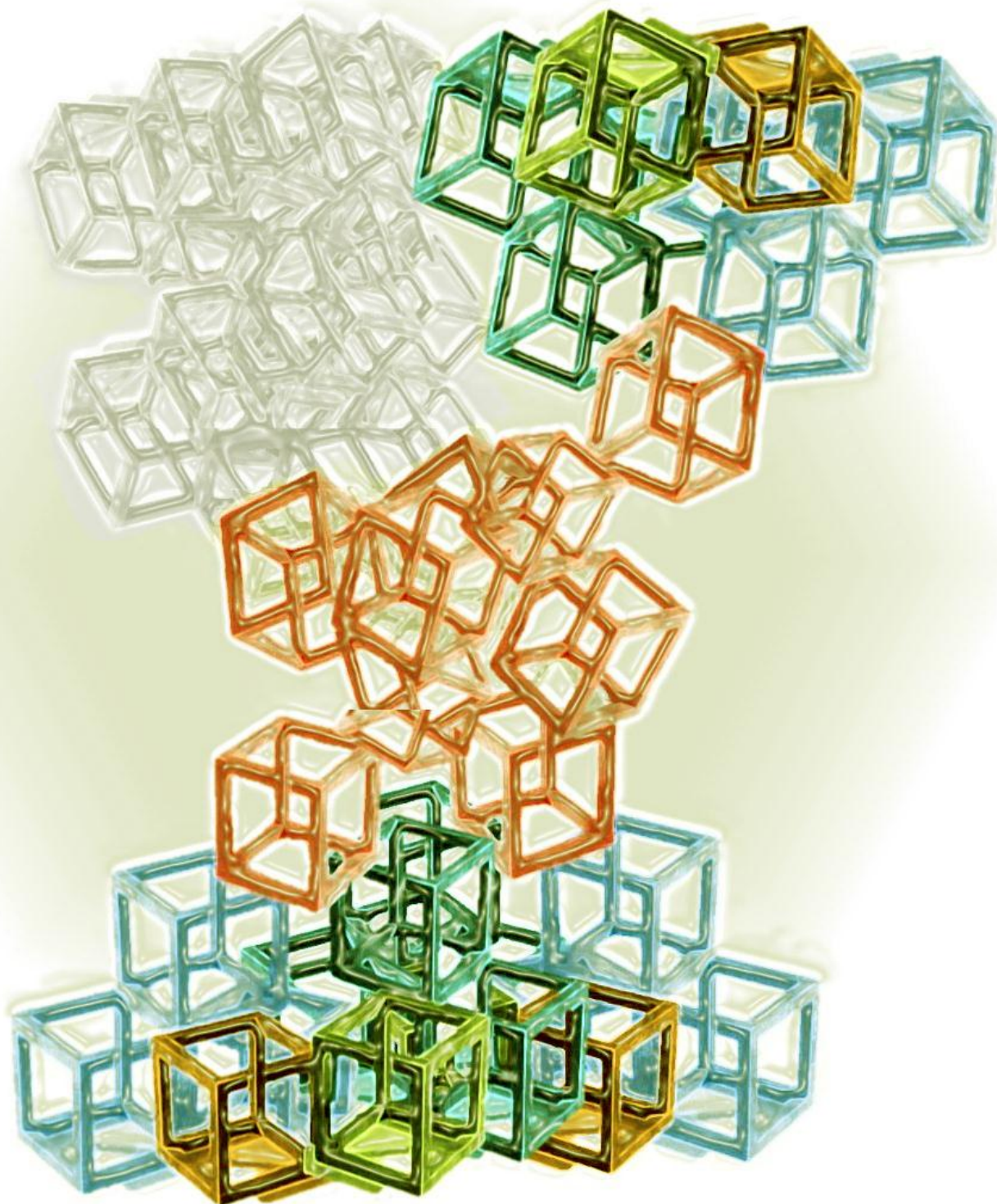


Integración Académica en Psicología.

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

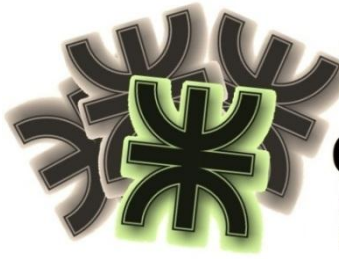


Integración Académica en Psicología.

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



Revista Integración Académica en Psicología, Volumen 4, Número 10, Enero - Abril 2016, es una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.integracion-academica.org, info@integracion-academica.org. Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2013-012510121800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN en trámite. 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: 20 de febrero 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.



Integración Académica en Psicología.

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

ISSN 2007-5588

Mesa Coordinadora de ALFEPSI

Presidente: Manuel Calviño- Director de la Revista

Nelson Zicavo

Dora Patricia Celis

Diva Lucia Gauterio Conde

Laura Guadalupe Zárate

Lilia Lucy Campos

Julio Roberto Jaime

Editor ejecutivo: Javier Armas

Consejo Editorial:

David Alonso Ramírez (Costa Rica)
Gustavo Carpintero (México)
Roberto Corral (Cuba)
Lupe García Ampudia (Perú)

Alicia Risueño (Argentina)
Ericka Matus (Panamá)
María José Rodríguez (Chile)
Julio Jaime (Colombia)

Angela Soligo (Brasil)
Claudia Torcomian (Argentina)
Correctora: Vivian Lechuga

Comité Científico Editorial:

Yenny Aguilera (Paraguay)
Luís Eduardo Alvarado (Ecuador)
Cecilia Bastidas (Ecuador)
Edgar Barrero (Colombia)
Ana Bock (Brasil)
Julio César Carozzo (Perú)
Sandra Castañeda (México)
Alberto Cobián (Cuba)
Milagros Aída Cueto (México)
Bettina Cuevas (Paraguay)
Gina María Chávez (Perú)
Lucia Da Silva (Brasil)
Rogelio Díaz (México)
Laura Domínguez (Cuba)
Benjamín Domínguez (México)
Luz de Lourdes Eguiluz (México)
Rosario Espinoza (México)

Marcos Ferreira (Brasil)
Ana María Florez (Panamá)
Horacio Foladori (Chile)
Odair Furtado (Brasil)
Mónica García (Argentina)
Mónica Elena Gianfaldoni (Brasil)
Henry Granada (Colombia)
Javier Guevara (México)
Alma Herrera Márquez (México)
Cristina Joly (Brasil)
Carlos Lesino (Uruguay)
Diana Lesme (Paraguay) Alexis
Lorenzo (Cuba)
Horacio Maldonado (Argentina)
MaríaLili Maric (Bolivia)
Marta Martínez (Paraguay)
Javier Mendoza (Bolivia)

Luis Morocho (Perú)
Emilio Moyano (Chile)
Myriam Ocampo (Colombia)
Mario Orozco (México)
Monica Pino (Chile)
Alicia Risueño (Argentina)
Germán Rozas (Chile)
Javier Margarito Serrano (México)
Rubén Carlos Tunqui (Bolivia)
Eduardo Viera (Uruguay)
José Antonio Vírveda (México)
Laura Zárate (México)
Bárbara Zas (Cuba)

