manos de unos pocos y la explotación del trabajador (atravesados por el capitalismo, donde lo importante es la acumulación de riquezas; y donde el trabajador se desconecta de su trabajo, aumentando la alienación).

En definitiva, y de acuerdo con González (1996: 173), se observan con mayor frecuencia, la primacía de concepciones dicotómicas respecto a los episodios de infracción de ley cometidos por adolescentes, entendiendo dicho ámbito como efecto del “debilitamiento del control social y la transmisión de comportamientos delictivos por contagio social entre los individuos que presentan características semejantes”.

Con respecto al marco legal vigente en Chile y su modelo de justicia juvenil, es posible entrever la incapacidad que tienen las políticas públicas para abordar un determinado problema como un proceso, sino que solo los perciben y enfrentan bajo una mirada superficial (a corto plazo), vaga e imprecisa; generando acciones desde esa misma lógica mutilada. La lógica imperante en la aplicación de las leyes, opera de manera aislada, olvidando el contexto y la diversidad de los sujetos, evidenciando una mirada sesgada y poco pertinente a la realidad imperante, como podría ser el caso de la delincuencia juvenil y la educación en Chile. En este sentido, resulta categórico mencionar a Morin (1999: 17), quién plantea que “las mentes formadas por las disciplinas, pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes (provocando una ruptura en su sistemicidad, lo que está tejido en su conjunto), tanto como para integrarlos en sus conjuntos naturales”. Lo anterior, significa que todo fenómeno social se intenta conocer bajo una absoluta separación y aislamiento entre las ciencias (psicología, antropología, trabajo social, educación, sociología, etc.), resultando de esta práctica, un conocimiento no nato, carente de sentido desde la complejidad, nace fragmentado y no logra aportar una concepción coherente respecto a la delincuencia juvenil.

Luego, este conocimiento no nato (carente de vida, de comunicación y de interrelación entre los saberes), es el fundamento que guía toda acción política, de hecho, se legisla bajo este prisma carential, y lo más paradójico de esta situación, es que aspiran a obtener resultados mágicos e ideales al corto plazo. Esto es lo que podría estar ocurriendo con la LRPA, ya que a partir de un conocimiento no nato, surgen mecanismos legales incompletos y limitados, lineales y homogeneizadores; y por ende, como sociedad se adopta e incorpora una forma de comprender los fenómenos carentes de sentido de la realidad (que con ingenuidad creemos tanto conocer a través de las ciencias exactas). Ante este particular panorama, podríamos pensar que nuestros gobernantes nunca han logrado hacerse de una imagen completa e integral respecto a la realidad de aquellos jóvenes que se vinculan a uno o más episodios de infracción de ley, y menos aún comprenden la propensión a aprender que estos jóvenes despliegan, principalmente en contextos informales. Sino que solo conocen sus partes por separado: un problema social, un delincuente juvenil, una familia disfuncional, un aparato legal punitivo, un clamor popular de justicia, sistema educacional en crisis, etc. Los han relacionado vagamente y en forma parcelada, y se propusieron alcanzar objetivos ambiciosos, carentes de comunicación y articulación entre todos los involucrados, disminuyendo sus posibilidades de comprensión, reflexión y abordaje ideal de esta situación.

Urge erradicar nuestra forma de pensar mecanicista causal respecto a los fenómenos que afectan nuestra sociedad (como por ejemplo: el caso de los adolescentes infractores de ley, sus potencialidades, las formas y contextos en que despliegan su propensión a aprender, el quiebre entre el adolescente y el sistema escolar), reconocer la complejidad del ser humano y de nuestros tiempos, para embarcarse en el camino de conocer el conocer, que permita ampliar nuestra visión de mundo e intentar hacer de la complejidad, la vía para la transformación social real; atreverse a explorar la realidad de estos adolescentes, a partir de sus trayectorias vitales, como un proceso dinámico al que

se pretende acceder, que posibilite “dar cuenta del carácter histórico del devenir personal y social, gracias a una interminable retroalimentación de causas y efectos donde desaparecen las neutralidades para dar lugar a los compromisos de cada cual y de todos en comunidad” (López, 2003: 25) y reconociendo que “en el curso de una vida, los sucesivos ámbitos vitales modelan el comportamiento del individuo, pero este a su vez elige e influye en la realidad que le circunda. Los individuos contribuyen así a su propio desarrollo modificando el entorno más importante de su trayectoria personal, el entorno próximo” (Elder, 1993:199).

Para ello, se requiere encontrar una nueva alternativa, que emerja desde nuestras relaciones con el otro (la sociedad en su conjunto), que logre y brinde el marco óptimo para aspirar al cambio, en nuestra lógica de funcionamiento (dar el paso desde el mapa escolar al territorio educativo) desde la cual nos situamos para afrontar al adolescente infractor de ley, su propensión a aprender y sus experiencias vitales, por lo cual, se requiere del trabajo y colaboración de todos y todas. Es un llamado nuevo y concreto a la cohesión entre los hombres, en pocas palabras, según Morin (1992b: 77), un llamado al principio de la inclusión, que “hace que podamos integrar nuestra subjetividad a otros diferentes de nosotros e incorporarlas en las prácticas y propuestas de intervención”.

Para lograr conocer y comprender al adolescente infractor de ley, las circunstancias en las cuales despliega la propensión a aprender, a lo largo de su historia vital, se requiere dejar de ver a los jóvenes como extraños, como lastre de la sociedad, como lo rechazado, como una cifra, para instaurar un “nosotros” que permita ver más allá de la punta del *iceberg*; ver cada fenómeno desde la multidimensionalidad (con saberes interrelacionados y que incorporen la complejidad), tener la firme convicción de que el cambio es posible y no olvidar que “lo nuevo brota sin cesar, nunca podremos predecir cómo se presentará, pero debemos contar con su llegada” (Morin, 1999: 19). Urge establecer en toda investigación el poder comprender que en el mundo, existe caos e incertidumbre, orden y desorden, los cuales funcionan bajo patrones interaccionales constantes y emergentes. No hay que olvidar que “la parcelación y la compartimentación de los saberes impide tener en cuenta lo que está tejido en conjunto” (Morin, 1999: 20). De esta manera, anhelaremos desechar las lógicas cartesianas, reduccionistas y lineales, para atender el desafío de la complejidad en la era planetaria, para lograr descubrir cómo se manifiesta la propensión a aprender en los adolescentes infractores de ley derivados al Programa de Salidas Alternativas de la ACJ (Región de los Ríos), a lo largo de sus trayectorias vitales.

Consideraciones finales

Abordar la delincuencia juvenil y asumir una mirada desde la complejidad permitiría, sin lugar a dudas, emprender el camino indispensable y necesario, en nuestros tiempos, reconocer de manera constructiva y en todos los rincones de nuestra sociedad, la insuficiencia y/o limitaciones del empirismo en las ciencias sociales (ya que una ciencia no puede demostrar hipótesis, sino tan solo rechazarla o aprobarla). Estamos convocados a reorganizar la incertidumbre que impera en nuestra cotidianidad, explorarla con profundidad, y tal como plantea Morin (1999), lograr observar y auto observarnos frente a un fenómeno, concebir las autocríticas como algo inseparable de las críticas, la reflexión algo inseparable de la objetivación; ya que solo de esta manera seremos capaces de comprender dialógicamente nuestra realidad y en especial la propensión a aprender de aquellos adolescentes vinculados a uno o más episodios de infracción de ley.

Adoptar una perspectiva desde la complejidad, demandará conocer y reconocer al adolescente infractor como parte de nuestra sociedad, explorar y aprovechar al máximo sus potencialidades y recursos personales, como un miembro más que requiere por un lado, apoyo y orientación profesional, y por otro lado, adquirir herramientas y posibilidades de desarrollo concretas (que contemplen sus recursos individuales, su creatividad, sus historias de vida, su discurso, etc.), que le permitan incorporarse a este mundo complejo, abandonando ese estigma carencial que se le atribuye desde la ignorancia del conocer simplista y lineal; siendo abordado como un sujeto altamente complejo.

Junto a ello, se observa la incapacidad de nuestros gobernantes, por generar un sistema de justicia juvenil especializado, que no actúe bajo lógicas político-criminales propias de la criminalidad del mundo adulto (que surgen de un conocimiento no nato o reduccionista, un saber incompleto que nace muerto), y donde no es posible aspirar siquiera a una integración social real, sino que solo al castigo y la represión, a la hegemonía del mercadocentrismo (donde el mercado regula nuestra cotidianidad), y que promueve la estigmatización y la marginación, la reproducción de clases sociales elitistas en desmedro de las clases desposeídas y vulneradas, al reduccionismo y la fragmentación, en definitiva, a hacer de nuestra ceguera respecto al sujeto, una constante.

Este artículo, es una invitación-reflexión, que debe generar una acción hacia la complejidad, hacia la generación de teorías abiertas, reflexivas, críticas y racionales; lo cual significa pararse frente al mundo, bajo un prisma distinto y transformador, a enfocar los esfuerzos y acciones que se realicen en términos de durabilidad (acciones sostenibles en el tiempo); asumir una visión a largo plazo en todo orden de cosas y específicamente, a tener la firme convicción de que el mundo, se puede dejar un poco mejor de como lo encontramos, en la medida en que seamos capaces de sacarnos las vendas que producen nuestra ceguera e impiden tener un juicio correctivo.

Para lograr tal desafío, es necesario entre otras cosas:

- Incorporar la potencialidad de un pensamiento complejo en la investigación psicológica y social, capaz de relacionar y de vincular todos aquellos elementos que emerjan dentro del espacio y tiempo de un adolescente vinculado a uno o más episodios de infracción de ley, y que permitan caracterizar su propensión a aprender a lo largo de su historia vital (ya que la complejidad de los fenómenos educativos están en la vida misma, de ahí la elección de las historias de vida como una opción metodológica), y como esta fluye en los diferentes contextos en los cuales interactúa. Tal como plantea Morin (1992a), el pensamiento complejo “está contra el aislamiento de los objetos de conocimiento; reponiéndoles en su contexto y de ser posible, en la globalidad a la que pertenecen”. De esta manera, podremos ser capaces de unir los diferentes saberes provenientes de múltiples disciplinas (pedagogía, psicología, sociología, biología, etc.), para integrarlos como un todo, para estar más atentos a la percepción de lo global, a reconocer su enorme riqueza; para de esta forma fortalecer los lazos de respeto, solidaridad, confianza y amor entre los miembros de nuestra sociedad.
- Conocer los significados, sentidos y prácticas de los jóvenes infractores desde su propia experiencia, podrá dar luces para efectuar intervenciones pertinentes y reinsertarlos socialmente. De tal forma que la prevención de los episodios de infracción de ley cometidos por adolescentes, no solo deben considerar la intervención a nivel del sujeto involucrado (su subjetividad y constitución como individuo social), sino que también hacia una intervención a nivel social (que nos involucre a todos), para no perder la lucidez de lo fundamental, que significa el descubrimiento de ideas complejas y cooperativas en este ámbito, que permita el desarrollo de un conocimiento complejo.
- Transformar y superar lógicas reduccionistas imperantes: Prevalece en la actualidad una confusión en la lógica escolarizante (a través de sus procesos de enseñanza aprendizaje), en los procedimientos y medidas aplicados a los jóvenes que han infringido la ley penal (adolescente infractor de ley), y los que necesitan asistencia y protección (por cuanto han sido vulnerados algunos de sus derechos básicos). Cada vez es más notorio que la escuela (normativa, rígida y autoritaria), sumado a un sistema de justicia juvenil que aboga por la estandarización de las penas, olvidando las características individuales del joven, no permiten brindarle el apoyo que realmente requiere, de acuerdo a sus necesidades, historia de vida, sueños, proyecto de vida, necesidades educativas, condiciones del entorno en que vive, grupo de pares, etc. En este sentido, adquiere relevancia Morin (1999), quién señala que “es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza”, para evitar la perpetuación nefasta de esta lógica que a todas luces, anquilosa y paraliza la propensión a aprender de los adolescentes; reniega de sus experiencias previas y promueve la marginación y exclusión social, ante una sociedad fría, egoísta y desigual.
- Promover una vigilancia epistemológica sistemática y permanente, que permita lograr reconocer la complejidad de lo social y asumir una postura flexible durante el proceso caótico en que se desarrolle

la investigación, para evitar el reduccionismo y fragmentación del fenómeno en estudio, que genere un pensamiento mutilado, y que tarde o temprano desemboque en acciones ciegas, parciales y mutilantes, que despedazan, cortan y suprimen el entramado social. En palabras de Morin (1994), “la complejidad nos prepara para vivir lo inesperado, aunque no nos libra de la incertidumbre”. Para ello, es fundamental estar atentos a las categorías de análisis y observación entre las cuales exploremos, de manera que seamos consciente de que todo conocimiento se encuentra amenazado por el error y la ilusión, por la convivencia entre las ideas y los mitos; por ello, urge generar procesos de reflexibilidad, críticas y corrección de errores, para conseguir la convivencia entre las ideas (convivir con ellas y no ser destruidos por ellas), que nutran dialógicamente el proceso de conocer el conocer.

- Situarnos con mayor convicción, dentro del estudio e investigación de un conocimiento que sea capaz de generar ganancias medidas en términos de calidad de vida, comodidad, desarrollo y bienestar social, igualdad, cooperación, solidaridad. Tal como señala Bolaños (2001), respecto a la necesidad de que “emerja una nueva conciencia de la corresponsabilidad planetaria, y una nueva actitud frente a los problemas contemporáneos”, como es el caso de la propensión a aprender de los adolescentes vinculados a uno o más episodios de infracción de ley, ya que en la medida en que seamos capaces de reconocer la complejidad, interactividad y globalidad de estos fenómenos, podremos sentar las bases para una sociedad más tolerante, pluralista, cooperativa entre sus miembros; siendo la educación un medio para la superación de las perspectivas dicotómicas imperantes y que pueda unir lo que está separado, produciendo un conocimiento multidimensional, articulador entre los saberes y sus diferentes disciplinas.
- Permitir la emergencia e instauración de procesos educativos que reconozcan e incorporen el contexto, lo global y la interacción dialógica entre el orden y el desorden, lo inesperado y que admita una cultura capaz de comprender nuestra condición humana, para ayudarnos a vivir dentro de la incertidumbre y favorecer un modo de pensar abierto, libre, complejo y atento a mirar lo que está tejido en su conjunto dentro de la sociedad. En este mismo sentido, Delors y otros (1996), mencionan la importancia de poder “brindar la oportunidad para todo ser humano de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, de múltiples formas y de distintas fuentes”. Solo de esta forma, el adolescente infractor de ley y su propensión a aprender, podrán encontrar un tiempo y espacio adecuado para desplegar sus potencialidades y recursos personales, en un nuevo marco de cooperación y solidaridad social tremendamente necesarios en la aldea planetaria en que nos movemos.

Bibliografía

- Bolaños, F. (2001). “El desafío de lo inesperado. El aporte sobre el pensamiento complejo de Edgar Morin”. En *Documento estudio. Curso virtual sobre pensamiento complejo*. Lima: REDUC. 1-5. Recuperado el 09 de abril de 2013, desde: <http://www.reduc.cl/reduc/bolanos3.pdf>
- Bueno, A. y Moya, J. (1998). “La delincuencia juvenil como síntoma: Perspectivas de intervención psicosocial”. En *Revistas Alternativas*, no. 6, octubre 1998. Universidad de Alicante. Escuela Universitaria de Trabajo Social. 151-159.
- Delors, J. y otros (1996). “La educación encierra un tesoro”. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Elder, G. (1993). “Historia y trayectoria vital”. En Marinas y Santamarina (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- González, E. (1996). *Menores en desamparo y conflicto social*. Madrid: CCS.
- Herrero, C. (1997). *Criminología (parte general y especial)*. Madrid: Dykinson.
- López, S. (2003). “Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo”. Tesis de doctorado en Pedagogía. Valencia: Universidad de Valencia.
- Merton, R. (1972). *Teorías y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1992a). *El método IV: Las ideas*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1992b). “La noción de sujeto”, en Schnitman, D. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. (67-85). Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: GEDISA.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Santillana.
- Servicio Nacional de Menores (2007). Marco Legal Ley de Responsabilidad Penal Juvenil. Recuperado el 07 de abril de 2013, en: <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=30>.