Contenido

Editorial.....	3
Manuel Calviño	
Director	

Reflexiones desde América Latina

LA (DES)CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES Y DE LOS VÍNCULOS DE COOPERACIÓN EN LA CONTEMPORANEIDAD: ¿ES POSIBLE LA RECUPERACIÓN DE LA CONSCIENCIA CRÍTICA?	
Angela Caniato	
Brasil.....	4
RETOS PARA LA PSICOLOGÍA DESPUÉS DEL CAPITALISMO	
Roberto Corral Ruso	
Cuba.....	17
EL SUJETO Y EL DIVÁN EN CUESTIÓN: APORTACIONES DE LAS PSICOLOGÍAS CRÍTICAS Y SU POSIBLE CONTRIBUCIÓN PARA UNA PSICOLOGÍA CLÍNICA CRÍTICA	
Christian Omar Bailón Fernández	
México	26

Experiencias prácticas y aplicadas

O ENCONTRO DE PSICÓLOGOS COM PROFISSIONAIS DE SAÚDE EM UMA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE MENTAL, NA BAHIA- BRASIL	
Mônica Lima	
Brasil	35
PROGRAMA DE PSICOTERAPIA GRUPAL INFANTIL CON TÉCNICAS COMBINADAS	
Olivia de Jongh González	
Cuba	51
LA PSICOLOGÍA Y LA INFERTILIDAD; UNA EXPERIENCIA INSTITUCIONAL PARA ESTABLECER UNA LINEA DE INVESTIGACIÓN	
Jorge Carreño Meléndez	
Claudia Sánchez Bravo	
Francisco Morales Carmona	
México	63

MODOS DE SOCIALIDAD EN FACEBOOK. PRÁCTICAS DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS INFORMÁTICAS Graciela González Olmedo Naisvel González Herrera Cuba	73
LA EDUCACIÓN DE LA PERSONALIDAD DEL LICENCIADO EN PSICOLOGÍA: COMO ESTIMULARLA DESDE LA FORMACIÓN PROFESIONAL Ariadna Veloso Rodríguez Eduardo Veloso Pérez Cuba	85
Los autores.....	97

Editorial

El 2016 ha debutado con un sintomático y preocupante resurgimiento de las concentraciones de poder en los sectores políticos y económicos de derecha. Inmersos en un malintencionado manejo mediático, presionado por situaciones económicas adversas –derivadas de la crisis internacional y de las ineficiencias de los gobiernos progresistas– ciudadanos confundidos han dado su voto a la derecha. La situación del continente está girando en una dirección errada. En entrevista publicada en *Cubadebate* (<http://www.cubadebate.cu/noticias/2015/12/10/ignacio-ramonet-america-latina-vive-los-estragos-de-la-politica-economica-internacional/#.VmXCHm4WYXg>), Ignacio Ramonet dice que “las fuerzas progresistas de este continente viven un momento de preocupación por lo sucedido en Argentina con el triunfo presidencial de Mauricio Macri, en las elecciones parlamentarias de Venezuela y por la situación en Brasil, y también, los estragos de la política económica internacional”.

Las preocupaciones son más que justificadas. No son solo sospechas las conductas esperadas de la derecha en el poder. Son realidades históricas conocidas. Pero para quienes han olvidado, o creen que las cosas han cambiado, basta hoy dar una mirada a lo que está sucediendo en los países en los que las fuerzas retrógradas están avanzando: Desmontaje de las políticas sociales, vuelta a las políticas neoliberales, desmontaje de la memoria histórica y la memoria reciente. El regreso a la unipolaridad de los ricos.

Hoy, con razones reforzadas, tenemos que alzar nuestras voces, cerrar filas, para que no nos confundan las insatisfacciones, para que nuestras miradas críticas no encuentren falsa tierra de cultivo en manos de los sectores más reaccionarios, antipopulares y entreguistas. Hoy es necesario el desmontaje de las falsas consciencias, el poner al descubierto no solo el hegemonismo de los ricos, sino sus formas de actuar más evidentes y más sutiles, la actitud y el compromiso emancipador de psicólogas y psicólogos.

La Plataforma de nuestra Asociación, ALFEPSI, se erige como un instrumento de comprensión, de definición, y de proyección de trabajo. Una luz compartida que nos ayude a avanzar colectivamente hacia el futuro deseado.

Integración Académica en Psicología abre sus páginas a quienes se sumen a la tarea de impedir que las fuerzas de la reacción impongan sus juegos de poder y exclusión.

Dr. Manuel Calviño
Director

LA (DES)CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES Y DE LOS VÍNCULOS DE COOPERACIÓN EN LA CONTEMPORANEIDAD: ¿ES POSIBLE LA RECUPERACIÓN DE LA CONSCIENCIA CRÍTICA?

Ángela Caniato

*Programa de Posgrado en Psicología
Universidad Estadual de Maringá*

Resumen

Considerando que las subjetividades son históricamente determinadas y construidas en la relación con la cultura, y que la “violencia simbólica” de la industria cultural cruza los procesos de identificación-proyectiva-introyectiva, ejerciendo sobre los individuos su fuerte poder destructivo y manipulador de las identidades subjetivas, en la intervención de la autora se hace un profundo análisis de la posibilidad de recuperar la consciencia crítica.

Palabras claves: consciencia crítica, industria cultural, psicoanálisis, psicología social

Abstract

Considering that subjectivities are constructed in relation to culture, historically determined, and that the "symbolic violence" crosses cultural industry processes-projective-introjective identification, on individuals exercising their strong destructive and manipulative power of identities subjective, in this paper author make an in-depth analysis of the possibility of regaining consciousness becomes critical.

Keywords: critical awareness, cultural industry, psychoanalysis, social

La sociedad contemporánea estratificada bajo el signo del autoritarismo clasista es caracterizada por la desigualdad económica y social, lo que implica en privilegios de unos en detrimento de la mayoría de los individuos. Para sostener tal exclusión son accionados poderosos mecanismos de control, tendentes a la ecualización de las subjetividades bajo el dominio de prejuicios y estereotipias. La identidad así construida agrega las subjetividades en un aprisionamiento simbiótico y en una identidad única y predefinida, que impide todas las demás opciones de vida que estos individuos podrían llegar a tener: imposibilita la autonomía y elimina la alteridad.

Tal sociedad, por medio de mecanismos ideológicos propagados por los medios, encubre esta violencia, culpabilizando a los individuos sometidos a estas distorsiones. Por otro lado, la arbitrariedad de la sociedad somete a los “alborotadores” recalcitrantes a puniciones rigurosas – traducidas en severas penas contra estos transgresores– que son justificadas como protección social. Esta “violencia simbólica” encubierta resulta un fuerte sufrimiento y el silenciamiento de los individuos aterrorizados que, así, van volviéndose cómplices del sistema autoritario que los subyuga.

En este trabajo partimos de la presuposición que las subjetividades son históricamente determinadas y construidas en la relación con la cultura y que la “violencia simbólica” de la industria cultural cruza

los procesos de identificación-proyectiva-introyectiva, ejerciendo sobre los individuos su fuerte poder destructivo y manipulador de las identidades subjetivas.