Servicio Nacional de Menores (2008). Orientaciones Técnicas Programas de Salidas Alternativas. Departamento de Derechos y Responsabilidad Juvenil. Recuperado el 10 de agosto, 2011 en:

http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/p8-2008/orientaciones_tecnicas_salidas_alternativas.pdf

Servicio Nacional de Menores (2010). Informe de diagnostico de la Implementación de la ley 20.084 Junio 2007-marzo 2010. Recuperado el 07 de agosto 2011 en:

http://www.sename.cl/wsename/otros/rpa/INFORME_LRPA_FINAL.pdf

Servicio Nacional de Menores (2011). Orientaciones Técnicas Programa de Salidas Alternativas. Departamento de Justicia Juvenil. Septiembre 2011. Recuperado el 07 de abril 2013, de:

http://www.sename.cl/wsename/otros/Orientacion_Tecnicas_Programa_Salidas_Alternativas_01-12-2011.pdf

Notas:

(1) Este artículo forma parte de las discusiones teórico-metodológicas surgidas en la investigación titulada “Construcción Socio-histórica de los Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley”, realizada por el autor para la obtención del grado de Magíster en Educación, Mención Políticas y Gestión Educativa. Universidad Austral de Chile, Valdivia. Trabajo financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), además de estar ligado al Proyecto FONDECYT N° 1110577: “Asombros Educativos Infantiles y Propensión a Aprender”.

(2) Introdujo algunas modificaciones importantes tales como el fin del examen de discernimiento para los adolescentes mayores de dieciséis años y menores de dieciocho años y baja la responsabilidad penal, que ahora es a partir de los catorce años. Adicionalmente, se cambia el enfoque de la justicia juvenil de un sistema coercitivo a uno que va orientado a la reinserción social de aquellos que han infringido la ley penal (SENAME, 2011).

LA ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA EN EL TRATAMIENTO DE LA OBESIDAD EN ADOLESCENTES

Raúl Fuillerat Alfonso

Facultad de Psicología. Universidad de la Habana

Resumen

Se hace un análisis acerca del empleo y ventajas de la orientación psicológica a partir de los resultados de la implementación de un Programa psico-educativo como tratamiento de la obesidad en adolescentes. El programa sustentado en las bases teóricas-psicológicas de la personalidad, de la dinámica del comportamiento y con el empleo de la educación alimentaria nutricional, la psicoterapia y la orientación psicológica, estas dos últimas de forma individual y grupal, con resultados satisfactorios en el orden antropométrico nutricional y en los cambios de estilos de vida, motivó un análisis acerca de la efectividad y necesidad de la inclusión de la orientación psicológica en este tipo de intervención clínica. Se plantean estrategias en cuanto a la orientación psicológica dentro de este tipo de tratamiento que incluye los cambios de estilos de vida en el adolescente obeso y los adultos cercanos a este.

Palabras claves: programa, intervención, impacto de programas.

Abstract

This study comprises about the application and potential advantages of Psychological Orientation based on the results of the implementation of an Educational and Psychological Program as part of the treatment for obesity in adolescents. The Program was based on theoretical areas: the psychological assessment of personality, behavioural dynamics and with the application of the Nutritional Alimentary Education program, the Psychotherapy and the Psychological Orientation. The last two were conducted individually and in groups. Because of the satisfactory results in anthropometric nutritional order and the changes in lifestyles, it required an analysis explaining the program's effective implementation and the need to include Psychological Orientation as part of clinical intervention. Several strategies related to Psychological Orientation inside as part of treatment are examined, including changes in life styles of obese adolescents and adults close to them.

Key words: Program, Intervention, Impact of programs.

La obesidad considerada actualmente como una enfermedad y como un grave problema de salud por las implicaciones que puede tener en la aparición o agravamiento de muchas enfermedades crónicas no transmisibles. Se presenta con mayor frecuencia en personas que fueron obesas o sobre peso en su infancia o adolescencia con una incidencia entre un veinte y un treinta por ciento en la población adulta comprendida entre veinte y setenta años, de un veinte a un treinta por ciento en mujeres a partir de los treinta y cinco años y de un 9,2% en la población infantil, siendo más frecuente en las niñas. De estos estudios se deriva la importancia de la prevención o del tratamiento de esta desde las más tempranas edades. (Capafons A., 1999; Romero VK., 2008).

En el determinismo de la obesidad coexisten factores genéticos, metabólicos, psicológicos, sociales y ambientales, pero la causa básica está en el exceso de ingestión de alimentos, por ello, el comportamiento humano, el medio socio familiar, los conocimientos, hábitos y actitudes alimentarios y los estilos de vida, entre otras condicionantes, deben tenerse en cuenta en el momento de establecer programas de intervención con objetivos curativos, preventivos y de rehabilitación. (Kirschenbaum D., 1999; Arteaga H.P., 2008; Gracia E., 2008) Una gran variedad de tratamientos médicos, otros

psicológicos o ambos combinados se han ido creando para la reducción del sobrepeso, otros con un carácter más popular con pretensiones comerciales y sensacionalistas, pero en unos y otros la mayor dificultad se precisa en el no logro de la permanencia en el tratamiento, o el no mantenimiento de los logros obtenidos, sobre todo en lo referente a la disciplina del comer balanceado a partir del establecimiento de patrones alimentarios y de estilos de vida adecuados.

En un estudio desarrollado se conformó un programa educativo-psicoterapéutico dirigido a adolescentes diagnosticados con obesidad exógena, donde se conjugaron la educación alimentaria nutricional, la psicoterapia y la novedad de la inclusión de la orientación psicológica, no registrada como parte de un tratamiento de la obesidad en la bibliografía revisada y de esta experiencia, se comenta en este artículo.

Los tratamientos de la obesidad, generalmente se han centrado en cambiar los conocimientos, hábitos y actitudes alimentarios, eliminar el sedentarismo, y otros menos que se han ocupado de cambios en el orden psicológico y social, pero aún, continúan prevaleciendo los períodos de restricción alimentaria a través de dietas reductivas populares y sensacionalistas, grandes ayunos voluntarios, uso de fármacos e intervenciones quirúrgicas (Capafons A., 1999; Fuillerat R., 2008).

Es frecuente la falta de adherencia al tratamiento, transgresiones de los planes de alimentación y como consecuencia del fracaso originado por el esfuerzo, entran en un círculo dieta-no dieta, en el que permanecen durante un tiempo, hasta que se sienten vencidos, produciéndose el fenómeno de rebote, con las consiguientes disfunciones fisiológicas y psicológicas, cambios bruscos en la dinámica de sus comportamientos, que vencen a las expectativas que tenía con el tratamiento, llevándolo a considerarse incapaz de ejercer el control necesario sobre su comportamiento y el medio ambiente, y no poder iniciar y/o mantener un régimen alimentario adecuado (Fuillerat R., 2008).

En la adolescencia, las relaciones y los eventos sociales, así como la integración al colectivo de iguales son actividades que rigen y caracterizan esta etapa evolutiva de la vida, donde las grandes contradicciones ocupan un espacio importante que puede determinar positiva o negativamente en el propio desarrollo del adolescente. El obeso adolescente no constituye una excepción, porque también termina por imbuirse en el "sentir social", llegando a verse como culpable y responsable de todos los defectos que se le atribuyen y por ello, pueden esperar ser rechazados por sus compañeros de edad, incluso, mucho más que aquellos que puedan presentar un impedimento físico y motor, repercutiendo en una baja autoestima, además de limitarlo en las relaciones e integración al colectivo de iguales, unido a sus dificultades para lograr los mecanismos psicológicos necesarios para conseguir una correcta y saludable pérdida de peso, sobre todo, si tenemos en cuenta que estas discurren dentro de una etapa de complejos cambios como es la adolescencia. (Boshovich L., 1989).

El adolescente con obesidad generalmente presenta en la escuela comportamientos inadecuados que van desde la timidez hasta la indisciplina y alteración del orden así como rechazo escolar con el correspondiente retardo escolar y los trastornos de la conducta en el medio socio-familiar; lo cual se conjuga con un aislamiento muy característico en él; aunque no exclusivo, así como una falsa y desfavorable auto percepción de su propio cuerpo, una baja autoestima, auto engaño y rechazo a su imagen corporal obesa, entre muchas otras peculiaridades que interfieren en su integración al colectivo de iguales, aspecto que se tuvo en cuenta fundamentado en la necesidad de una intervención integral y efectiva no limitada solo al aspecto nutricional y que propicie cambios que la faciliten. (Fuillerat R., 2001 y 2008; Allison, K. C., Stunkard, A.J., 2010).

La imagen física de la obesidad no contribuye a una auto imagen corporal positiva causado por patrones establecidos social y culturalmente, además de las dificultades que implica en el orden del rendimiento y la agilidad para cualquier movimiento o habilidad, lo cual contribuye a los estados de ánimos y comportamientos ya citados que propician alteraciones en el orden psicológico y social, entre ellos, la no integración al colectivo de iguales, imprescindible en estas edades. A lo anterior se suma la complejidad en estas edades del proceso de formación de la personalidad, sobre todo, por las contradicciones que se producen en el orden físico, psíquico y social que repercute en el sistema de motivos y necesidades que originan comportamientos inadecuados que no le permiten el

establecimiento y mantenimiento del estado de salud (Boshovich L., 1989).

En este proceso de aplicación de la orientación psicológica se tuvo presente estas peculiaridades de la edad citadas con anterioridad, así como algunas referentes a los efectos pedagógicos que se producen por el tránsito del nivel primario al secundario de enseñanza, con los cambios significativos en la esfera escolar, desempeños independientes y más activos en las organizaciones estudiantiles que requieren de toma de decisiones, erigiéndose la vida escolar como una parte orgánica de su propia vida, y el colectivo escolar como el medio más cercano que comienza a influir y determinar directamente en el proceso de formación de su personalidad. Boshovich (1989) afirma que el motivo de estudio es un factor importante a la hora de encontrar un lugar en el seno del colectivo y añade cambios en la forma y estilo de vida del escolar (diferentes profesores, horarios libres y no sistemáticos, independencia, tomas de decisiones, valoración de su actuación y no existencia de un control tan estricto y exhaustivo como en primaria), además de la inclusión y adaptación a un nuevo colectivo integrado por adolescentes de otras aulas y escuelas, cambios de escuelas, vecindad etc.

Boshovich L. (1989) sugiere como el motivo de la conducta indisciplinada en el nivel de secundaria básica es no saber conquistar el lugar deseado en el colectivo, y entonces se acude a la falsa temeridad, tontería, etc. con el único objetivo de ganar la estimación de los compañeros ya que no pueden hacerlo mediante cualidades positivas. Hay ocasiones en que por el contrario se expresa, y se conduce de esa forma para contrariar al colectivo, deseos de demostrar su incorregibilidad, todo lo cual responde también a su incapacidad para encontrar un lugar entre sus compañeros y agrega la importancia que tiene para el adolescente ser buen alumno; lo que se percibe mediante estudios sobre autoconciencia y autovaloración, la connotación que adquiere la valoración que de él tengan los otros, la necesidad de evitar críticas de ellos, el miedo a ser rechazado, por lo que se halla expuesto a la influencia decisiva del grupo, e incluso, puede llegar a renunciar a sus convicciones con tal de ser aceptado por aquel.

La importancia del colectivo en la adolescencia también se refleja en el trato que se dispensa a los compañeros que se apartan de las ideas del grupo, los conflictos que se presentan cuando su opinión es diferente a la del grupo, y por el contrario, una gran satisfacción cuando coincide con el colectivo, la familia y los maestros. Se asegura que la estabilidad emocional del adolescente depende, íntegramente, de la aceptación y lugar ocupado en el colectivo, estudios desarrollados por Kolominsky (1988, citado por Boshovich 1989) muestran que los adolescentes dependen de las cualidades personales, y en especial de las psicológicas-morales, y que, en dependencia de su posición en el sistema de relaciones personales, experimentarán en el colectivo diferentes grados de "bienestar emocional".

En la adolescencia, la estimación de actos y cualidades que caracterizan el nivel moral de desarrollo de la personalidad, y que, en opinión suya, debe poseer el compañero son el valor, la tenacidad, rasgos de voluntad, y sentimientos de camaradería, y esto origina un nuevo sistema de exigencias y criterios de valoración, suficientemente independientes, que traspasan los límites de la actividad docente. Tsentsiper (1989), citado por Boshovich (1989) sugiere que la cualidad de mayor peso, que se diferencia de forma considerable del niño en edad escolar pequeña, es la de las relaciones camaraderiles entre los alumnos de una misma aula, así como los sentimientos morales y la ayuda mutua, a lo que se unen las investigaciones desarrolladas por Dragienova, Sobieva y Tsentsiper (1988), citada por Boshovich (1989) donde se registran diferencias halladas en la adolescencia, al compararla con la edad primaria o escolar pequeña donde predominan características que lo convierten en alumno modelo, resultando difícil otro tipo de valoración, en que desempeña un papel importante la estimación de actos y cualidades que caracterizan el nivel moral.

En la adolescencia, ya existe un colectivo mucho más maduro, con una experiencia acumulada de relaciones de grupos, exigencias morales más elevadas y una opinión social ya formada, que se va a tener muy en cuenta. El bienestar emocional se determina no por los padres y maestros, sino por la actitud y opinión del colectivo, por ello, algunos adolescentes con obesidad, lejos de padecer de intranquilidad y marcada indisciplina, muestran contrariamente comportamientos tímidos y de una

limitación extrema, aunque ambos tipos conductuales responden al hecho inequívoco de que no han podido ocupar un lugar en el colectivo (Kirschenbaum D., 1996; Kumanyika S., 2005; Del Toro, A. B., 2011).

Otros factores que pueden influenciar en esta no integración al colectivo de iguales, es el concepto de imagen ideal, la presión familiar y social, la operatividad y características de la vida moderna, el cambio de concepciones acerca de la estética y la belleza, y en menor medida, la incidencia que pueden haber tenido en estos las campañas de educación para la salud no adecuadas o en exceso con relación al daño que puede producir la obesidad en el individuo y su estado de salud, aunque hay dos que resultan ser los que más se asocian a estas conductas, casi siempre patológicas, el primero, la lucha que se establece por el obeso contra la balanza en aras de alcanzar sus objetivos, y el otro, la presión que los demás pueden ejercer sobre él (Boshovich L., 1989; Fuillerat, R., 2008).

La pregunta planteada como centro de este artículo que se origina a partir de un estudio clínico fue: ¿Por qué la orientación psicológica puede ser necesaria dentro de un Programa de intervención psico-educativo como tratamiento de la obesidad?