Freud (1930/1981b) ya había señalado que la cultura subordina a los individuos de una forma bastante severa, trayendo intensos dolores, desilusiones y tareas insolubles. Para soportarla se hacen necesarios algunos lenitivos. El autor señala tres: las “distracciones necesarias que nos hagan desdeñar nuestra miseria, satisfacciones substitutivas que amenicen y estupefacientes que nos vuelvan insensibles a ella”.

En el enfoque de la Teoría Crítica es el Psicoanálisis que permite desvelar en los individuos la presencia perversa de estos elementos ideológicos nombrados arriba y ayudarlos a reflexionar, a fin de que desarrollen en sus subjetividades una consciencia crítica capaz de cooperar en el rescate del individuo autónomo que se comprometa en la lucha por la transformación social (Adorno, 1995).

Pretendemos colaborar con la constitución de un saber psicológico que no se hurta al análisis de su momento histórico constitutivo y tampoco se cierra a la comprensión de la dimensión social del sufrimiento de los individuos, en la búsqueda de transformar la cultura y la sociedad en beneficio de los seres humanos.

En el mundo contemporáneo la supervivencia de los hombres –de sus identidades, de los vínculos de amparo y de respeto a las diferencias y a las alteridades– está amenazada de extinción porque la cultura –el *ethos* humano– está atravesada por la **violencia**. La barbarie administra los “estados de excepción” (Agamben, 2007; Levi, 2004) que hoy actúan más o menos escamoteados, esparciendo el autoritarismo y la producción de códigos de valores que son antagónicos a la vida. La tecnología de la destrucción y sus sinestesias, tal como los “bombardeos pacificadores” (Alba Rico, 2007), lanzan a los individuos en la no-culpa de la “moralidad técnica” que corrompe las leyes de convivencia social al transformar la crueldad de actos transgresores en justificativas cínicas dirigidas por la “ética de la obediencia” (Bauman, 1998). La trivialización de la violencia (Arendt, 2000 – “banalidad del mal”) se impone en la contemporaneidad como la ley soberana en la articulación de las relaciones colectivas.

No hay la intención en este estudio de agotar la complejidad de la violencia y de la barbarie, más o menos explícitas, vividas por los hombres en la contemporaneidad, en especial, porque hay muchas farsas hipócritas a ser desveladas por detrás de la estructura de plomo o de papel celofán que encubre la falacia de tales democracias –o son permitidas por ellas– y bajo la égida de la exaltación de supuestos derechos humanos, casi nunca son respetados. Son atroces, sin duda, las imposiciones perversas y disruptivas que atraviesan el proceso de socialización en la contemporaneidad, los cuales los científicos no podrían estar ajenos. En especial, porque ellos son unos de los que pueden/deben **denunciar la deshumanización a que todos estamos expuestos** y, con esta acción, invertir la culpabilidad de los individuos que les viene siendo imputada.

Los profesores/escuela y los padres/familia son acusados de omisión y son considerados como los responsables por algunos aspectos disruptivos en el proceso de socialización, que, hace mucho, esta misma sociedad ya la destruyó y hoy vuelve a cobrar de ellos: la exigencia de disciplina y límites. Ciertamente que el amparo afectivo es de gran importancia para la construcción de la autoridad subjetiva y delimitación entre las alteridades. Pero, de hecho, cada vez más la sociedad prescinde de estos valores y prefiere que los individuos sean incontrolados y omnipotentes. Transfiere, sin embargo, para ellos la acusación de omisos y fragiliza aún más a los padres por no establecer límites para los hijos y a los educadores porque no estarían sabiendo lidiar con la indisciplina en la escuela.

Difamación culpabilizadora, apenas, vaciadora del papel social de estos agentes –porque no le interesa a la sociedad que padres o profesores ejerzan la tarea de ser **referenciales de autoridad y de servir de amparo** para sus hijos y alumnos–, ya sean ellos niños o adolescentes.

No existe la preocupación en construir formas de vida en sociedad en que los individuos estén vinculados por lazos afectivos entre sí y tampoco existe la intención de crear condiciones de cooperación para que cada uno desarrolle la capacidad de pensar. No es deseado que los hombres sean fortalecidos por relaciones de protección y cuidados inherentes a la disciplina, a la difusión de valores éticos humanizadores, al fortalecimiento de un colectivo por lazos de amistad y solidaridad y mucho menos en conseguir pensar críticamente. Es necesario que los individuos sean “libres e independientes”, o sea, solitarios y, por lo tanto, vulnerables para que sean mejor cooptados como conductores privilegiados o conducidos masacrados por el único sujeto social que verdaderamente es soberano: el SEÑOR CAPITAL (Carone, 1991). La sociedad actual necesita de hombres altamente individualistas, que no respeten la alteridad y la diferencia entre los individuos. La única orden social que debe ser obedecida es la de no-tener-límites, por lo tanto ser impulsivos y radicales. No deben exhibir ninguna restricción delante de las múltiples performances que les son demandadas en la sociedad. Necesitan estar atentos para potencializar sus diferentes ambiciones y habilidades como **héroes**, para ser los cooptados “privilegiados” en la producción de la codicia o conformarse con la condición de condenados a sucumbir a los dictámenes de la avaricia en la miseria (Mariotti, 2001). En pocas palabras, todos vivimos bajo la égida de la **VIOLENCIA** en sus diferentes aspectos y bajo el **SUFRIMIENTO PSICOSOCIAL** (Caniato; Castro, 2004).

En la complejidad que representa el estudio de la violencia, podemos identificar que, de una forma o de otra, todas las demás expresiones de la violencia en la sociedad se imbrican con la violencia estructural, diferenciándose solo sus agentes y condiciones institucionales a partir de las cuales están actuantes. Todos vivimos bajo el mismo modo de producción y la mercadería (el gran tirano) se hace cada vez más omnipresente en todo el mundo. Podemos afirmar que, bajo la globalización y con el desarrollo de los medios de comunicación, hay una tendencia muy fuerte de estandarización de las culturas y, consecuentemente, de las formas de relaciones entre los hombres e incluso una cierta estandarización de las maneras de ser, pensar y actuar de los individuos: pues pertenecemos a una sociedad global de fuerte **connotación autoritaria** (Agamben, 2005). Caminaremos un poco por la **violencia social** con el objetivo de ubicar algunas instituciones y estrategias sociales en que ella se manifiesta y como, en ellas, las destructividades de la violencia se explicitan y afectan a los individuos.

Estamos asistiendo, cada vez más en el mundo de hoy, a la destrucción de la política y de la ciudadanía que corre sin ton ni son del poderío económico para el cual el único derecho sobre la tierra es el de la propiedad privada y el único bien a ser preservado es el del dinero (Martín; Schumann, 1999). Actualmente, la subalternización del humano es incontestable y muchas estrategias han sido desencadenadas para destruir las individualidades y la vida colectiva en los grupos. Utilizándose de estas estrategias maniqueas es que la violencia social va atravesando el tejido social y articulándose con la violencia de Estado para alejar y/o exterminar a los individuos que resisten a las estereotipias. Intensifican la opresión y la exclusión social consiguiendo, así, mantener la “sociedad protegida y en seguridad”. La violencia social complementa, pues, la violencia de Estado y ambas actúan de forma integrada. A fin de cuentas, está en juego la defensa de una organización social – sistema capitalista– que beneficia a una minoría de hombres que no quiere perder los privilegios hegemónicos y de quien el Estado continúa siendo aliado/ subordinado.

Ella también se expresa bajo la forma sutil y de fácil internalización/ asimilación e integración en la vida psíquica de los individuos como **violencia simbólica**. Esta expresión de la violencia permite que ella esté escondida detrás de encantadores anuncios y discursos mediáticos y fácilmente puede ser disimulada por la versatilidad de las palabras y del lenguaje, permitiendo diferentes formas de manipulación: de ahí su **potencial altamente traicionero**.

Elizabeth Lira en *Violencia y Vida Cotidiana* (1992) identifica, en diferentes ámbitos de la vida en sociedad, la violencia como **fundacional de las relaciones cotidianas**. Ella está integrada en el día a día de los hombres, generando un **estado de amenaza y miedo crónicos** en el cuerpo social, en la forma de interacción entre los hombres y en el mundo interno de cada individuo. La condición de desamparo de los individuos queda exacerbada por la ausencia de comunicación amistosa y de solidaridad entre ellos y se expresa en la incapacidad colectiva de disolución del perverso en la organización de la vida en sociedad. No hay dudas de que estas formas de violencia efectúan la **represión a los individuos y están al servicio de las injusticias y de la sustentación de las desigualdades sociales: el control social** de los individuos es ejercido para el mantenimiento de privilegios de clase de una minoría que retiene las bonificaciones de la rentabilidad en la producción y en el consumo de las mercaderías.

La mayoría de los individuos vive cercada y arrinconada por la **vigilancia** –importante forma de violencia social– (Caniato; Nascimento, 2007) que viene siendo administrada por muchas y diferentes formas de tecnologías, cada vez más sofisticadas. La invasión de la privacidad se pone como **normatización cínica**, siendo efectuada por agencias públicas y privadas que reciben esta incumbencia de las clases dominantes y de los Estados autoritarios. Tales acciones de violencia son justificadas como exigencia para una supuesta seguridad de los sujetos de la sociedad y, aunque sean cada vez más invasivas de la vida privada de los individuos, son también muy propagadas bajo formas hilarantes, tales como “sonría, pues le están grabando” (Martorell, 1999; Caniato; Nascimento, 2007).

Es necesario, bajo **culturas autoritarias**, identificar y acompañar los procesos vinculares jerarquizados y horizontales dentro de los grupos y la culpabilidad y el autocastigo generados en las subjetividades (sentimiento inconsciente de culpabilidad). En estas sociedades, hay el permiso para que una minoría pueda agredir, mientras que la mayoría de los individuos es obligada a contener sus agresividades, viviendo bajo la “más-represión”. Hay una prohibición para reaccionar a los agravios sufridos. El individuo tiene que contener su agresividad protectora (asociada a la preservación de la vida) y someterse a la violencia de aquellos a quienes la sociedad permitió violentarlo. Freud (1921/2005a) en *Psicología de las Masas*, desmenuza la organización de las instituciones sociales que se erigen bajo el comando de un superior (jefe/tirano/iglesia) que conduce al grupo de forma autoritaria. Este tirano captura a todos por identificaciones lujuriosas con él (idealización) y mantiene a los individuos débiles y vinculados simbióticamente (retrocedidos/debilitados) unos con los demás.

En el análisis de este proceso de **internalización de la violencia simbólica**, se hace imprescindible el apoyo de otros célebres textos de Freud –*El Malestar en la Cultura* (1930/1981b) y *Más allá del Principio del placer* (1920/1948) en los cuales el autor proporciona los parámetros para examinar los efectos traumáticos de esta internalización de la violencia, que se constituye como una forma muy eficiente de control y de total dominio sociales en la manipulación de los hombres.

La culpabilidad del individuo se vuelve inevitable. La desresponsabilización social con la vida humana sigue, sin pudor, el laberinto sutil y camuflado de la eliminación de vínculos afectivos entre los

individuos. Al involucrarse ávidamente en el sufrimiento de la más-represión social y en la violencia del autocastigo (sentimiento de culpabilidad, Freud (1930/1981b)) los individuos, caídos por el dolor, solo pueden aguardar del otro más-sadismo. La violencia social regresa para el interior de la vida subjetiva (es reintroyectada) bajo la forma de la corrosión de una “culpa auto punitiva”, conducente al debilitamiento de toda la estructura *deseante*, afectiva y cognitiva de los sujetos. Necesariamente, es el aparato psíquico sadomasoquista que es estimulado: **“¡dedíquese y acate todo de aquel que le ofende y es cruel con usted!”** Peor: no procesándose la efectiva identificación del verdadero enemigo-agresor, la ciudadanía sucumbe bajo estas perversiones autoritarias. Este proceso relacional nos hace recordar el concepto de identificación con el agresor (Freud, A., 1978) y bajo él se esconden el origen social de la violencia contra el humano de los hombres y la matriz económica de la ordenación ético-política de la sociedad contemporánea: el conflicto de clases sociales.

Las cuestiones concretas y materiales asociadas a la supervivencia de los individuos son, entonces, apartadas para el fuero interior de cada individuo, arrinconado e intimidado. Este, no obstante, sucumbe bajo la violencia social y en esta complicidad –aunque inconscientemente– se cree ser el único gestor y responsable por la destrucción de la propia vida (culpabilidad). Amargo engaño es ser el individuo portador de autonomía, cuando ya está transformado en “máscara mortuoria” (Adorno, 1986c) y el otro se le presenta como enemigo a ser destruido y, por lo tanto, ¡incapaz de fortalecerlo en la comodidad del enlace de alteridad!

Pretendemos, entonces, recolectar algunos problemas/cuestiones que entendemos que deben ser tratados de forma crítica a partir de una preocupación inicial de lo que sea verdaderamente humano. Ciertamente no es sencillo, pero tal vez pueda ser facilitador alcanzar una perspectiva realista del hombre actual, con la mayor o menor claridad de consciencia que se pueda tener, para admitir que **todos** estamos viviendo inmersos en esta forma contemporánea de ser hombre e insertados en un orden social que casi obliga a todos a obedecer y adherir a ciertas falacias destructoras del ser hombre. Si queremos, paradójicamente, permanecemos vivos, aunque bajo mucho sufrimiento, de alguna manera, tenemos que seguir “a la bandada o quizá a la multitud de los felices sufridores”, anclados a la producción y al consumo de mercaderías.