A partir de estos fundamentos se consideró importante evaluar la efectividad de un Programa de intervención psico-educativo no limitado a la pérdida de peso, sino que pudiera determinar en la necesaria integración al colectivo de iguales, el rendimiento escolar y el funcionamiento familiar, y donde además de una educación activa a partir de los métodos de la educación popular, junto a las acciones de psicoterapia se incluyera, como elemento novedoso, la orientación psicológica, tanto individual como grupal, fundamentado en sus fuertes matices pedagógicos, con el objetivo de establecer una relación de ayuda entre el orientador y su cliente (Calviño, 2000; Fuillerat, 2008).

La orientación psicológica tiene un probado enfoque centrado en el desarrollo y prevención de problemas mentales severos a través de la educación y tratamiento a corto plazo, y que enfatiza en el crecimiento al igual que la remediación, en el despliegue que se puede desarrollar como disciplina de forma individual, en grupos, familias y sistemas cuando hay presencia de problemas tanto situacionales como de largo plazo, y precisamente, resultó de utilidad en la intervención propuesta no limitarlo al problema nutricional, sino al logro de cambios de comportamientos sustanciales que no solo contribuyeran a la mejor evolución antropométrica-nutricional, sino a la salud mental del adolescente y su entorno socio-familiar. (Calviño, 2000; Fuillerat, 2008).

Dentro del programa de intervención se precisaba de una herramienta que influyera en el establecimiento de niveles de autoestima, autoconfianza, sobre la base del autoconocimiento, un enfoque de una autonomía o independencia integradora, que incluiría un comportamiento o más bien una actitud y aptitud ante la enfermedad (obesidad), lo cual implica una aceptación del estado y de la necesidad de asumir el tratamiento dietético nutricional y no dietas reductivas, creando una posición para cambiar estilos de vida y la creación o confirmación si ya existían de valores, de disciplina, de estrategias en el proceso de integración al colectivo de iguales, y por último, la conformación de un grupo cohesionado dentro de los que intervienen dentro del programa educativo-psicoterapéutico propuesto, así como de la familia, la escuela, las áreas deportivas y los servicios de salud (Boshovich, L., 1989; Fuillerat, R., 2008).

Dentro de la estrategia desarrollada se tuvo en cuenta aspectos relacionados con la creación de proyectos de vida, con sus peculiaridades de moderadores y organizadores de la cotidianidad de cada persona, en fin, de los estilos de vida, en este caso, determinantes en el estado antropométrico-nutricional que se pretendió cambiar, así como en su integralidad como seres humanos. (Calviño, 2000; Fuillerat, 2008).

En los inicios de los tratamientos de la obesidad y hasta nuestros días han tenido preferentemente un sentido medico, integrándose de manera paulatina los aspectos psicológicos y sociales, conformándose en la actualidad tratamientos centrados en lo psicológico y social con resultados muy favorables, sobre todo, a partir del sentido salutogénico que se le ha venido dando en las Ciencias Médicas.

Los primeros en iniciar estos aportes fueron el psicoanálisis y el conductismo, que comienzan a valorar los aspectos psicológicos y sociales relacionados con la obesidad. Esta introducción escalonada de la psicología fue dejando a un lado los grandes ayunos y dietas reductoras sensacionalistas, orientadas por indicaciones médicas, publicaciones comerciales o promovidas entre los obesos, o el ya citado uso indiscriminado de medicamentos, algunos de ellos, de corte comercial y sensacionalista, que puede incidir negativamente en el estado metabólico del individuo o los que acuden a intervenciones quirúrgicas (Bresh, S., 2009; Allison, K., 2010; Brody, J. 2011).

Los aportes de los psicoanalistas al problema de la obesidad es significativo porque ya se plantea la relación existente entre la obesidad y aspectos en el orden psicológico y social, se enuncia el concepto de trastorno de la alimentación como causa de una alteración psicógena, se brinda una clasificación de la obesidad sobre la base de los trastornos emocionales, y los primeros indicios de una hoy demostrada vinculación de los trastornos alimentarios, tanto por defecto como por exceso con el funcionamiento psicológico y social del individuo (Bruch, H., 1981; Brownell, K. D., 1992; Bresh, S., 2009).

En la década del 70, surge y se desarrolla la teoría de la regulación externa de la ingesta donde se especifica que los obesos, responden fundamentalmente a los estímulos externos que rodean la ingesta, a diferencia de los no obesos, en los que predominan, los estímulos internos, planteando también la teoría de la visibilidad o no de los alimentos, así como de las circunstancias que lo facilitan, aseverando que el obeso no conoce cuando tiene hambre y que cuando las condiciones de la ingesta son monótonas y poco interesantes o aburridas para él, puede comer mucho menos, confirmando que las señales externas relacionadas con el aprendizaje sobre alimentación y nutrición desempeñan una función decisiva en el inicio de la conducta alimentaria del obeso, otorgando la primacía a lo externo, y no tienen en cuenta su historia individual, planteando un sistema de señales aprendidas que se asocian a estados afectivos como es el sentimiento de soledad, el aburrimiento o la ansiedad provocada por múltiples situaciones (Nisbett, R.E., 1972; Saldaña, C., 2001; Stuart, R.B., 2009).

Hernán y colaboradores, (1980) fueron los primeros en plantear el factor genético como génesis de la obesidad al hablar de una masa adiposa, biológicamente preconditionada, que predispone a las personas a que desarrollen una obesidad y aunque estos, pueden no desarrollarla a través de una restricción de la ingesta, ante los requerimientos sociales; al final, van a responder ante los estímulos externos, igual que los obesos, aunque los estudios desarrollados por Gran y Clark (1976) aseveran que los niños cuyos padres son obesos, tienen muchas más probabilidades de serlo, que aquellos, cuyos padres son delgados, aunque es paradójico el hecho demostrado de que factores menos biológicamente orientados contribuyen al problema y cita como ejemplo las correlaciones significativas observables entre los pesos de esposos, entre el peso de los perros y sus dueños, y entre las medidas de obesidad de padres adoptivos y sus hijos, que corroboran la influencia del modo, estilo y calidad de vida, así como de los conocimientos, hábitos y actitudes alimentarios, las tradiciones culturales, tabúes y creencias, todo ello, al margen de las causas genéticas que pueden interactuar o no.

Fuillerat (2005, 2008) asevera que la forma en que la familia se alimenta, a través de los hábitos y actitudes alimentarios, más que de los conocimientos, es un determinante a considerar en el establecimiento de tratamientos contra la obesidad en cualquier edad y mucho más en el caso de los menores. Las condiciones educativas y sociales en última instancia son determinantes en el desarrollo del estado de obesidad o no, ya que la familia constituye la institución responsable de la organización del horario de vida de cada uno de sus miembros, donde se incluye el acto de la alimentación, por lo que la funcionalidad familiar es otro elemento a tener en cuenta en el programa propuesto con la integración de los adultos cercanos a los adolescentes al tratamiento, incluso el aspecto económico, social, cultural y de organización de la alimentación y de la nutrición sobre la base, de la accesibilidad, de la distribución de los recursos materiales y del aprovechamiento de estos últimos, entre ellos, los alimentos, limitados o no, que posea esa familia, que a su vez estará determinado directamente por los tabúes, tradiciones culturales, creencias e ideologías.

Uno de los aspectos que más afectan al adolescente obeso es el obstáculo que le propicia su exceso de peso, no solo físicamente sino en el orden psicológico y social, además de los conflictos típicos en estas edades con la imagen corporal y lo decisivo que resulta esta para la necesaria y anhelada integración al colectivo de iguales, lo que origina el uso frecuente de dietas reductoras, máxime cuando piensan que pueden alcanzar sus metas a través de métodos o vías rápidas o que consideran “mágicas” (Fuillerat, R., 2001,2008; Calviño, M., 2005).

Damián, A., y otros (1990) desarrollaron estudios relacionados con los patrones de alimentación de obesos y normo pesos, utilizando para ello la encuesta de ingestión de alimentos por registro y en los que se ha demostrado que no existe una diferencia significativa entre los patrones de consumo de alimentos entre obesos y normo pesos, ni que existe un patrón típico en el obeso, aunque si se ha observado en estos últimos una distribución calórica desbalanceada en cuanto a nutrientes, desproporcionada por frecuencia alimentaria; períodos de grandes ayunos, o ayunos diurnos con exceso de ingestas en las horas de la comida, exceso de alimentos calóricos y energéticos; pero no se observa un patrón único, típico o característico del obeso, se observa que la diferencia entre unos y otros es difusa y poco contundente, radicando el problema del obeso en el desconocimiento y por consecuencia, la no aplicación de una frecuencia alimentaria y de un balance energético adecuado, incluso, en ocasiones, el nivel energético no es tan alto, pero si desorganizado, desbalanceado y no responde a las frecuencias alimentarias adecuadas, patrón que no se ha observado en los normo pesos. Esto asevera que no se limita el problema a la falta de conocimientos sino que incluye los hábitos y actitudes, saberes, creencias y experiencias en cuanto al tema de la alimentación y la nutrición, no tanto en el adolescente con obesidad sino de la familia con que convive y realiza el acto de la alimentación diaria.

Hoy en día la psicología de la salud tiene entre sus objetivos identificar factores de riesgo que pueden potenciar la aparición de una u otra problemática de salud, así como a promover creencias y comportamientos que optimicen el funcionamiento y el bienestar de una persona. Las alteraciones psicológicas, y las dificultades en el comportamiento social que a su vez pueden engendrar trastornos psíquicos, no constituyen una excepción en los adolescentes con obesidad, aspecto que se tuvo en consideración en la conformación del programa de intervención aplicado (Fuillerat, R., 2005; 2008; Maslow, Abraham, H., 1998).

Se plantea que entre las acciones profesionales del psicólogo están las de ayuda personal (R.P.A.P.) que en su esencia es una ayuda individual o dentro de grupos conformados al efecto, o que ya se encuentran establecidos, a lograr cambios en lo personal, y en este caso, se pretende no solo lograr cambios en los adolescentes bajo tratamiento sino también en los familiares más cercanos a estos, sobre todo, por los cambios de estilos de vida, en el que la transformación de conocimientos, hábitos y actitudes alimentarios son definitorios y que conllevan a cambios en lo psicológico y social, que puede, incluso, propiciar el estado nutricional en que se encuentra y de cómo lo está asumiendo, y finalmente, en la necesidad de orientarlo a como ha de ser su integración paulatina al colectivo de iguales (Fuillerat, 1987; Calviño, 2000).

En todo este proceso de integración al programa de intervención tanto el adolescente como el familiar se acercan convencidos de que los terapeutas son los máximos responsables y los únicos que pueden lograr el gran milagro de la pérdida del estado de obesidad, pero en realidad, no sucede así, y se hace necesario un proceso de convencimiento y de comprensión por parte de estos, de que se puede orientar y entrenar en cuanto a cambios de comportamientos, pero serán ellos los máximos responsables de ese cambio, no el programa, no los psicoterapeutas, ni los dietistas, ni nutricionistas, sino ellos propiamente, por lo que en este sentido, alcanzan relevancia los contratos conductuales dentro del programa, una forma de incentivarlos, y de propiciarle el inicio de una meta u objetivo a alcanzar y de que hagan consciente el deseo, la necesidad, la motivación suficiente para asumir el cambio que implica su enfermedad (Fuillerat, 1987; Calviño, 2000).

Cuando hablamos de cambios esperados con el programa de intervención psico-educativo, estamos hablando de cambios a partir de intervenciones de orientación, entre las que podemos citar, cambios

en cuanto a las representaciones que erróneamente se tiene por parte del paciente, los familiares y el entramado psicosocial en que se encuentra ubicado, en este caso, de rechazo a la imagen de la obesidad, que a su vez por esa influencia negativa, se puede autopercebir como una meta difícil de alcanzar llegando al límite de sentirse imposibilitado de lograr la pérdida de peso y de mantenerla, porque ha de ser un trastorno con el cual tendrá que convivir por el resto de su vida, que implica la integración de estilos de vida diferentes para toda la vida (Fuillerat, 1987; Calviño, 2000).

Uno de los aspectos que se observaron en la aplicación del programa fue la imposibilidad por parte del adolescente y de sus familiares de mantener una relación de ajuste entre sus exigencias y las condiciones de la vida, lo que propiciaba el surgimiento, confirmación si ya existían y reforzamiento en uno y otra situación de conflictos de aproximación-rechazo, con una divalencia mantenida que los llevó a estados depresivos ansiosos, algunos evolucionaron a estados neuróticos que tuvieron que ser vistos desde la individualidad de cada uno de los casos. La situación descrita se produce precisamente porque al inicio del programa no sabían como aprovechar al máximo sus capacidades, sobre todo por falta de concentración y distorsiones provocadas por las más disímiles causas, entre ellas, concepciones tradicionales sobre imagen física, tabúes y hábitos inadecuados de alimentación, estilos de vida no saludables, disfuncionalidad familiar y de otros colectivos a los cuales intentaba pertenecer, aspecto ya citado como prioritario en esta etapa de la vida (Boszhovich, 1989; Calviño, 2000, 2005).

En ese estado ambivalente predomina una disminución ostensible de estados emocionales negativos y que siempre van a estar asociados a las representaciones negativas, desagradables y rechazadas, en este caso, de la imagen corporal del obeso, lo que propiciaba situaciones angustiosas, de ansiedad, de depresiones, por un sin número de peculiaridades ya señaladas que caracterizan esta etapa de la vida. Todo lo planteado en cuanto a los requerimientos para el logro del cambio físico no se puede aislar de lo psicológico, de lo social, y por ello, las acciones de orientación psicológica pueden contribuir a movilizar recursos personales necesarios para el proceso de adaptación a las nuevas circunstancias o estilo de vida que se exige en este caso (Calviño, 2000, 2005).

El programa propuesto, con objetivos de cambios de conocimientos, hábitos y actitudes, sobre todo en cuanto a la alimentación, el sedentarismo, funcionalidad familiar, y relaciones hogar escuela, implica una reorganización individual y en la familia, de ahí el gran reto de aprender nuevas formas de utilización de los recursos personales y materiales que posee, así como la creación de nuevas tácticas y comportamientos que necesitará en su cotidianidad, por lo que hablamos de grandes y cruciales cambios y en este sentido Watzlawick (1976, 1989) plantea dos tipos fundamentales de transformaciones, el del tipo 1 - C1, que son cambios al interno del sistema (el sistema como unidad final o integral no se modifica), y los cambios del tipo 2 - C2, que se refiere a cambios del sistema mismo. Al respecto señala Calviño (2000): "En ocasiones –dijo alguien– no basta con cambiar las piezas del juego. Hay que cambiar el juego mismo" (p. 5). En realidad aunque se persigue el cambio más probable, no tanto el que se quiere, debemos partir de lo que motiva el cambio, en este caso, la pérdida del estado de obesidad, y la necesidad de integrarse al colectivo de iguales, por todo lo que representa en estas edades (Fuillerat, 1987; Boszhovich, 1989).

Fuillerat (2013) plantea la utilización de la orientación psicológica en cuanto a la relación que ha de establecerse, entre el profesional, el paciente, la familia, su grupo de iguales, pero fundamentalmente la relación que se establece con el cliente, y su grupo de pertenencia, y en el logro de la tríada hogar-escuela-servicios de salud.

Otro principio tenido en cuenta es el de la ayuda en las relaciones que ha de ser "ayudar" no suplantar, siempre ayudar pero con el súper objetivo de lograr independencia, toma de decisiones seguras y con adecuados niveles de auto confianza en las decisiones que se toman y al respecto señala Calviño (2000) que:

Ayudar es convocar, es promover la amplitud del análisis, llamar la atención sobre lo que el

demandante no esta percibiendo, acompañar en una indagación y en una experiencia emocional (que ha de tener un valor correctivo). Aún en aquellas relaciones profesionales de ayuda en las que se supone que el profesional aporta posibles “caminos a seguir” (asesoría, consejería), el concepto de ayuda significa alternativas de respuesta, no una indicación de solución. Suplantar el lugar de la decisión, de la elaboración de la estrategia comportamental, es un acto de dudoso valor profesional y ético, cuyo impacto es, en el mejor de los casos de corto alcance (p. 5).

Otro elemento importante a tener en cuenta es que aunque esté actuando con grupos y otras de forma individual con el paciente o algún familiar que así lo requiera, se ayuda a las personas directamente, y de forma indirecta estamos ayudando al grupo, a la familia, a la escuela, a una organización, todo ello, con independencia de que las acciones de orientación requieren de esa ayuda de sujeto a sujeto, incluso cuando actuamos a nivel de grupo (Calviño, 2000).

Hay otro mecanismo que resulta definitorio y es la propia racionalidad que propicia como se va produciendo una integración satisfactoria o no a medida que avanza el programa, que responda a su vez a una evolución efectiva o no, no solo desde el punto de vista antropométrico-nutricional, sino de esa integralidad que se propone la intervención propuesta y es aquí donde es importante tener en cuenta las explicaciones que desde su subjetividad, desde su individualidad le motivan a integrarse al programa y a su vez de cómo lo va asumiendo, no solo él sino también los adultos involucrados. Entonces estamos hablando de los argumentos, que son precisamente los que fundamentan nuestras explicaciones personales, aquellas ideas, representaciones, enunciados que hacen veraz, cierta, para el sujeto una explicación y que son imprescindibles en la toma de decisiones, no solo en la decisión de integración al tratamiento, de la cooperación de la familia, sino de la decisión de asumir los necesarios cambios bruscos de estilos de vida (Calviño, 2000, 2005).

Estos argumentos que señala Calviño (2000, 2005), pueden lo mismo facilitar que entorpecer la toma de decisiones o resultar neutros, pero su esencia, su razón de ser estarán delimitados por sus saberes, que se centra en aquellos conocimientos que él adquiere sobre la base de los procesos de instrucción, de la influencia de sus referentes intelectuales y científicos y que sus límites estarán asociados al desarrollo del nivel real de instrucción del sujeto, y por sus capacidades de asimilación, reconocimiento, aprehensión, etc. en un momento determinado de su desarrollo.

Un segundo elemento que determina en las decisiones del humano, son sus creencias, que Calviño (2000), conceptualiza como ciertas proposiciones emocionalmente aceptadas, y que suponen una referencia explicativa, añadiendo cómo cada ser humano tiene una autopercepción acerca de su realidad, de sí mismo y de los demás que convierte en sus creencias y de cómo a partir de estas creencias procederá en sus comportamientos. Estas creencias se conforman desde tres núcleos de determinación: sociohistórico o cultural, grupales y comunitarios particulares, individual –que incluye lo psicodinámico–, señalando por último las experiencias, que define como algo más que lo que le ha pasado al sujeto y que precisa como la intersección de sus saberes y creencias, convirtiéndolo a partir de sus propias vivencias como una realidad individual, *sui generis*, suya, una lectura personal, su realidad, en fin, de eso que denominamos o conceptualizamos, “su subjetividad”.

Entonces, se hace imprescindible en cada una de las intervenciones propuestas y desarrolladas tener en cuenta esa subjetividad, y la necesidad de una profundización sobre este modelo argumental, sobre todo, en la práctica de la orientación psicológica en toda su dimensión y efectividad (Calviño, 2000).

Calviño (2000, 2005) señala que la existencia de un argumento o de un conjunto argumental no determina el comportamiento y cita a Politzer cuando llamaba la atención sobre la imposibilidad de explicar todo el secreto de la determinación de la conducta desde la psicología, ya que el no era solo del orden de lo psicológico, de modo que el cambio esperado con el programa, no se limita a la sustitución de argumentos, o la elaboración de nuevos o alternativos argumentos, sino que se debe

partir siempre de la individualidad que hace que se muestren infinidad de reacciones de comportamientos, no solo entre los que conforman el grupo de pacientes, entre sus familiares, sino de forma individual en cada uno de ellos ante iguales o diferentes situaciones que se les presenten. En este sentido es donde la teoría de los argumentos resultó de gran utilidad y efectividad, sobre todo en esa máxima de la orientación psicológica, la determinación de lo que el sujeto puede o está a su alcance lograr.

Cuando se desarrolla la orientación se está produciendo un intercambio argumental entre orientador y orientado, donde el primero posee la ventaja de las herramientas que le permiten reconocer, diagnosticar, cuales son los obstáculos que ha de vencer ese orientado en este caso, en sus propósitos de obtener, no una pérdida de peso, sino los esperados cambios de estilos de vida que pueden llevar a la pérdida del estado de obesidad es decir, con estos hallazgos de sus argumentos, se contribuye a la reconsideración argumental del paciente y sus familiares, lo que indiscutiblemente, cuando se logra, ya estamos hablando de esos cambios que implican el proceso de curación y rehabilitación.

En toda esta problemática de los argumentos, no es menos cierto que existe una influencia de factores culturales y sociales que interactúan junto a los fisiológicos, genéticos y psicológicos. Así encontramos estudios que indican prejuicios manifestado con reacciones de rechazo hacia las personas con obesidad. Entre estos estudios encontramos los de Richardson (1961), Fuillerat (2001, 2004, 2005, 2008) y Capafons (1999), los cuales, a partir de pruebas de preferencias, láminas en que aparecía un niño obeso, eran colocadas en último lugar e incluso, detrás de un disminuido psíquico o físico, o en la experiencia de Fuillerat (2001) con figuras humanas y adjetivos positivos y negativos, atribuyendo los primeros a las figuras no obesas, y los segundos a las imágenes obesas. Meyers (2008), encontró que las personas atribuimos un carácter indulgente, perezoso y glotón a los obesos y por ello, es evidente como las personas con exceso de grasa se sienten rechazados o poco integrados en un contexto social, lo cual pone de manifiesto cómo el elemento social puede ser tan importante como otros factores psicológicos y biológicos a la hora de elaborar una estrategia de intervención.

Este factor social aumenta el nivel de culpabilidad del obeso y por ello provoca bajos niveles de auto estima que originan procesos de ansiedad y depresión que pueden derivar en estados neuróticos, que inciden en el proceso de asumir su estado físico, que sería el primer requisito para el éxito de cualquier tratamiento. A lo anterior, se une el de los mensajes dobles que se extraen de los medios de comunicación sociales, donde lo prohibido para el obeso (dulces, licores, comidas en general) se hace aún más tentador, así como también, lo inalcanzable (cuerpos esbeltos, bellos, atractivos), por ello, se hace más deseable, y a la vez, más imposible; lo cual, genera un sinnúmero de trastornos de la conducta y del comportamiento y aunque en los medios nuestros es casi nula la promoción de estos, si hay un efecto de la globalización que hace que estos lleguen por otras vías, como puede ser Internet o entre personas a través de intercambio de materiales audiovisuales, revistas o libros de "autoayuda" entre los propios adolescentes (Fuillerat, R., 2001; Allison, K., 2010).

Kirschenbaum (1996) plantea seis elementos del tratamiento de la obesidad que considera importantes y potencialmente más activos, la implicación activa de los padres, el incremento del ejercicio, el tratamiento intenso y prolongado, la modificación del estilo de alimentación, el uso de contratos conductuales y ciertas características del terapeuta. Por otra parte, Fuillerat (1998), plantea con respecto a la influencia de la familia, que aquellas que presentan conflictos tienden a la práctica de hábitos no adecuados de alimentación, sobre todo en lo referente a la organización del horario de vida y dentro de este, las frecuencias alimentarias con el balance energético adecuado, además de que el acto de la alimentación representa un papel central en la vida familiar, y no es sorprendente que los problemas en la familia vayan asociados con trastornos de la alimentación. Este análisis es aplicable al tratamiento de la obesidad infantil y del adolescente.

En los estudios de Kirschenbaum y otros (1996), y de Fuillerat (1998), las familias cuyo ambiente doméstico era caótico en el pre tratamiento, lo abandonaban con mayor probabilidad que las familias

menos caóticas. El adiestrar de forma paralela a los padres en habilidades para manejar a los niños y adolescentes y disminuir así los conflictos familiares, facilitó la reducción de peso en relación al tratamiento centrado exclusivamente en la pérdida de peso. Las familias con conflictos y problemas generalizados tienen dificultades para ayudar a sus hijos con obesidad a que reduzcan su peso, por lo que requieren de una educación y orientación nutricional y alimentaria, y de una organización del horario de vida de su hijo, así como de cada uno de sus miembros, por lo que precisan de orientación psicológica encaminada a cambiar las condiciones, los estilos, y la calidad de vida del contexto psicológico, social y familiar en que vive, crece y se desarrolla ese adolescente con obesidad (Fuillerat, R., 1990; Ares, P., 1999; Calviño, 2000).

La presencia de los grupos de los familiares cercanos al adolescente, no limitan la orientación solamente a la pérdida de peso, sino a toda la problemática que prevalece en la familia, demostrando cómo la solución del estado de obesidad del adolescente, depende de cambios de estilos y calidad de vida, la solución o adecuación de conflictos y problemas en la familia que repercuten en su funcionalidad, de ahí la necesidad de incluir técnicas que puedan ayudar a la familia a la modificación de estilos de alimentación, habituación al ejercicio físico y reorganización del horario de vida, incluyendo el de alimentación, el tiempo libre y todo lo relacionado con la cotidianidad del adolescente y de su familia, y en esto, es imprescindible la intervención de la orientación psicológica (Calvino, 2000, 2005).

Ares, P. (1999) plantea que existen un conjunto de problemas teóricos-metodológicos que pueden dificultar el estudio de la familia, entre ellos, la ausencia de un sistema teórico coherente que explique a partir de categorías psicológicas, la dinámica interpersonal de la familia y se origina un primer problema en el orden teórico-metodológico relacionado con el concepto de familia, quedando un tanto implícito y a juicio del investigador, ya que el concepto se puede ver desde diferentes enfoques, como puede ser el consanguíneo, el cohabitacional y el afectivo, desprendiéndose de estos, tres conceptos diferentes.

En la aplicación del programa se optó por el concepto basado en el elemento afectivo, lo que precisó la extensión de la intervención hacia todas las personas y lugares donde el adolescente habitualmente ingería alimentos o tenía un contacto directo con estos espacios con el consiguiente vínculo afectivo y la influencia educativa de estos sobre su formación integral, con independencia, de que es precisamente, el hogar en que cohabita con el resto de las personas, el centro de mayor atención (Ares, P., 1999; Fuillerat, R., 2008, 2013).

El problema metodológico principal se centró en lograr una correspondencia entre las propias regularidades internas de la familia, que caracterizan y determinan como grupo social pequeño, sus formas de funcionamiento y desarrollo, con el modo de vida familiar promovido por la sociedad en que están establecidas, desentrañando las contradicciones no antagónicas existentes y proponer recomendaciones metodológicas que representen una ayuda práctica para la educación familiar, lo que dificultó buscar variables que reflejarán la interrelación de lo general, lo particular y lo único en el proceso de interacción familiar y un tercer problema cuando se reconoce que el estudio de la familia presupone tomar en consideración el carácter evolutivo de ella, considerarla, no como una formación estática, sino como un grupo en constante proceso de transformación, lo que pone de manifiesto que no solo está condicionada por el tipo de sistema social imperante, sino que dentro de este, sus características varían de una etapa histórica a otra, además de cómo a nivel individual, las particularidades de los conflictos familiares, cambian de una familia a otra, y ello depende del estadio del ciclo de vida de sus integrantes (Ares, P., 1999; Fuillerat, R., 2004).

Arés, P. (1999) cuando esboza estos problemas metodológicos plantea algunas variables socio psicológicas, o modelo para la investigación del funcionamiento familiar; que permite ubicar la relación entre familia y sociedad, así como sus ínter influencias recíprocas, a los cuales denomina, indicadores funcionales y disfuncionales. En este estudio se tuvo en cuenta como variables, el grado de participación en la vida social, la distribución de las tareas domésticas, la estructura de la autoridad familiar, el desempeño funcional, la organización del horario de vida individual y familiar,

conocimientos, hábitos y actitudes alimentarios, el uso del tiempo libre y el estilo y calidad de vida de la familia en general con el objetivo de propiciar cambios de comportamientos por el predominio psicológico existente que reclama estas modificaciones como base para el logro del estado de normo peso.

Kirschenbaum y otros (1996) plantean el elemento referido al incremento del ejercicio y a las contradicciones que se han debatido en cuanto a la inclusión o no del ejercicio físico en los tratamientos contra la obesidad, aseverando la necesidad de dirigir estas intervenciones en esta dirección, además del objetivo tradicional, de cambio en los patrones de alimentación y nutrición, aseverando que este incremento de ejercicios puede prevenir una adaptación metabólica a la dieta que interfiera una pérdida sostenida de peso, planteando que el ejercicio puede disminuir el apetito, pero emocionalmente puede incentivar a los cambios que se requieren en el tratamiento. A partir de esta experiencia, Fuillerat (2008) incluye la ejercitación, pero como parte de su recreación y aprovechamiento del tiempo libre.

Fuillerat (1987), desarrolló una terapéutica integral dirigida al niño con retardo y con retraso mental, en la que se demostró la importancia de la vinculación escuela, hogar y área de salud y estos resultados fueron aplicados en diferentes estudios dirigidos a la atención psicológica en otras alteraciones nutricionales, es entonces que se utiliza esta estrategia de vincular estrechamente estos elementos, añadiendo la asistencia voluntaria al área deportiva como vía de disfrute y ocupación del tiempo libre, no para la pérdida de peso (Fuillerat, R., 1987, 2004, 2008).

Con relación a la intensidad y prolongación del tratamiento, Fuillerat (2004, 2008) ha corroborado el estado nutricional y el mantenimiento del estilo de vida a los tres años de finalizar el tratamiento con una duración entre doce y dieciocho meses, con resultados satisfactorios, independientemente de las individualidades de cada paciente y familia que puede acortar o prolongar el tiempo de tratamiento. No existe un estudio que pueda argumentar y asegurar el tiempo e intensidad del tratamiento, así como la frecuencia de encuentros con el paciente, por lo que se establecieron estrategias individuales y grupales a partir de los requerimientos y peculiaridades de cada caso y de cada grupo de estudio (Fuillerat, 2008, 2013).

La modificación del estilo de alimentación estuvo centrada en la educación alimentaria y nutricional, y como elemento práctico, la modificación de conductas y aplicación de esos conocimientos sobre la base del aprovechamiento en nutrientes de los recursos alimentarios –limitados o no– que poseían en realidad y de la promoción del auto registro de la ingesta alimentaria, que fue una vía muy efectiva en la modificación de los hábitos alimentarios y que fue propiciando el establecimiento de una ingestión balanceada de los alimentos, todo ello, al margen de las causas genéticas que pueden o no, estar incidiendo. En este sentido se provocó la competencia de los pacientes y los familiares cercanos como protagonistas del programa aplicado, fundamentado en el modelo de competencia y en la orientación psicológica, hacer lo que en realidad este puede hacer (Calviño, 2005; Costa, M., 2009).