Es, apenas, bajo alguna posibilidad de “poder alejarnos”, o sea, de no entender como definitiva esta nuestra manera de inserción social que esta perspectiva, aparentemente obvia y simple de análisis, se transforma en un importante dificultador. Ella revela/exige mucha persistencia y dedicación de quien pretenda usar de la astucia y criticidad inherentes al pensar humano para adentrar en los enredos de la sociedad de la “flexibilidad” (Sennett, 2001) y en ella identificar sus sagacidades. Esto porque, cada uno de nosotros que nos proponemos a realizar este análisis, necesitamos primero libertar nuestra consciencia de las profundas distorsiones de valores que dirigen la vida de los hombres en la actualidad, principalmente, porque imbricados en el *status quo* en el cual el “tener” (dinero) substituye el “ser” (hombre). Es muy difícil huir de la naturalización de estos valores que cruzan las relaciones sociales y que nos tiran a la **banalización de las múltiples maledicencias y morbilidades** (Arendt, 2000; Bauman, 1998; Dejours, 2000), bajo las cuales solo sobrevivimos. Peor aún, porque internalizados y fuertemente arraigados en nuestra estructura psíquica y, más aún, porque suponemos, equivocadamente, que sean tales exigencias provenientes de nuestro mundo interno. Todavía nos mutilamos más en este autocastigo (Freud, 1930/1981b) – “sentimiento inconsciente de culpabilidad”–, cuando no correspondemos a los desempeños socialmente cobrados. Cada uno y todos internalizamos y reproducimos en el cotidiano de nuestras relaciones psicosociales las

diferentes características de esta violencia, aunque de forma no-intencional, sin el desear y querer, porque tal internalización se hace de forma inconsciente. Nos confundimos en esta contingencia y nos volvemos **cómplices**, sin poder/saber identificar la barbarie en que todos vivimos en la contemporaneidad. Bajo esta “más-represión social”, somos arrojados en la prohibición de defendernos y nos quedamos bajo los designios del “sentimiento de culpabilidad” (Freud, 1930/1981a).

¿Cómo revertir este caos? ¿Qué nuevo hombre puede volverse, verdaderamente, el agente de la **FELICIDAD** en una otra cultura en la cual no sea más necesario seguir vinculado a los dictámenes propuestos/ impuestos por una minoría dominante? ¿Cómo huir de la industria cultural que construye/ refuerza modelos de identificación que son apropiados por los individuos (Adorno, 1986a) y bajo la internalización de la **violencia simbólica**, pues son exigidos para el mantenimiento del *status quo*? La humanidad actual está viviendo el auge de la destrucción/ subalternización de las expectativas humanas de felicidad bajo la coerción de las reglas actuales del neoliberalismo y del individualismo exacerbado. La sociedad del dinero viene haciendo de la **guerra** instrumento de codicias económicas bajo la trivialización del belicismo (Alba Rico, 2007).

Es sacado de cada uno y de todos la culpa verdadera por destruir al otro hombre, en una justificativa ingenua, pero poderosa, de que es necesario eliminar al “enemigo objetivo”. Este es el “terrorista” que debe ser muerto (Arendt ápuð Lafer, 1979; Chomsky, 2002) y/o aquel “enemigo de la patria” o mísero que recibe un apodo/estigma de maledicencia de una “categoría de acusación” (Velho, 1987). La destructividad entre los hombres se difunde...

Pongámonos más animados con lo que dice Bertolt Brecht (2013) para que podamos cumplir con la tarea histórica que está siendo encargada para el hombre actual, involucrado en la perspectiva de extinción de la humanidad:

Há homens que lutam um dia e são bons. Há outros que lutam um ano e são melhores, há outros que lutam muitos anos e são muito bons. Mas há os que lutam toda vida e estes são os imprescindíveis.

Es posible cambiar, aunque no sea fácil porque las fuerzas del dinero, convertidas superiores a los hombres, cruzan todos los poderes del Estado: ejecutivo, legislativo, judicial, policial y militar, esparciendo la violencia bajo la protección de estos poderes soberanos que son aliados a los grandes mandatarios del sistema capitalista. La **violencia de Estado –violación de los derechos humanos–** es justificada como seguridad nacional y mata o calla a aquellos que se atreven rebelarse contra el instituido socialmente. Pobres científicos-educadores: entran en la lucha y son desaparecidos/ muertos (Caniato, 1995) o pierden la esperanza de poder construir una sociedad más justa y para la Paz.

Es así que entendemos la ardua tarea de cambio por medio de una “**educación emancipatoria**” (Adorno, 1995): exige un análisis cuidadoso de los valores éticos-políticos que cruzan el exacerbado y arraigado individualismo que regula la construcción de las subjetividades actuales y sostiene las relaciones de simbiosis narcisista (Freud, 1921/2005a) entre los individuos bajo el mando de esta tiranía. Es terrible esta ecualización (destrucción de las individualidades y prohibición de cambio entre diferentes), bajo las cuales todos se vuelven **seudos-individuos estandarizados** (Adorno; Horkheimer, 1986).

Si no existe la posibilidad de cambio entre diferentes, si la alteridad es negada y escondida bajo la prohibición de manifestarse, ¿cómo aproximar a los hombres entre sí y fortalecer sus especificidades verdaderas del desear, sentir, pensar y actuar y promover el acogimiento entre los compañeros? ¿Cómo conseguir adeptos de una forma de vida que no condene más al hombre a la soledad si vivimos en una sociedad en que la **inversión amorosa en el otro humano –parámetro básico para la felicidad humana–** está bajo prohibición y sospecha de obscenidad (Caniato, 2003)? Tales sentimientos están desplazados para la afición a la mercadería que integra a todos en el “estilo de vida consumista”.

Es cierto que vivimos en un *ethos* cultural hostil al humano de los hombres, al revés de lo que debería ser, ya que la función primordial de la cultura sería la de dar **PROTECCIÓN** a los hombres. Sin embargo el hombre está, de hecho, expropiado de sí-mismo desde su inserción en el mundo laboral –condición *sine qua non* de su humanidad– (Leontiév, 1978), cuando es obligado a volverse un héroe-flexible (Caniato; Cesnik; Araújo, 2004) en la super-competición. Los puestos de trabajo están cada vez más escasos por cuenta de las nuevas organizaciones de la producción más rentables y si él no tenga dinero para consumir será tratado como incompetente o vago y, quizá, como criminal si permanezca en el empobrecimiento al que la gran mayoría está condenada, *a priori* y en rebeldía de cualquier esfuerzo personal. Vivir en condiciones insalubres de atención a las necesidades básicas se constituye una norma social de los excluidos, si bien sean nombrados de modo equivocado y estereotipado de “**clase peligrosa**” porque no pueden disfrutar de la codicia (Coimbra, 2001). El culto al dolor, al sufrimiento y al aguantar la opresión callados es una fuerza potente de mantenimiento del **conformismo** y, en lo que dice Adorno (1986a), expresa el alto grado de tiranía y arbitrio a que los hombres están permitiendo someterse.

¿Cómo revertir esta exclusión/ inclusión perversa y opresiva en una sociedad que, cada vez más se consigue adeptos, a pesar de regida, ostensiva u ocultamente, por las **leyes de la mentira** (Caniato, 2007), con sus promesas de “vida fácil”, desde que sigamos sus dogmas hipócritas de “independencia de los individuos”, de culto al vivir sin límites y de apología del ser-solitario? El hombre está viviendo atado a una sociedad que destruyó sus potencialidades para la autodeterminación, que invade su vida íntima y la expone públicamente de forma despreciable y banalizada en nombre de una supuesta verdad del ser-transparente. ¿Una sociedad que captura la gran mayoría de incautos, regulando todos sus deseos, sentimientos y pensamientos, manteniéndolos bajo el control y la vigilancia sociales continuas (Caniato; Nascimento, 2007), que son naturalizadas por los medios de comunicación y por la propaganda (véase los *reality shows*, la propaganda de la seguridad en la expresión: ‘sonría usted está siendo grabado’, etc.) y que cada vez más actúan intencionadamente bajo el manto violento, pero encubierto por una supuesta seguridad?

En este breve esbozo del hombre actual se encuentran las señales de su deshumanización que están exigiendo el desarrollo de las **conciencias críticas capaces de resistir y colaborar en la construcción de una educación emancipadora** (Adorno, 1995) que pueda destruir los grilletes que aprisionan la violencia de esta simulación de “civilización moderna”, que de hecho se constituye en la competición/ desamparo del “sálvese quien pueda”. La sociedad actual se establece, solo, en falsos juicios de atribución de mérito delante de las conquistas de la modernidad, del consumismo y de la mercadería.

¿Cómo el individuo viene entregándose a la tiranía de las fuerzas destructivas de la inconsciencia psíquica (ser héroe, por ejemplo), sin poder contar con una autoridad interna (super yo) que lo

orientar y lo proteja? ¿Cómo salir de este abandono de sí, accionar de forma narcisista la sublimación – su pensamiento crítico– en una busca sujeto de nuevas formas de relaciones entre los individuos? ¿Cómo resistir y dejar de ser vaciado de su tenaz búsqueda de felicidad, del soporte del amor en la supresión de su desamparo social –tan fuertemente evidente cuando el ser humano aún es un bebé junto a su madre– dejándose caer en la trampa social que exige de él la separación competitiva de los demás individuos (individualismo)?

La tarea de rever los fundamentos éticos-políticos en los cuales están basadas las relaciones entre los hombres ultrapasa los límites de la escuela y de la familia y envuelve a todos los científicos y profesionales de las ciencias humanas. Sabemos que las instituciones educativas, en especial la familia y la escuela, están bajo destrucción social y puestas en el ostracismo, como todos los individuos están. Sabemos que tal contingencia produce debilitamientos/ vulnerabilidades de las subjetividades –según Adorno (1986c), transformadas en “máscaras mortuorias” y “seudo-individuos”. Ciertamente, estos hombres son más fácilmente capturados por la **violencia simbólica** del gran agente actual de educación que son los **MEDIOS**, por su gran poder de difusión y formación de mentalidades. Un cambio exige la reversión de estos valores morales y de estas formas contemporáneas de vínculos colectivos para que el hombre se vuelva agente de la cultura. Urge que el hombre no se deje subordinar más a la oligarquía nefasta del dinero (Mariotti, 2000) y pueda tomar las riendas de la definición y conducción de la cultura. Mientras persista esta mentalidad que mantiene el *status quo* consumista, estaremos delante de la profundización de la destrucción del humano de los hombres, transformados cada uno en “máscara mortuoria”, embalsamada por el fetiche del mundo de las mercaderías. El poema “*Eu Etiqueta*” de Carlos Drummond de Andrade retrata claramente la perversión del culto a la exterioridad mercadológica. Veamos:

EU ETIQUETA

*Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório, um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida que jamais pus na boca, nesta vida.
Em minha camiseta, a marca de cigarro que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produto que nunca experimentei
mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido de alguma coisa não provada
por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
minha gravata e cinto e escova e pente, meu copo, minha xícara,
minha toalha de banho e sabonete, meu isso e meu aquilo,
desde a cabeça ao bico dos sapatos, são mensagens,
letras falantes, gritos visuais, ordens de uso, abuso, reincidência,
costume, hábito, premência, indispensabilidade,
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,
escravo da matéria anunciada
Estou, estou na moda.
É doce estar na moda, ainda que a moda, seja negar a minha identidade,
trocá-la por mil, açambarcando todas as marcas registradas,
todos os logotipos do mercado.*

*Com que inocência demito-me de ser eu que antes era e me sabia
tão diverso de outros, tão mim-mesmo, ser pensante, sentinte e solitário
com outros seres diversos e conscientes de sua humana, invencível condição.*

*Agora sou anúncio, ora vulgar, ora bizarro,
em língua nacional ou qualquer língua (qualquer principalmente)*

E nisto me comprazo, tiro glória da minha anulação.

*Não sou –vê lá– anúncio contratado. Eu é que mimosamente pago
para anunciar, para vender em bares, festas, praias, pérgulas, piscinas*

*e bem à vista exibo esta etiqueta global no corpo que desiste
de ser veste e sandália de uma essência viva, independente,*

que moda ou suborno algum a compromete.

*Onde terei jogado fora meu gosto e capacidade de escolher,
minhas idiossincrasias tão pessoais, tão minhas que no rosto se espelhavam,
e cada gesto, cada olhar, cada vinco de roupa resumia uma estética?*

*Hoje sou costurado, sou tecido, sou gravado de forma universal,
saio da estampa, não de casa, da vitrine me tiram e recolocam,
objeto pulsante, mas objeto que se oferece como signo de outros*

objetos estáticos, tarifados.

*Por me ostentar assim, tão orgulhoso de ser não eu, mas artigo industrial,
peço que meu nome retifiquem. Já não me convém o título de homem,*

meu nome é coisa.

Eu sou a coisa, coisamente.

La socialización en la contemporaneidad aún no permite el respeto al humano de los hombres y su comprometimiento en la cooperación/construcción de identidades diferenciadas como alteridades singulares. Se hace necesario evitar las querellas acusatorias que vienen pervirtiendo y debilitando cada vez más la relación familia-escuela, y, consecuentemente, la posibilidad de ejercicio de **autoridad** de padres y profesores con sus hijos/alumnos. De hecho, deberían estar mejor analizadas las diferencias que distinguen los roles socio-educativos de estas dos instituciones, mejor delimitados sus ámbitos específicos de acción. ¡No podemos, para humanizar la educación, deshumanizar a los educadores, cobrándoles lo que ultrapasa su papel social específico y sus límites personales! Quizá, los educadores puedan conducir el proceso enseñanza-aprendizaje bajo las relaciones armoniosas en que ellos vengán a ser un referencial para los alumnos y que la familia pueda, tal vez, recuperar su *locus* privilegiado de canalizador de la construcción de la integridad/autoridad individual y de protección social de sus miembros (Adorno, 1993).

¿En qué lugar de la cultura encontrar las tradiciones y los referenciales –que están en disolución– (Tenzer, 1991) que puedan garantizar un soporte estable para el proceso de individuación de cada uno y de su inserción en un colectivo protector? Urge la imposición de un límite protector a los niños y adolescentes a fin de poder “contener y valorar sus opositores internos como una fuente edificante de energía y creatividad” –sus **agresividades integradoras** (Figueiredo, 1998, p. 62), regidas por el mundo de la **VIDA**– que, ciertamente, los construirán hombres con la fuerza integradora capaz de superar las actuales vivencias de los individuos atados a vínculos auto punitivos y de carácter sadomasoquistas (Freud, 1930/1981b, 1921/2005b).