Los contratos conductuales estuvieron centrados en los cambios de estilos de vida y no en la pérdida de peso, recibiendo a través de estos estimulaciones, en la misma medida en que se cumplían los objetivos y metas trazados, además de crearse grupos conexonados y dinámicos, donde aumentó la interacción y la afectividad entre sus miembros a partir de la creación de un sistema de estimulación acorde a la edad y a los intereses de esta etapa evolutiva, entre ellos, el reconocimiento moral, la crítica y la autocritica en función de los compromisos que iban contrayendo y que aumentaban en la misma medida que el programa fue avanzando y que las exigencias fueron mayores, creándose un sistema de motivación, con objetivos competitivos o no, pero sobre la base de las condiciones reales en que se desarrolla ese obeso, tanto en el marco de los servicios, como de la escuela, el lugar donde vive y por supuesto, la familia (Kirschenbaum, D., 1996).

Con los argumentos expuestos, y reforzado con los resultados que obtiene Fuillerat (2013) (en prensa), con el empleo de la orientación psicológica, con una evolución nutricional satisfactoria en el cien por ciento de la muestra, además de los resultados significativos en cuanto a la integración al colectivo de iguales, los deseos y actividades favoritas con un sentido colectivista y el aumento del

rendimiento escolar así como un discreto mejoramiento de la funcionalidad familiar, con una efectiva adhesión y mantenimiento a los cambios de estilos de vida y de conocimientos, hábitos y actitudes alimentarios, se sugirió continuar perfeccionando la aplicación de la orientación psicológica en estos programas, no solo en el orden curativo, sino en la prevención y la rehabilitación.

Bibliografía

- Ares, P. (1999). *Algunos problemas metodológicos en investigaciones sobre familia*. La Habana: Científico Técnica.
- Boshovich, L. (1989): *Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bresh, S. (2009). "La obesidad: aspectos psicológicos y conductuales". *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 2009, oct.-dic., 35 (4) Bogotá.
- Bruch, H. (1981) Developmental considerations of anorexia nervosa and obesity. *Canadian Journal of Psychiatry*, 26, 212-216.
- Calviño, M., Mora, V. (1988). "Lenguaje y diagnóstico de la personalidad", *II Encuentro latinoamericano de Psicología Marxista y Psicoanálisis*, vol. 3.
- Calviño, M., (2000). *Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple*. La Habana: Científico Técnica.
- _____. (2005). *Análisis de la Dinámica del Comportamiento humano*. La Habana: Félix Varela.
- Capafons, A. (1999). *Tratamiento de la obesidad*. Barcelona: Martínez Roca.
- Costa, M. (2009). *Modelo de competencia en salud comunitaria*. Barcelona: Martínez Roca.
- Damiani, A, Fuillerat, R. (1992). *Estudio de tres modelos de tratamientos contra la obesidad en la edad infanto juvenil. Resultados quinquenio 1985 -1990*. Instituto de Nutrición e Higiene de los Alimentos.
- Fuillerat, R. (1985). *Estudio de los conocimientos, hábitos y actitudes alimentarios en poblaciones urbanas y rurales. Resultados quinquenio 1985 -1990*. Instituto de Nutrición e Higiene de los Alimentos.
- _____. (1987). "El psicólogo de la salud en el tratamiento de la obesidad Infantil", *Boletín de Psicología*, La Habana, vol. XI, no. 2, abril-junio.
- _____. (1987). "Retardo escolar: una terapéutica integral", *Boletín de Psicología*, Hospital Psiquiátrico de la Habana, vol. IV.
- _____. (1996). *Psicodietética: Una experiencia, una opción. Temas de Psicología*, La Habana: Científico Técnica.
- _____. (2001). "Autopercepción y valoración de la imagen corporal en un grupo de adolescentes con obesidad exógena". *Revista Nutrición Hospitalaria*, vol. 19, no. 11/12, España.
- _____. (2004). "Tratamiento psicológico y educativo del adolescente con obesidad exógena". *Revista Nutrición Hospitalaria*, vol. 19, no. 11/12, España.
- _____. (2005). "Psicología y nutrición infanto-juvenil". En *Psicología de la Salud. Fundamentos y aplicaciones*, Universidad de Guadalajara.
- _____. (2008). "Psicología y nutrición en el desarrollo ontogenético en la edad infarto juvenil", *Revista Española de Nutrición Hospitalaria*, vol. 19, no. 11/12. Órgano oficial de la Sociedad española de nutrición enteral y parenteral. 2008.
- _____. "Tratamiento Psico-educativo en adolescentes con obesidad". Tesis presentada para obtener el título de Máster en Psicología Clínica. (Pendiente su defensa) año 2013.
- González, F. (1998). *Psicología: Principios y métodos*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Guzmán, D., Díaz Guzmán M.T. (2008). Obesidad y autoestima. - *Enfermería Global- revistas. um. es*
- Kirschenbaum, D. y otros (1999). *Tratamiento de la obesidad en niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.
- _____. (1996). "Obesity". En *Britania International Enciclopedia*. Chicago: Britania Centre.
- Martín, I. C. (1976). "Encuestas Dietéticas". *Revista Cubana Alimentación y Nutrición*; 11(2):137-8
- Miranda Herrera, J., Medina Torres, A. (2012). Dinámica familiar y recursos psicológicos en familias con y sin obesidad: Estudio comparativo. - 2012 – biblioteca virtual. dgb. umich.mx. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx>. Consultado en septiembre, 2012.
- Pineda, S. y otros (2009). "La obesidad infantil y del adolescente: un problema pediátrico y un desafío para la prevención". *Revista Cubana de Pediatría*, 81 (suo): 102-7.
- Saldaña, C. (2008). *Obesidad*. Biblioteca psicología, psiquiatría y salud. Serie Salud 2001. Barcelona: Martínez Roca.
- Schachter, S. (2008). "Some extraordinary facts about obese humans". *American Psychologist*. 26 129-144.
- Sotolongo, P.L., (2007)- *Teoría social y vida cotidiana.- La sociedad como sistema dinámico complejo*, Instituto de Filosofía, La Habana: Acuario.
- Torró, M.I (2011). Perfil psicopatológico de niños con sobrepeso u obesidad en tratamiento de pérdida de peso. - *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 2011 - aepcp.net
- Watzlawick, P. (1989). *El lenguaje del cambio. Nueva técnica de la comunicación terapéutica*. 4ta. ed. Barcelona: Herder.

DE LAS “AGENDAS COMPLETAS” AL ORDENADOR. DIFICULTADES EN LA SOCIALIZACIÓN DE NUESTROS NIÑOS Y NIÑAS

Roxanne Castellanos Cabrera

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

Resumen

La socialización es una necesidad de gran significación para el desarrollo psicológico de los niños y niñas. En la actualidad existe una tendencia a ocupar el tiempo libre de los menores, con la planificación de actividades que se consideran complementarias de su formación educativa. A veces el escaso tiempo que queda, luego de estas actividades extracurriculares, se emplea en el consumo de tecnologías audiovisuales (televisión, computadora, videojuegos). Se exponen algunas reflexiones acerca de los riesgos que entrañan estos fenómenos en relación con el insuficiente desarrollo de habilidades sociales y las consecuencias emocionales que eso trae aparejado. Se hace un llamado a la psicología a investigar estas cuestiones y a diseñar estrategias de educación y apoyo a la población en este sentido.

Palabras Clave: tiempo libre, juego, socialización, habilidades sociales, trastornos emocionales.

Abstract

Socialization is a need of great significance for the psychological development of children. At present there is a tendency to occupy the leisure time of children, with the planning of activities that are considered complementary to their education. Sometimes, the short remaining time after these extracurricular activities is used in the consumption of audiovisual technologies (TV, computer, video games). It is presented some reflections on the risks carried out by these phenomena in relation to the insufficient development of social skills and emotional consequences that it brings about. It appeals to psychology to investigate these issues and to design strategies for education and support of the people in this regard.

Keywords: *leisure, play, socialization, social skills, emotional disorders.*

Introducción

En nuestra experiencia clínica en la atención de niños y adolescentes encontramos como un problema frecuente las dificultades en la socialización que en general se asocia a la presencia de síntomas psicológicos. En la mayor parte de los casos se ha constatado que los padres no le atribuyen la debida importancia a esta primordial esfera de desarrollo de los menores, encontrándose muy limitada o prácticamente inexistente. En este trabajo comentaremos algunas de las problemáticas que giran en torno al modo en que transcurre la socialización de nuestros niños y niñas así como la implicación que debe tener la psicología en la prevención de las negativas consecuencias que de ello pueden generarse.

Desarrollo

Tomemos como punto de partida el siguiente ejemplo recreado de un caso real. Se trata de un niño de once años que llevan a consulta porque está presentando problemas de rendimiento en la escuela. Al realizarse la evaluación psicológica se comprueba que el menor tiene conservadas sus funciones cognoscitivas, mientras que en la esfera emocional presenta estados anímicos negativos con tendencia a la depresión y la angustia. Tiene también un bajo concepto de sí mismo y se siente rechazado por sus coetáneos. Este niño tiene clases con la “repasadora” dos veces a la semana, dos

veces más estudia inglés y el sábado va a un taller de pintura. La mamá refiere que él no tiene tiempo para jugar y que además no es posible porque viven en un piso alto y en una cuadra con mucho tránsito automotriz. El menor también ha dado cuenta de que nunca ha salido a ninguna *fiestecita* o algún tipo de reunión con amigos porque aún no se lo permiten sus padres, aunque en verdad a él no le interesa eso; lo que sí le fascina son los juegos computarizados y cuando le queda algún “tiempito” eso es lo que le gusta hacer.

Cualquier psicólogo que se desempeña hoy en la atención clínica de poblaciones infanto-juveniles en La Habana, pudiera dar testimonios similares; Y es que con mucha frecuencia acuden menores llevados por sus padres con preocupaciones que como suele suceder en la clínica infantil, no se relacionan con lo que resulta ser la problemática fundamental del menor. En estos casos tiene que ver con el poco desarrollo de habilidades sociales y las consecuencias emocionales que esto trae aparejado para el niño o adolescente implicado. Los trastornos emocionales expresan una tendencia al incremento en los últimos años (García, A., 2013).

Las relaciones sociales infantiles suponen interacción y coordinación de los intereses mutuos, en las que el niño adquiere pautas de comportamiento social a través de los juegos, en especial dentro de lo que se conoce como su “grupo de pares” (niños de la misma edad y aproximadamente el mismo estatus social, con los que comparte tiempo, espacio físico y actividades comunes). De esta manera pasan, desde los años previos a su escolarización hasta su adolescencia, por sistemas sociales cada día más sofisticados que influirán en sus valores y en su comportamiento futuro. La transición hacia el mundo social adulto es apoyada por los fenómenos de liderazgo dentro del grupo de iguales, donde se atribuyen roles distintos a los diferentes miembros en función de su fuerza o debilidad. Además, el niño aprende a sentir la necesidad de comportarse de forma cooperativa, a conseguir objetivos colectivos y a resolver conflictos entre individuos. La conformidad (acatamiento de las normas del grupo social) con este grupo de pares alcanzará su cuota máxima cuando el niño llegue a la pubertad, a los doce años más o menos, y nunca desaparecerá del comportamiento social del individuo, aunque sus manifestaciones entre los adultos sean menos obvias (Calderón, N. s/f).

La socialización se relaciona directamente con la adquisición de habilidades sociales. Mientras más posibilidades de relacionarse y establecer relaciones sociales tienen los niños, mayores posibilidades tendrán de desarrollar habilidades sociales tales como la asertividad, la empatía, la tolerancia al fracaso, la aceptación del otro, la autoestima y otras que hoy se asocian al concepto de inteligencia emocional, y de las cuales dependerá en buena medida el éxito social y el bienestar emocional que puedan alcanzar en las diferentes etapas de la vida.

Aunque la población cubana es en general poseedora de una cultura psicológica, la verdadera significación del proceso de socialización es un aspecto sobre el cual existe poco conocimiento. La familia cubana que no se encuentra en desventaja social, suele otorgarle mucha importancia al desarrollo intelectual de los niños. Desde edades muy tempranas comienzan a desplegar toda suerte de estrategias de estimulación cognoscitiva, sin asesoría especializada, que muchas veces termina por sobrecargar a los niños, los que además van tomando conciencia muy pronto, del tipo de expectativas que tienen sobre ellos sus seres queridos. El desarrollo de la esfera emocional y de la socialización queda relegado a un segundo plano.

Los resultados del estudio socioafectivo¹ realizado durante el 2011-2012 por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Preescolar (CELEP) y otros colaboradores, encontraron en siete provincias cubanas estudiadas, avances en la esfera cognitiva por encima de lo referido en la literatura entre los tres y seis años de edad. No ocurrió igual en la esfera emocional y relacional donde se constató que si bien los niños tenían buenas potencialidades, aparecía variabilidad, cambios de humor y respuestas emocionales inadecuadas con alguno (s) de los padres así como relaciones conflictivas en el plano familiar, que es la esfera de socialización más importante en estas edades. Como conclusión esta investigación señaló que aunque existe por parte de la familia una estimulación sana y se obtienen resultados positivos, se hace necesario incrementar la educación emocional y relacional de los infantes.

En los primeros cinco años de vida la familia cubana suele estimular el *juego*, ya que lo ven como una actividad natural y necesaria en estas edades. Sin embargo en la actualidad, cuando ocurre la escolarización, aparece una tendencia a ocupar el tiempo libre de los niños con actividades formales que se consideran complementos necesarios de los currículos escolares. Este fenómeno está siendo llamado “el síndrome del niño con agenda completa”. El juego y la interacción espontánea con otros niños durante esta etapa, están perdiendo significación para los padres, que no lo facilitan todo lo que debieran o lo obstaculizan. No se concibe el ocio, el tiempo libre del cual el niño pueda disponer espontáneamente y en el que incluso “no hacer nada”, pueda ser una alternativa más y que se disfrute. Esto supone una gran paradoja, y es que en el mundo adulto no tener tiempo libre para hacer lo que se quiera sin presiones, es el reclamo de mayorías en todas las latitudes.

Los niños necesitan tiempo libre, tiempo de diversión no estructurado, para *descomprimirse* y relajarse. Además de poder desplegar el pensamiento independiente, la creatividad y los poderes de la imaginación, es un tiempo clave para el desarrollo de las relaciones con los compañeros ya que es en estos momentos cuando los niños están libres para ser ellos mismos y no mandados, entrenados o supervisados por los adultos (Jacksa, P., 2002).

El complemento del tiempo del niño, más allá de la escuela con actividades diversas, aprendizaje de idiomas, computación, deportes, manifestaciones artísticas, entre otras, responde a una tendencia universal que recién ha llegado a nuestro país. Entre un 70% y un 83% de los niños y adolescentes estadounidenses participa en al menos una actividad extracurricular a la semana. Como media, los menores invierten entre cinco y nueve horas cada siete días en este tipo de clases (*El Mundo*, 2008).

No se trata de perpetuar la creencia de que un gran número de actividades extraescolares afectará irremediabilmente al niño, pero existen una serie de cuestiones a las que la familia debe prestar atención. Por ejemplo, que la escuela debe enfocarse como la actividad fundamental del niño y no deben existir contradicciones ni solapamientos entre la institución escolar y las actividades extracurriculares. Los menores, y sobre todo los padres, deben tener claridad acerca de lo que es lo esencial y lo que se considera un complemento en su formación. Si el cumplimiento de las exigencias escolares equivale a un esfuerzo significativo por parte de un niño, no se deberían plantear nuevas actividades formativas, que impliquen otras presiones o exigencias.

Así mismo, es vital que cada uno de estos proyectos de superación se relacione de forma muy estrecha con las características individuales y los intereses del menor. A veces es solo el modo en que se resuelve un anhelo frustrado de la infancia del padre o la madre del niño. De ningún modo debe imponerse una actividad extracurricular; además de sobrecargar al niño, implica un daño sobre su autoestima al no lograr cumplir con las expectativas de los padres. Los padres deben prestar atención a cualquier señal de estrés, cambios de conducta o a la aparición de síntomas psicológicos en sus hijos. Lo más conveniente es que estas actividades ya que consumen el tiempo libre de los niños, logren además de cumplir su objetivo central, favorecer el entretenimiento y la posibilidad de interacciones sociales en marcos más informales o menos pautados (Castellanos, R., 2012).