¿Cuáles son los nuevos principios éticos-políticos que deben sustituir esta deshumanización de los individuos, cuando las relaciones entre los hombres están regidas por las leyes del dinero y de la mercadería que se concretizan en la práctica del “sálvese quien pueda”, “no me importa un pelo”, “no quiero ni saberlo” y otras más tan destructivas de los individuos y de sus relaciones en sociedad? Son muchas las preguntas que necesitan ser contestadas...

La proclamación que sigue abajo es un apelo de lucha y una constatación de que algún cambio ya viene surgiendo como posible. Sigamos lo que, entre otros, nos habla Ignacio Ramonet (2004, p.1, subrayado nuestro) en su texto **RESISTENCIA**:

*Resistir é dizer **não**. Não ao desprezo. Não à arrogância. Não ao esmagamento econômico. Não aos novos senhores do mundo. Não ao poder financeiro. Não ao G8. Não ao ‘consenso de Washington’. Não ao mercado totalitário. Não ao livre-câmbio integral. Não ao **domínio** do ‘Pôquer do Mal’ (Banco Mundial, FMI, OCDE e OMC). Não ao hiperprodutivismo. Não aos transgênicos. Não às constantes privatizações. Não à extensão irresistível do setor privado. Não à exclusão. Não à discriminação sexual. Não à regressão social. Não ao desmantelamento da previdência social. Não à pobreza. Não às desigualdades. Não ao esquecimento do Hemisfério Sul. Não à morte de 30 mil crianças pobres diariamente. Não à destruição do meio ambiente. Não à hegemonia militar de uma única hiperpotência. Não à guerra preventiva. Não às guerras de invasão. Não ao terrorismo. Não aos atentados contra a população civil. Não a todos os racismos. Não ao anti-semitismo. Não à islamofobia. Não à paranóia da segurança. Não à vigilância generalizada. Não ao policiamento das ideias. Não à degradação cultural. Não às novas formas de censura. Não aos meios de comunicação mentirosos. Não à mídia que nos manipula.*

*Resistir é também poder dizer **sim**. Sim à solidariedade entre os seis bilhões de habitantes do nosso planeta. Sim aos direitos da mulher. Sim a uma ONU renovada. Sim a um novo Plano Marshall para ajudar a África. Sim a erradicação definitiva do analfabetismo. Sim a uma ofensiva internacional contra a desigualdade de acesso à informação digital. Sim a uma moratória internacional em favor da preservação da água potável. Sim aos medicamentos genéricos para todo o mundo. Sim a uma ação decisiva contra a AIDS. Sim à preservação das culturas minoritárias. Sim aos direitos dos indígenas. Sim à justiça social e econômica. Sim a uma Europa mais social e menos mercantil. Sim ao consenso de Porto Alegre. Sim a uma Taxa Tobin para ajudar os cidadãos. Sim a um imposto sobre a venda de armas. Sim à suspensão da dívida externa dos países pobres. Sim à proibição de paraísos fiscais.*

Resistir é sonhar que outro mundo é possível. E contribuir para construí-lo.

En resumen: el hombre está viviendo en una sociedad que lo transformó en basura y en “vida desperdiciada” las criaturas humanas y sus ideales (Bauman, 2005). Para ello, la sociedad se utiliza de diferentes y poderosas estrategias de violencia condescendientes con la fragilidad de los individuos y con la destrucción de vínculos solidarios en las relaciones colectivas (Bauman, 2004).

Esta es una tarea ardua que pide la **colaboración de profesionales comprometidos con la felicidad de los hombres, de una otra educación, de una otra escuela y de una otra familia**. La amplitud del cambio exige la participación de muchos otros niveles de la vida en sociedad.

No obstante, son pocos los intelectuales de la Psicoanálisis y de la Psicología –por lo menos en Brasil– que no miren con desprecio para los análisis de esta naturaleza. Ajenos a lo que pasa en su alrededor (**visión de avestruz**), algunos incluso se ofenden cuando, de lo alto de sus sabidurías omnipotentes, son sorprendidos en flagrante en la **invasión inmanentista del otro** en el cotidiano de sus prácticas profesionales. Absorbidos en las ideologías que impregnan la ciencia que teorizan y resguardados por la supuesta neutralidad de sus prácticas, actúan de forma intimista y llevan atropelladamente a sus **clientes-víctimas** a aceptar, adaptarse y conformarse al *modus-vivendi* hostil del *ethos* cultural de la llamada modernidad, culpabilizándolos/patologizándolos. Veamos lo que nos hablan Sylvia Leser de Mello y Maria Helena S. Patto sobre esto en el artículo-denuncia “¿Psicología de la Violencia o Violencia de la Psicología?”:

Sin el entendimiento riguroso y bien fundamentado de lo que se pasa en la subjetividad y en las relaciones intersubjetivas en una sociedad concreta, y sin la consciencia de la inmensa responsabilidad de estas prácticas, estos profesionales pueden lesionar derechos fundamentales de las personas y, en el límite, colaborar para la negación de su derecho a la vida. **Un psicólogo que no adquiera la capacidad de pensar el propio pensamiento de la ciencia que practica –o sea, de reflexionar sobre la dimensión epistemológica y ética del conocimiento que ella produce– ciertamente sumará in[con]sciente, con el prejuicio delirante, la opresión, el genocidio y la tortura** (Mello; Patto, 2008, p. 594, subrayado nuestro)ⁱ.

Prefiero quedarme atenta a la duda creadora que con la seguridad ciega, teniendo la humildad como compañera, para poder errar y vivir por tener lo que preguntar y corregir. En este momento, la discusión epistemológica de la inmanencia *versus* heteronomía se vuelve una **cuestión ética**. Me uno a Luiz Claudio Figueiredo (1995) para oír lo que él está reflexionando:

La clínica se define, por lo tanto, por un dado *ethos*: en otras palabras, lo que define la clínica psicológica como clínica es su ética. [...] Tal vez el clínico sea la **escucha que nuestro tiempo necesita para oír a sí mismo en que le faltan palabras. Si así sea, serán otros los patrones éticos** a que deberíamos contestar y la ética de la ‘defensa del consumo’ estaría aquí completamente desplazada (Figueiredo, 1995, p. 40, subrayado nuestro).

Bibliografía

Adorno, T. W. (1986^a). Indústria cultural. En: Fernandes, F. (coord.). *Theodor W. Adorno: sociologia*. São Paulo: Ática, , pp. 92-99 (Grandes Cientistas Sociais, 54).

_____. (1986c). Crítica cultural e sociedade. En: Fernandes, F. (coord.). *Theodor W. Adorno: sociologia*. São Paulo: Ática, pp. 76-91.

_____. (1993). Mínima moralia: reflexão a partir da vida danificada. 2. ed., trad. Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática. Título Original: *Minima Suhrkamp Verlag*. 1993.

_____. (1995). *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Título Original: *Orziehung zur Mündgkeit, Vorträge und Gespräche nut Helmutt*.

_____. (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.117.

_____. (1986). Horkheimer, M. Sobre música popular. In: Fernandes, F. (coord.). *Theodor W. Adorno: sociologia*. São Paulo: Ática, pp. 115-146.