Otra problemática relacionada con la socialización es el exceso de tiempo que destinan los menores al empleo de las tecnologías audiovisuales (computadoras, video-juegos, televisión). Ya ha sido reconocida como una nueva forma de adicción. Sin detenernos mucho en este tópico que ya se ha abordado bastante, solo citaremos un estudio de la Asociación Psicológica Americana (APA), según el cual, la violencia que transmiten los medios origina tres tipos de efectos. Primero: los niños se tornan menos sensibles al dolor y sufrimiento ajenos. Segundo: los niños desarrollan conductas agresivas. Tercero: son más temerosos del mundo que los rodea (Jacksa, P., 2002). Tampoco se debe soslayar que la mayoría de los expertos coinciden en señalar que dichas tecnologías no generan, por sí mismas, la conductas adictivas. La cuestión parece ser que las personas con determinados problemas previos son las que más recurren a ellas y abusan de su uso (García, A., 2012) En el caso de los niños, el empleo de tecnologías audiovisuales, puede impactar de diversas maneras sus procesos de desarrollo, por lo que debe prestársele atención, sin llegar a negarlas o crear alarmas excesivas.

Otra arista negativa de este fenómeno, es que la invasión tecnológica atenta seriamente contra la interacción social; los niños y adolescentes no solo emplean más tiempo en estas actividades que en el contacto con sus pares, sino que además la prefieren. Con el poco desarrollo de las habilidades sociales, pueden aparecer dificultades como son la vivencia de rechazo, la desaprobación, la incapacidad para ocupar un lugar dentro de los grupos informales, convertirse en blanco de burlas, entre otros. El menor cae entonces en un círculo vicioso, donde resulta más cómodo y menos riesgoso en términos de experimentar sentimientos negativos, mantenerse lejos del contacto social; los juegos computarizados y la televisión resultan una opción alternativa muy atrayente, en tanto son productos comerciales que han sido diseñados para lograr esos efectos.

Es pertinente destacar además, que no solo la socialización con iguales o coetáneos resulta afectada por esta tendencia, sino que también los espacios para la interacción familiar se reducen ostensiblemente. Y es que de esta manera se logra que los menores permanezcan largos períodos de tiempo abstraídos del mundo real. También cuando los niños se encuentran inmersos en varios proyectos escolares tienen menos tiempo y espacio para compartir en familia.

Sin embargo, existe otra realidad que no es posible desatender. Los padres suelen reclamar que prefieren el uso de la computación y la televisión que los riesgos que puede entrañar que el hijo o hija se exponga a la sociedad. Sucede que las opciones de socialización pueden no responder a las expectativas familiares ya que resulta innegable que cuando el niño o adolescente interactúa con otros, también se relaciona con otros ambientes familiares, otros estilos educativos, otros vicios y problemas sociales.

Cuba ocupa un lugar destacado en la búsqueda de opciones sanas para la recreación, y esparcimiento saludable de niños, adolescentes y jóvenes. Así mismo en el combate de las problemáticas sociales que afectan el desarrollo integral de estos grupos poblacionales. Sin embargo nunca será suficiente todo esfuerzo que se dedique en este empeño, a lo cual también debe estar llamada de un modo irrevocable nuestra profesión.

De cualquier modo, las familias deben saber, y en este sentido deben ser orientadas, que los niños deben prepararse para la vida en sociedad y que aprender a lidiar con otras realidades es también un aspecto vital de su formación. Valga también fomentar la siguiente reflexión: ¿Cuánta más posibilidad de daño entraña para el desarrollo de los niños y adolescentes, establecer relaciones sociales, aún con los riesgos inherentes al contacto con diversas realidades, que el bajo desarrollo de habilidades sociales como resultado del aislamiento?

No hay tiempo para ser niño: el sentido común basta para comprender la importancia de las actividades estructuradas. Pero cuando la balanza se carga demasiado hacia ese lado, y no hay tiempo para relajarse, para estar con los amigos, para compartir en familia; cuando el tiempo que queda, luego de tantas actividades extracurriculares, no se emplea con calidad sino que se malgasta en opciones poco beneficiosas como el abuso del consumo audiovisual u otras; entonces sobreviene el estrés que puede llegar a convertirse en crónico o aparecen otras problemáticas psicológicas.

Los niños y adolescentes estresados tienen una mayor tendencia a la depresión, mayor riesgo de conductas consumistas y suicidas, muchas mayores posibilidades de convertirse en adultos con problemas psicológicos o trastornos psiquiátricos. Múltiples investigaciones lo demuestran.

Hasta hace pocos años nuestra sociedad se mantenía hasta cierto punto distante de estas cuestiones que estamos comentando. Hoy ya es un problema que afecta la salud mental de nuestros preciados niños y adolescentes.

Consideramos necesario que la psicología y otras especialidades afines, investiguen estas cuestiones y que con bases sólidas se diseñen estrategias para elevar la educación de la población en este sentido: Rescatar la niñez, hacer que la sociedad advierta los altísimos costos de no prestar la debida atención a las necesidades de socialización de las poblaciones infanto-juveniles. Así mismo resulta vital continuar apoyando las políticas sociales que trabajan en el diseño de opciones sanas para el

esparcimiento y la recreación y aquellas que combaten los vicios sociales que afectan o pueden afectar la calidad de estas.

Conclusiones

Existe una tendencia en la población cubana en la actualidad a no prestarle la debida importancia a las necesidades de socialización de los niños y adolescentes.

El tiempo libre de los niños se encuentra cada día más ocupado con actividades estructuradas que se consideran complementarias de los currículos escolares.

Otra parte importante del tiempo se invierte en el uso de tecnologías audiovisuales, como la televisión y la computadora, que además de los riesgos que entraña, aleja a los menores de las posibilidades de interacción con amigos y familiares.

A muchas familias suele preocuparle la calidad de las opciones de socialización, lo cual sumado a la intencionalidad de potenciar el desarrollo intelectual, se convierte en otro factor que conspira contra el desarrollo de esta importante esfera de desarrollo de la personalidad.

La psicología y ciencias afines deben estar llamadas, con sus prácticas y saberes, a contribuir a la educación de la sociedad en estos temas, De este modo se podrá contrarrestar el incremento de los problemas de salud mental que se relacionan con ellos.

Bibliografía

Calderón, N. s/f "La socialización como elemento fundamental en la vida" [en línea] [consultado 12 de octubre de 2012] Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/socializacion>

Castellanos, R. (2012). *Los niños, la escuela y otros temas. Sugerencias para padres y maestros*. La Habana: Líber.

García, A., (2013). "La evaluación psicológica en niños y adolescentes: Depresión Infantil Mayor". En Panel: ¿Qué hacemos en Psicología Clínica y de la Salud? Jornada Provincial de Psicología Clínica y de la Salud Pre- Hóminis. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.

García, A., (2012). "Los trastornos emocionales en la Infancia y la adolescencia". Conferencia Magistral en Jornada de Actualización en Salud Mental. CIMEQ 2012. MINSAP, La Habana, Cuba.

Jacksa, P. (2002). *25 errores que cometen los padres y que podrían evitarse fácilmente*. Barcelona: Amat.

El Mundo (2008) - Informe 21. En: <http://informe21.com/estres/menores-sobrecargados-actividades-extracurriculares-pueden-sufrir-estres-depresion>

Nota

¹ Forma parte de un texto que se encuentra en proceso de edición. El artículo es de García, A. "El desarrollo psicográfico del niño preescolar" en: *Desarrollo socioafectivo del preescolar cubano*.

A LA SOMBRA DE SU SOMBRILLA

Manuel Calviño

Universidad de la Habana



*Se es más cuando se vive entre buenos:
y con cada bueno que se va, se es menos.*

JOSÉ MARTÍ

Acaba de fallecer María Elena Solé Arrondo.

Haría falta mucho tiempo para hacer por escrito el homenaje que María Elena se merece. Por el momento, sus más allegados familiares y amigos compartimos con la comunidad de psicólogos, y la universitaria en general, nuestro profundo dolor.

María Elena es irrepetible: modestia, inteligencia, calidad humana y valor para enfrentar hasta el último minuto los desafíos que la vida le puso por delante.

Como psicóloga e incansable trabajadora universitaria merece ser recordada y homenajeada como una de las más valiosas y mejores personas que ocuparon nuestro claustro en el último medio siglo.

Afortunadamente, nos despedimos sin saberlo hace dos días.

Llegue este mensaje a todos los que la quieren y admiran.

Carolina de la Torre y Mayra Manzano.

María Elena Solé Arrondo has just died.

It would take a long time to make a written tribute to María Elena deserves.

For now, his closest friends and family share with the community of psychologists, and university in general, our deep pain.

María Elena is unique: modesty, intelligence, human goodness and courage to face up to the last minute challenges life put ahead.

As a psychologist and university tireless worker deserves to be remembered and honored as one of the most valuable and best people who occupied our faculty in the last half century.

Fortunately, we parted without knowing two days ago.

Arrive this message to all who love and admire.

Carolina de la Torre and Mayra Manzano.

Fue así como supe de la partida de la amiga entrañable. Así, desgarradoramente, me di cuenta que se escapaba de entre nosotros un fragmento privilegiado, testimonial e ilustrado de la historia de la psicología en nuestro país. María Elena, luego de demostrar la coherencia de su vida ante el difícil trance de una enfermedad terminal, después de habernos dado una lección magistral de apego a la vida, de deseos de vivir, de proactividad, decidió cambiar de forma de existencia. Se marcha en un

acto de inmensa dignidad, propio de su respeto a lo humano. Acaba de partir una imprescindible hacia el universo de la trascendencia.

Nació en la Real Villa de la Asunción de Guanabacoa, un 17 de agosto de 1941. Ese año el ejército soviético demostraba en Smolensk, al rechazar la “Operación Barbarroja”, que la resistencia al enemigo era no solo necesaria, sino posible. Hemingway aún recibía elogios de la crítica por su obra eterna *Por quién doblan las campanas* publicada unos meses antes, precisamente cuando Corín Tellado comenzaba a publicar sus “novelas rosa”. Cuatro meses después del nacimiento de la hija del Dr. Solé, se produjo el ataque a Pearl Harbor. El *Cookery Book*, editado en 1941 por The British Ladies’ Committee in Aid of War Relief, publica la receta cubana del Arroz con pollo y la del Ajiaco. Luego de diecisiete años de ausencia, llega a Cuba Wifredo Lam. Se publica por primera vez el *Álgebra* de Baldor. Antonio García Vidal, bibliófilo, investigador y periodista de Guanabacoa, funda su publicación trimestral *Boletín de Asuntos Cubanos*.

Quién sabe si en la cosmogonía de las determinaciones y las influencias, todo esto (y seguro que mucho más) sedimentó en el nacimiento de una niña que llamaba la atención en la escuela laica “Nuestra Señora de los desamparados”, por su inteligencia y su sociabilidad: María Elena Juliana Solé Arrondo. Y así fue después, cuando ingresó en el Instituto de Segunda enseñanza de La Habana, en 1953 (podría seguir con las cábalas, y ahora con más razón), y seis años después en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad habanera.

En una de las tantas autobiografías que tuvo que escribir, no renegando, y sin ocultar una sensación de condición privilegiada, escribió: “Procedencia social: Pequeña burguesía”, y más adelante: “un medio social económicamente holgado”. Le vino de los Solé una gallardía de aristocracia intelectual cubana. El Dr. Solé, su padre, fue un excelente profesional, que dotó a su familia no solo de su amor, sino del cariño y aprecio de todos los que le conocieron. Todavía hoy, basta con caminar por la casona de Aranguren, la 337, entre Cadenas y Jesús María, para sentir la impronta de quien fuera una figura instituyente en la vida de María Elena.

De los Arrondo recibió el percutir sensible del arte, de la música. Erlinda, su madre, de ojos intensos y saltones, conservó atado en recuerdos, en la sala de la casona de Guanabacoa, el piano sobre el que fueron llevadas a pentagrama las primeras inspiraciones del *Tío Juan* (Juan Manuel José Bonifacio Víctor de la Caridad Arrondo y Suárez, 14/5/1914-16/8/1979), “el bohemio espontáneo”, que, aunque nacido en Regla, vivió su vida con intensidad en Guanabacoa, donde compuso sus más de 240 canciones, y vivió sus muchos amores (dicen que casi uno por canción).

De los amores puros y múltiples del “bardo enamorado”, María Elena guardó para sí la intensidad, la entrega. Fue mujer, en lo fundamental, de un solo amor. Amor extenso. Amor sentimiento. Amor compañero. Amor silencio. Amor de paz. Amor en Guerra. Nacido en los tiempos de las actuaciones épicas. Alimentado con las horas arrebatadas al trabajo, al descanso, a la consagración. Fue sobre todo su amor “un amor aguerrido”, que fue un sol encendido por todo lo que merecía, de ella, todo el amor.

Cuando de algún lugar salía la voz del Benny (Moré) interpretando “Fiebre de ti”, o “Qué pena me da”, *frau Solé* –como le decían sus amigas cercanas luego de sus estancias alemanas– perdía la compostura, y pletórica de orgullo decía: “*Esa canción es de mi tío Juan*”, y la seguía tarareando. En más de una ocasión me dijo: “*Yo sé que yo no canto bien, pero me gusta hacerlo*”. Y nadie dude que le gustaba, y que bastaba que alguien dijera (o pensara con un poco de amplificación) “*que cante María Elena*” para que inmediatamente, como un resorte, saliera al estrado y comenzara a articular una pose propia del *bel canto*, dejando escapar chirridos que eran, para su público doméstico, motivos de alegría, bienestar y recordación.

Su *top hit* fue la “Mazurca de las Sombrillas”, de la zarzuela *Luisa Fernanda*, obra en tres actos del gran Federico Moreno (esto me lo dijo ella una vez, después de salir a escena).

*“A la sombra de una sombrilla
de encaje y seda
con voz muy queda
canta el amor”*

La acompañaba, en esta aventura, Dieguito (González Serra). Él, *semiposeído* por el ánima errante de Enrico Caruso. Ella, con cualquier artefacto que tuviera a la mano, blandido como un paraguas, con cara de Candita Quintana, gesto de Georgia Gálvez, y empoderada por la mismísima Luisa Fernanda. Era una imagen digna de envidia. La flamante Directora, convertida ante los ojos de todos, en la cupletista, o la doña de zarzuela, o lo que viniera al caso. Sin represiones, sin absurdos prejuicios. Al natural. Como siempre era ella: natural, auténtica, transparente.

Había llegado en el curso 1959-1960 (saquen ustedes sus propias conclusiones de los simbolismos) a la Facultad de Filosofía y Letras. Pero *“no era esta la especialidad de mi total interés... así que llegué tarde a la matrícula, pero me aceptaron de oyente”*. Se integró entonces a un grupo interesado en la psicología, dirigido por el Dr. Alfonso Bernal del Riesgo. Lo admiraba. Reconocía su inteligencia superior. Como todo, reconoció sus virtudes, y trató de sortear sus defectos. ¿Acaso hay algún ser humano que no los tenga? Así que catapultada por lo que allí vivió, ingresó, en abril de 1962, en la carrera de Psicología, que recién debutaba en la colina bajo los influjos de la Reforma universitaria.

María Elena hizo suya la sentencia de su líder: “Dentro de la Revolución todo. Contra la Revolución nada”. Fue primero vicepresidenta, y luego presidenta de la Escuela. Era incansable. Una “todóloga” eficiente a todas las manos. Fue instructora no graduada, hacía deportes, avanzada en las prácticas culturales, dirigente querida y respetada. Obstinada, empeñada, decidida. *“Tú siempre has sido así – le dijo un día, delante de mí, su amiga de siempre, y mía, Liliana Morenza– cuando se te mete una cosa en la cabeza, no hay quien te la saque”*. Para 1966 conformó el grupo de los primeros egresados de nuestra institución.

En la Sociedad de Psicólogos de Cuba se guardan (espero que con celo) las fotos en las que podemos encontrarla –junto a sus amigas de siempre, Beatriz Díaz, su coterránea y casi carnal Ada Gloria, y muchas otras– en los días de la actividad comprometida, en comunidades, movilizaciones, unidades militares, fábricas, en Centros de menores, en Camagüey, en Yateras. *Lulú* –esto es solo comprensible para los que tenemos más de cuarenta y cinco años, y de niños nos sentábamos a ver “los muñequitos” por la televisión– fue siempre, absolutamente siempre, miembro activo de una emergente comunidad de psicólogos y psicólogas al servicio de un proyecto de bienestar y felicidad para todos los cubanos y las cubanas. *“Nunca me olvidaré de esos años. Uno tenía la sensación de utilidad, de servicio, de hacer algo importante por la gente. Esa es la Psicología que a mí me gusta”* – me dijo cuando en una ocasión intenté dibujar, por escrito, aquellos tiempos.

Los 60 fueron los años del eclecticismo renacentista comprometido. Como escribió Carola (Carolina de la Torre) para la *Revista de ULAPSI*, “Todo lo viejo al fuego. Todo lo que respiraba modernidad, transformación, crítica al mundo burgués, era bienvenido. Lo fundamental era el compromiso con un proyecto social con el que soñábamos transformar el país. Son los años de oro de la Revolución Cubana. Los años de ‘la efervescencia revolucionaria’. Estábamos más preocupados por la construcción de un nuevo mundo que por la construcción de teorías” María Elena estaba en la primera línea de fuego.

Su trayectoria fue siempre ascendente. El primero de diciembre de 1966, Año de la Solidaridad (siguen los azares causales) se le confirió la categoría de Instructor graduado. En 1971, la de Asistente. En 1977, como reza el documento rubricado por el Dr. Fernando Rojas Ávalos, entonces Rector de la Universidad de La Habana, y la Dra. Nidia Ledea Ramírez, Secretaria, se le otorgó la categoría de Profesor Titular.

En 1968 ocupaba la subdirección docente de la Escuela. Y en diciembre de 1970 se convirtió en la Directora de la Escuela de Psicología, de la Facultad de Ciencias, de la Universidad de La Habana.

Ese mismo año, después de siete de compromiso militante en las filas de la UJC, ingresa en las filas del Partido Comunista de Cuba. Tenía veintinueve años. Se sentía profundamente militante, revolucionaria. Y lo era. Nadie lo puede poner en duda. Lo fue hasta el último día de su vida.

A la sombra de su sombrilla pasaron mis primeros años estudiantiles. Fue mi Directora desde que llegó al asiento que antes habían ocupado Aníbal Rodríguez y Juan José Guevara. Fue una excelente Directora de la Escuela de Psicología. Y luego del proceso de institucionalización universitaria, una excelente Decana (la primera Decana) hasta el último mes de 1978.

A la sombra de su sombrilla se vivieron acontecimientos de envergadura histórica en nuestra casa de San Rafael y Mazón. La UJC se separaba de la FEU para ganar la identidad de los iguales, pero diferentes. Los estudiantes queríamos tomar el cielo por asalto. La Universidad de los universitarios. La FEU de Mella, de José Antonio. Habría muchas cosas que decir. Muchas cosas que destacar. Como he dicho otras veces, mi vocación es de cuentero, no de historiador. Vendrán, eso espero, los que con la tranquilidad de la distancia, aunque sin el calor de lo vivencial, puedan historiar estos años. Les advierto, que si en sus elucubraciones la figura de María Elena Solé no resalta, el intento será fallido.

Algo no puedo dejar pasar por alto. Fue María Elena la estrategia y artífice del más alto salto cualitativo que dio la Facultad en toda su historia. Lo había proyectado junto a su amiga y contraparte Liliana Morenza, con la anuencia de “los factores”. Había que propiciar un desarrollo acelerado que “reingenierizara” los años del despliegue profesional del compromiso, y potenciara un crecimiento científico. Poner la Psicología en Cuba a la altura de los desarrollos de época, aunque obvio, sujeta a los condicionantes también de época. Con la ayuda de Karelin, asesor del Rector, figura aún escondida en los anales históricos de la soviетización de la Universidad, salió a buscar espacios para el crecimiento.

La ofensiva la comenzó a dirigir en el 72, y se profundizó luego de una visita a la extinta URSS en 1976. De esa época recordaba siempre su encuentro con Alexei Nikolaievich Leontiev, entonces decano de la Facultad de Psicología de la Universidad “M.G. Lomonosov”. *“Calvo, después que le pedí todas las becas, me dijo: ‘Pero usted también tiene que compartir con nosotros a uno de sus profesores, para que venga a impartir conferencias acá’.”* La Solé contaba que se inquietó mucho ante la solicitud del padre de la Teoría de la Actividad. *“¿En quién estará pensando?”*- Al instante la duda quedó despejada (más bien, transformada en otra duda). *“Me refiero al profesor Hilgard”*- concluyó el discípulo de Vygotsky. Dentro de la cabeza de la directora la situación resultaba disonante. ¿Hilgard? ¿Ernest Hilgard? ¿El psicólogo norteamericano, autor de *Teorías del aprendizaje*, el texto que fusilamos en La Habana? ¿Aprendizaje, un tema del que tanto ha hablado Leontiev? No daba crédito a lo que escuchaba. Hasta que un día le comenté (luego de mis fructíferos años de estudio en esa misma facultad, y bajo la tutela del mismo decano) *“No hay que asombrarse. Muchos rusos tienen la idea de que Cuba es una isla metida en el canal de Houston, en la Bahía de Galveston, o en alguno de los lagos del norte revuelto y brutal, o peor aún, en la península de la Florida”.... “¡Tú eres tremendo!”* – me dijo; expresión que me regaló con inmenso cariño muchas veces.

Su total confianza en los más jóvenes, su ojo clínico para diagnosticar potencialidades de desarrollo, su clarividente comprensión de a dónde tenía que marchar la Escuela, nos llevó a muchos de los graduados en los inicios de los 70 a hacernos Doctores en Ciencias Psicológicas en la URSS. Pero lo de menos, así lo creo yo, es el título. Lo de más fue el crecimiento profesional y científico que logramos por una clara política, sin descontar por supuesto nuestro esfuerzo, y un accionar consecuente con ella, que puso a nuestra Facultad entre las primeras de la Universidad por el nivel científico de su claustro. María Febles, Ángela Casañas, Mara Fuentes, Fernando González, Elisa Knapp, Graciela Martínez, Liliana Morenza, Carolina de la Torre, Demetrio Campa, Mayra Manzano, y otros entre los que me incluyo.

Fueron también años difíciles. No faltaron “las purgas”, no faltaron las orientaciones desde arriba de excluir a quienes no representaban los más puros ideales de la revolución. Todos fuimos actores de

una época de la que tenemos que aprender de los errores para que no se cometan nunca más. Pero nunca, nunca, se hizo nada con objetivos malsanos, desde sentimientos enrevesados y patológicos, con afán de sobresalir. Lo que se hizo se hizo desde la convicción, desde el deber, desde la profunda creencia de que era lo correcto. Hasta en el error, María Elena fue pura, bien intencionada, sensible. Quizás algunos contarán la historia de otra manera. Como yo la vi, como yo la viví, como participé de ella fue así: a puro corazón; de noble corazón. Para asistirme reviso múltiples evaluaciones de las que le hicieron sus jefes. Encuentro siempre una idea común: *“Es una compañera excelente, modesta, honesta, sencilla, que plantea sus criterios con honradez y franqueza”* (Certificado de evaluación DIP. 1987-88).

Su emocionalidad de libre expresión siempre me impresionó, en ocasiones a punto del infarto. Recuerdo un viaje que hacíamos en su resistente Peugeot argentino 404 de color gris. Regresábamos de una visita turística a Varadero (en moneda nacional, y solo por el día) con la que agasajábamos a dos ilustres visitantes: los psicólogos soviéticos Asieiev y Ponomariov. Ella iba al volante. En el asiento de atrás nuestros invitados con Mayra (Manzano), o Graciela (Martínez), no recuerdo bien. Yo iba de copiloto. Faltando menos de un kilómetro para llegar al puente de Bacunayagua (ayer en la frontera entre La Habana y Matanzas; hoy baluarte geográfico de la provincia de Mayabeque) comenzó a ponerse fea la situación, y justo a la entrada del puente se desató una lluvia torrencial de alta intensidad. Por el retrovisor estaba yo mirando el rostro de los “bolos” (denominación amable que utilizaba para referirme a los volodias-Володя-diminutivo de Vladimir-Владимир) que parecían encantados con aquella escena de Macondo. Pero, de pronto, María Elena, soltó el timón, y gritando me dijo: *“Yo no sé manejar lloviendo, coge esto Calvo, coge esto”*. Los “tavarichi” (товарищ) palidieron. Aprendí mis primeras malas palabras en ruso. La Solé logró al menos poner el pie en los frenos y yo me hice cargo del timón. Bajo la lluvia salí del carro, y ocupé la posición de la conductora, que ya estaba en la zona de copiloto, campante y sonriente diciéndole a los ilustres: *“jaracho, jaracho, spasiva”*.

Su rostro era absolutamente incapaz de esconder lo que sentía y lo que pensaba. Dominaba de forma natural el arte de la mímica facial. Recuerdo cuando yo llegaba a su despacho para sus acostumbradas supervisiones –en esa época yo sustituí a Reinerio (Arce) en uno de los puestos cuyo título más me ha gustado: Jefe de Inserción. Por razones, “obviamente justificadas”..., yo no había hecho nada... “o casi nada que no es lo mismo pero es igual”. Mi imaginación se esforzaba por producir palabras que no decían nada (que iban a decir, si no había hecho nada), y ella me miraba con los ojos bien abiertos, los notorios cachetes en ristre, los labios apretados, y una mirada penetrante de total incredulidad. No tenía que pronunciar palabra alguna, y su mensaje era claro: *“Sí, sí. Como que yo me voy a marear con lo que me estás diciendo”*. Y para cada situación tenía su rostro. Su rostro que hablaba con tres elementos: los ojos, los cachetes, y los labios.

Para la segunda mitad de los 70 otras tareas titánicas, María Elena, con su equipo de dirección, y su claustro, tendría que afrontar: la homologación de los planes de estudio; el proceso de otorgamiento de categorías docentes; el despegue de la producción científica, de la producción bibliográfica propia. Algunos ya habíamos regresado luego de hacer nuestros doctorados. Fue entonces cuando por primera vez ella pensó también en ella. No desde el egoísmo, sino desde la responsabilidad. La avanzada era de saber, de ciencia, de desarrollo. Había que equiparse para ser parte de ese proceso. Creo que muchos contribuimos a su sabia decisión. Su misión institucional en la Facultad estaba cumplida. No había que eternizarse en un puesto (mucho menos de dirección, que no creo faltar a la discreción si digo que nunca fue de su agrado). Cerrando el año 1978, María Elena deja la Dirección de la Facultad, dando paso a una generación aún más joven.

En los años siguientes la colina sigue siendo su centro de operaciones. La Universidad de Humboldt, Berlín, la tiene como doctorante durante varias estancias desde 1979 hasta 1984, cuando defiende su tesis ante tribunal. De entonces data el “frau Solé”. En esta misma época ocupa la Secretaría del Consejo Científico Universitario. En 1985 ocupa la Dirección del Departamento de Investigaciones y Educación posgraduada. Miembro del Consejo Científico de la Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales. Su trabajo es impecable. Todos descubren lo que ya sus compañeros de la Facultad

sabíamos con creces: alta calificación, total dedicación y compromiso, responsabilidad suprema, capacidad para fomentar el trabajo en equipo, habilidades organizativas y de liderazgo.

Otra vez, con la certeza de la misión cumplida, y la necesidad de dar espacio a otros protagonismos, María Elena vuelve al camino de las nuevas responsabilidades. La Resolución Rectoral N° 57/88 la libera de su cargo de Jefe de Departamento de Investigaciones científicas de la Universidad de la Habana, y la nombra metodóloga de la vicerrectoría para el trabajo científico. Creo que fue esta su última morada en la plantilla universitaria.

Todavía falta mucho por decir de la Profesora María Elena Solé, de la Psicóloga Clínica, de la terapeuta. La que no necesitaba ni video, ni data show, para que los alumnos visualizaran la sintomatología de las entidades a las que ellos mismos (y todos pasamos por esa experiencia) se parecen. La que trajo nuevas miradas al psicodiagnóstico desde su intercultural diálogo con los especialistas alemanes. La que llegó a Pinar del Río, para sorpresa de algunos, porque *“allí se merecen mucho que uno vaya a trabajar con ellos en la Maestría”* (así me lo dijo, para que cuando me tocara, no faltara a la cita). Faltan también por listar los escenarios de Congresos Internacionales, Talleres, Conferencias en los que no pasó inadvertida la voz de la psicología cubana porque ella la representó con abundante científicidad y compromiso. Se hablará, tengo la certeza, de las largas horas dedicadas a traducir del alemán para socializar conocimientos con sus estudiantes, con sus compañeros. De las decenas de tribunales de todos tipo en los que participó.

Habrà que hacer también un rastreo bibliográfico de sus publicaciones. En la *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, en la *Revista Cubana de Psicología* (fundada hace más de sesenta años, y que corre el riesgo de desaparición), en libros de colectivos de autores. La generación de la que María Elena es un inequívoco conformador identitario, no fue una generación de escribir. Las premuras y las emergencias impusieron un predominio de la acción sobre su descripción textual. La avidez por asimilar más y nuevos saberes para traducirlos a los escenarios demandantes de un país en pleno experimento de construcción, resultó más poderosa que la comunicación y la mirada trascendente. No es solo la Psicología la que sentirá un día cercano la falta de asideros impresos testimoniales. Por eso la historia tendrá que ser contada desde sus protagonistas, y es este un llamado a los que están llegando, porque los que estamos saliendo no somos eternos.

No sé al final cuantas distinciones, medallas, condecoraciones, diplomas, etc. recibió en su vida. Hablaba con orgullo de la Medalla 25O, del Aniversario fundacional de la Universidad, y de la orden por la Educación Cubana. Después de estas se sumaron varias más. Pero siempre criticó el perverso método de que sea el distinguido quien se proponga y sustente el por qué de su posible elección.

Hay otras escenas, más en bata de casa, más cuidando de la familia Solé Arrondo, que también merecen ser contadas. Quizás Iria, su sobrina-hija, no nos prive de un deleite que se anticipaba en las visitas que hacíamos a la Mansión familiar.

Habíamos hablado de la imperiosa necesidad de recuperar toda su memoria histórica. Yo llegué a fantasear con la idea de hacer un libro donde ella contara la historia de la Psicología en la que participó, como ella la vivió, y fue una actriz principal. Quería que me aclarara desde su vivencia directa las historias de la UMAP, los intrínquilos de las políticas de la época, las cosas buenas y las malas; las anécdotas y los chismes; lo escrito y lo dicho. Me dijo: *“Lo tengo todo aquí, clarito, clarito, en mi cabeza. Y para ayudar a mi cabeza tengo también todas mis agendas, todas las notas que tomé. Todo está ahí. Cuando quieras vienes y hablamos... pero ven con tiempo, porque es largo”* Pero como siempre ha sido: el tiempo es nuestro enemigo, la vocación de inmediatez que nos caracteriza, y sobre todo la certeza de que *“todavía hay tiempo, tú estás entera”* –que fue lo que le dije la última vez que estuve en su casa, y con Mayra, Carola y Liliana, fuimos a almorzar a un paladar de la Villa de Pepe Antonio. No acabo de aprender: puede ser que uno sepa cuando es demasiado pronto, pero casi nunca sabemos cuándo será demasiado tarde. Otra asignatura pendiente, que ahora tendrá solo la mente que recopila, el ojo que interpreta, pero no la piel que habita.

En unas horas más, mientras sus familiares y amistades cercanas cumplan su voluntad de que fueran lanzados al mar sus restos en cenizas, yo estaré en un estudio de televisión grabando *Vale la pena*. Y abrigo la certeza de que ella, como lo supo en vida, sienta en este ejercicio de mi cotidianidad profesional, mi auténtico agradecimiento. Porque mucho de lo que hago, se lo debo a ella. Que reciba mi cariño, mis afectos, porque los cultivó con los suyos. Y aunque no siga la pertinaz lluvia con la que ya está amaneciendo en nuestra ciudad, aunque el sol no sea especialmente hostigador, yo estaré bajo una sombrilla, a la sombra de su sombrilla, con la que siempre cubriré los recuerdos de la amiga, la colega, la compañera, la fundadora de futuro, que fuera, es y será María Elena Solé Arrondo.

Que la dicha y el privilegio de haber compartido contigo no nos dejen convertir en triste recuerdo lo que siempre fuiste: alegría, esperanza, compromiso, lealtad.

Desde aquí somos muchos los que te decimos muchas gracias, amiga ¡Hasta siempre!

Noviembre 9/2013

LOS AUTORES

Alejandro Barroso Martínez

almex2012@gmail.com ; almex2012@gmail.com

Licenciado en Psicología por la Universidad de la Habana. Ha publicado artículos sobre la epistemología en el campo de la comunicación, y la utilidad de las competencias comunicativas en la educación. Cursa el tercer semestre de la Maestría en Comunicación de la Universidad de Guadalajara, e investiga sobre el uso de las competencias comunicativas por parte de docentes y alumnos en la educación especial.

Manuel Calviño

manuelc@psico.uh.cu

Licenciado en Psicología. Doctor en Ciencias Psicológicas, Universidad “MG Lomonosov”, Moscú. Máster en Comunicación, Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana. Máster en Marketing y Management, Escuela Superior de Estudios de Marketing de Madrid. Profesor Titular, Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Autor de diversos libros y artículos científicos, científico-populares, publicados en Cuba y en el extranjero. Comunicador social.

Roxane Castellanos

roxy@psico.uh.cu

Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Máster en Psicología Clínica. Especialista en Psicología Clínica Infantil. Autora de libros de educación psicológica.

Adrián Cuevas

cuevasjim@gmail.com

Licenciado en Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM. Maestría en Ciencias Psicológicas, Universidad de la Habana, Cuba. Doctorado en Ciencias Psicológicas, Universidad de la Habana, Cuba. Posdoctorado en Educación Superior, FLACSO Programa Cuba Universidad de la Habana Cuba. Profesor de Desarrollo y Educación de la Carrera de Psicología, Iztacala UNAM. Miembro del Proyecto de Investigación El Desarrollo Psicológico en el Ámbito Familiar (DPAF).

Teresa de la C. Díaz Domínguez

Pedagoga. Profesora Titular. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Directora del Centro de Estudios de la Educación Superior (CECES) de la Universidad de Pinar del Río. Presidenta del Consejo Científico de Ciencias de la Educación. Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. CECES.

Raúl Fuillerat Alfonso

fuillerat@infomed.sld.cu

Licenciado en Psicología. Investigador. Profesor de tiempo parcial en la Facultad de Psicología. Universidad de la Habana. Comunicador.

Junior Martínez Contreras

Lingüista. Profesora Asistente. Miembro del Grupo de estudios en Psicología Educativa y Desarrollo Humano de la FCSH. Colaboradora del Proyecto de Orientación psicopedagógica en la Educación Superior. Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. CECES.

Orietta Martínez Chacón

orietta@cepes.uh.cu

Profesora Titular. Doctora en Ciencias Psicológicas. Investigadora del Centro de Estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior. La Habana.

Yinet Olivera Pérez

Psicóloga. Profesora Asistente. Miembro del Grupo de estudios en Psicología Educativa y Desarrollo Humano de la FCSH. Colaboradora del Proyecto de Orientación psicopedagógica en la Educación Superior. Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. CECES.

Katia María Pérez Pacheco

katia05@fcsch.upr.edu.cu

Psicóloga. Profesora Auxiliar. Máster en Psicología Clínica. Aspirante a Doctor en Ciencias Pedagógicas. Vicedecana docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad de Pinar del Río. Miembro del Consejo Científico Ramal de Ciencias Sociales. Miembro del Grupo de estudios en Psicología Educativa y Desarrollo Humano de la FCSH. Colaboradora del Proyecto de Orientación psicopedagógica en la Educación Superior.

Eduardo Sandoval Obando

Eduardo.sandoval.o@gmail.com

Licenciado en Psicología. Master en Educación. Doctor en Ciencias Humanas de la Universidad Austral de Chile. Docente Universitario. Investigador e Interventor Clínico del Servicio Nacional de Menores.

Ana Luisa Segarte Iznaga

analuisa@psico.uh.cu

Master en Psicología Educativa. Licenciada en Psicología. Doctora en Pedagogía. Profesora Titular. Profesora Consultante. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Marisela Rofriguez Rebustillo

marisela.riguez@infomed.sld.cu

Licenciada en Psicología. Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora Titular e Investigadora Titular de Facultad de Ciencias Médicas "Calixto García". La Habana, Cuba. Premio "Carlos Lacalle de Educación Iberoamericana" de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Premio "CITMA", otorgado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. Autora de varios libros. Asesora de programas de radio y televisión.

Anselmo Vázquez Vázquez;

Defectólogo. Profesor Auxiliar. Máster en Ciencias de la Educación (Mención Educación Especial). Jefe del Departamento de Humanidades (Carreras de Psicología y Sociología). Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad de Pinar del Río. Jefe de la Disciplina de Psicología Educativa para la Carrera de Psicología. Miembro del Grupo de estudios en Psicología Educativa y Desarrollo Humano de la FCSH. Colaborador del Proyecto de Orientación psicopedagógica en la Educación Superior.



Alternativas cubanas en Psicología es una publicación cuatrimestral de la Red cubana de Alternativas Cubanas en Psicología, que se propone mostrar el hacer y el pensar de los psicólogos y psicólogas cubanos en toda su diversidad y riqueza, en las diferentes regiones del mundo en las que crece y toma perfiles particulares sin renunciar a su identidad. Profesionales comprometidos con el desarrollo de una Psicología “con todos y para el bien de todos”.

Se trata de una revista científica y profesional, que incluye diferentes secciones dirigidas a los profesionales de la psicología, de las disciplinas afines y a todos aquellos interesados en la psicología.

La revista tiene un Consejo Editorial y un Comité Editorial. Para la publicación de la revista, se trabaja también con un comité de evaluadores externos, designado por el Consejo Editorial y Comité Consultor, para la elaboración de cada número. Estos tres grupos velan por la calidad formal y de contenido de la revista. Garantizan que solo se publiquen trabajos debidamente arbitrados por profesionales de alto nivel y de probada capacidad para el ejercicio de la valoración de calidad.

Alternativas cubanas en Psicología se publica en versión digital, en formato *pdf* con el ánimo de que sea distribuida con facilidad. Su uso con fines profesionales, científicos, académicos, está permitido. Está asociada al dominio <http://www.acupsi.org>. Se pueden establecer *links* desde otros dominios, hospedarla en redes o páginas sin fines de lucro.

La revista se hace gracias a la acción mancomunada y desinteresada de los psicólogos y psicólogas cubanos que contribuyen de diferentes modos a su publicación. As mismo cuenta con el apoyo y el auspicio de instituciones profesionales y científicas de psicología de nuestro continente.

Siendo que el trabajo de los psicólogos y psicólogas cubanos se integra y apoya en el trabajo de muchos profesionales y académicos de la psicología de toda la América Latina, la revista publica también trabajos de profesionales de otros países que evidencien una comunidad con el hacer y pensar de los cubanos.

Normas Editoriales

Los interesados en presentar artículos para su publicación deben enviar sus propuestas al Coordinador Editorial a alguna de las siguientes direcciones: alternativaspsicuba@gmail.com; manuelc@psico.uh.cu Los artículos deberán enviarse por correo electrónico como archivo adjunto en Word de versión reciente.

En la primera hoja deberá incluirse: Título (Mayúscula, Arial 16; longitud máxima de 15 palabras); Autor(es), centrado; primero nombre(s) y después apellido(s); Dirección electrónica del o los autores en pie de página. Entidad o Institución a la cual pertenece/n, centrado; Ciudad y País de residencia. Deberá integrarse al inicio un resumen no mayor de 200 palabras, con versiones en español e inglés. Asimismo, deben consignar título, y de 3 a 5 palabras clave en los dos idiomas.

En coherencia con la diversidad expresiva de los diferentes modos de hacer y pensar la psicología, La revista aceptará formas narrativas diversas, siempre y cuando sean formalmente adecuadas y rigurosas.

Solo se publicarán trabajos en español y en portugués.

Los trabajos deberán tener un máximo de 20 hojas, incluyendo tablas, figuras y bibliografía, en letra Arial de 12 puntos, a espacio y medio. Formato Carta (21,59 x 27,94), con márgenes de 2 cm por los cuatro bordes (superior, inferior, izquierda, derecha). Todas las páginas estarán numeradas incluyendo bibliografía, ilustraciones, gráficas, tablas y anexos.

Para la normalización de las citas en el texto y notas al pie de página consultar el Manual de Normalización de Trabajos Científicos en el sitio de la BVS ULAPSI

(<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualCitacoesTextoNotasPagina.pdf>)

Para la normalización de las referencias consultar el Manual en el sitio de la BVS ULAPSI (<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualReferencias.pdf>)

Cada artículo recibido será enviado a dos consultores integrantes del Comité de Evaluación Externo, expertos en la temática y de países distintos al del/los autor/es del artículo propuesto, a quienes se les solicitará leer los trabajos validándolos respecto a su cumplimiento de las normas editoriales y mostrando su relevancia en torno a la pertinencia en el cumplimiento de los objetivos de la revista. En caso de disparidad de decisiones entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer árbitro.

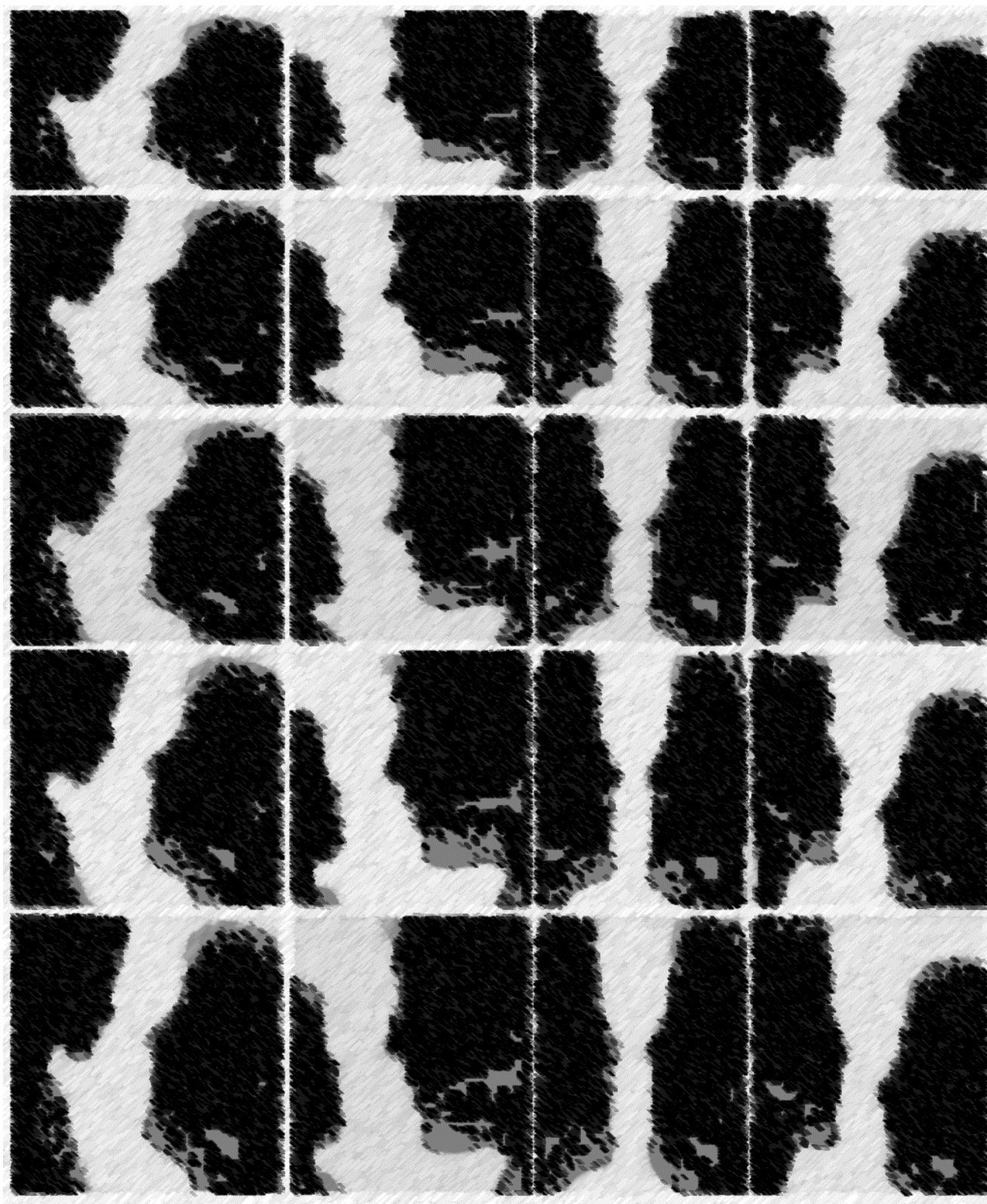
Los miembros del Comité de Evaluación Externo que revisen los trabajos podrán solicitar a su/s autor/es la aclaración o corrección parcial de estos.

Si el artículo no resulta aprobado los evaluadores expresarán sus observaciones a los autores, las cuales las harán llegar de manera confidencial y personal.

Deben enviarse de preferencia artículos inéditos. Cuando se solicita la publicación en la revista de un artículo ya publicado en otro medio, los autores deberán hacer saber esto al Comité Editorial, y testimoniar el acuerdo de la editora que ya lo publicó. El Comité analizará y resolverá si es o no conveniente la publicación de dicho material.

La presentación del trabajo no implica su publicación. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

Las opiniones vertidas en los artículos no serán responsabilidad de la revista, ni de los miembros del Comité Editorial o el Comité Consultor, ni de las instituciones involucradas en su publicación, sino exclusivamente del/los autor/es.



 ALTERNATIVAS
cUBanas
en psicología