Agamben, G. (2005). *Lo que queda de Auschwitz*, 2ª ed. corregida, Valencia: PRE-TEXTOS.

_____. (2007). *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, Alba Rico, S. Símbolos y sinestias: el bombardeo pacificador. *Rebelión*, [S.I.], 26 abr. 2007. Disponível em: <<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=50146>>. Acesso em: 28 dez. 2007.

Andrade, Carlos D. (2013). *Eu Etiqueta*. Disponível em: <www.pensador.uol.com.br/frase/MjAyODM0/>. Acesso em: 13 jul. 2013.

Arendt, H. (2000). *Eichman em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras. Título Original: *Eichman in Jerusalem: a report on the Banality of Evil*.

Bauman, Z. (1998). *Modernidade e holocausto*. Rio de Janeiro: J. Zahar.

_____. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: J. Zahar.

_____. (2005). *Vidas desperdiçadas*, trad. *Wasted lives*. Rio de Janeiro: J. Zahar, Título Original: *Modernity and outcast*.

Brecht, Bertolt. *Os que lutam*. Disponível em: <www.pensador.uol.com.br/frase/MTQ1Mjkw>. Acesso em: 13 jul. 2013.

Caniato, A. M. P. (1995). A história negada: violência e cidadania sob um enfoque psicopolítico. 324 f. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. (2003). Da subjetividade sob sofrimento narcísico numa cultura da banalidade do mal. In: Encontro Mundial Dos Estados Gerais Da Psicanálise, 2., Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: [s.n.], 2003. Disponível em: <www.estadosgerais.org/mundial_rj/download/5c_Caniato_18050803_port.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2007.

_____. (2007). A banalização da mentira como uma das perversões da sociedade contemporânea e sua internalização como destrutividade psíquica. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, pp. 96-107.

_____. (2004). Castro, M. A. de. *As matrizes psicossociais do sofrimento humano*. Disponível em: <<http://www.estadosgerais.org/terceiroencontro/castrocaniatomatrizes.shtml>>. Acesso em: 10 jul. 2004.

Caniato, A. M. P. (2007). Nascimento, M. L. V. A vigilância na contemporaneidade: seus significados e implicações na subjetividade. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, pp. 41-68, jun.

_____. (2004). Cesnik, C. C.; Araújo, J. da S. Perversão: a violência soberana impera na vida privada dos indivíduos e nas relações entre os pares. Fórum Internacional De Psicanálise, 13., 2004, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: [s.n.].

Carone, I. (1991). De Frankfurt á Budapeste: os paradoxos de uma psicologia de base marxista. *Psicologia-USP*, São Paulo, v. 2, n. 1/2, p. 111-120.

Chomsky, N. (2002). *11 de setembro*. Trad. L. A. Aguiar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Coimbra, C. (2001). *Operação Rio: o mito das classes perigosas: um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discurso de segurança pública*. Niterói: Intertexto.

Dejours, C. (2000). *A banalização da injustiça social*. 3. ed. Trad. Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: FGV. Título Original: *Souffrance en France: la banalization de l'injustice social*.

Figueiredo, L. C. (1998). Adolescência e violência: considerações sobre o caso brasileiro. In: David, L. L. (Org.). *Adolescência pelos caminhos da violência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 53-63.

_____. (1995). *Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos*. São Paulo: EDUC; Petrópolis, RJ: Vozes.

Integración Académica en Psicología
Volumen 4. Número 10. 2016. ISSN: 2007-5588

- Freud, S. (1981^a). Lo siniestro: En: *Obras completas*. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, t. 3, pp. 2483-2505. Originalmente publicado en 1930.
- _____. (1981b). El malestar en la cultura. En: *Obras completas*. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, v. 3, pp. 3018-3087. Originalmente publicado en 1930.
- _____. (2005^a). Psicología de las masas. En: *Psicología de las masas*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 7-84. Originalmente publicado en 1921.
- _____. (2005b). El porvenir de una ilusión. En: *Psicología de las masas*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 145-202. Originalmente publicado en 1921.
- _____. (1948). Más allá del principio del placer: En: *Obras Completas*. Madrid, Biblioteca Nueva, v. 1, pp. 1089-1117. Originalmente publicado en 1920.
- Freud, A. (1978). *O ego e os mecanismos de defesa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lafer, C. O. (1979). O anti- semitismo, os judeus e o mundo moderno. En: Hanna, A. *Pensamento, persuasão e poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 39-55. (Coleção O Mundo Hoje, 35).
- Leontiev, A. (1978). O homem e a cultura. En: *Desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Manoel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, pp. 259-284.
- Levi, P. (2004). *Os afogados e os sobreviventes*. Trad. Luiz Sergio Henriques, 2. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Lira, E. (1992). *Violencia y vida cotidiana*. Santiago do Chile: Instituto Latinoamericano de Salud Mental y Derechos Humanos. Mimeografiado.
- Mariotti, H. (2001). *A era da avareza: a concentração de renda como patologia bio-psico-social*. Disponível em www.humbertomariotti.com.br/imagens/trabalhosfoto/30.2001_avareza.pdf. 2001. Acessado em 16 de outubro de 2014.
- Martin, H.; Schumann, H. (1999). *A armadilha da globalização: o assalto à democracia e ao bem-estar social*. São Paulo: Globo.
- Martorell, F. (1999). *Operación Cóndor: el vuelo de la muerte: la coordinación represiva en el Cono Sur*. 1. ed. Santiago de Chile: Lom.
- Mello, S. L.; Patto, M. H. S. (2008). *Psicologia USP. Psicologia da Violência e Violência da Psicologia*, São Paulo, v. 19, nº 4. out./dez. 2008.
- Ramonet, I. Resistência. *Le Monde Diplomatique*, año 5, no. 52, 2004. Disponível em: < <http://www.diplo.com.br/aberto/matéria.php?id=911>>. Acesso em: 5 maio 2004.
- Sennett, R. (2001). *A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 5. ed. Trad. M. Santana. Rio de Janeiro: Record.
- Tenzer, N. (1991). *La sociedad despolitizada: ensayo sobre los fundamentos de la política*. Tradução Irene Agoff. Buenos Aires: Paidós. *La société dépolitisée. Essais sur les Fondements de la Politique*.
- Velho, G. (1987). *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar.

RETOS PARA LA PSICOLOGÍA DESPUÉS DEL CAPITALISMO

Roberto Corral Ruso

Facultad de Psicología. Universidad de La Habana

Resumen

El capitalismo no es solo un sistema económico: es además una forma de conciencia social, que supone y exige una subjetividad individualizada y mutilada, que sirva a los propósitos de la ganancia y el consumo a toda costa. Un reto importante para la psicología que intentara cambiar esta subjetividad no solo dependería del cambio del sistema económico –después de todo y según Marx, la conciencia social no se cambia automáticamente–, sino de un rediseño de la educación popular. En mi criterio sería necesario explorar y enseñar las competencias para participar y dialogar. Participar y dialogar son competencias limitadas en un sistema capitalista; en un sistema postcapitalista serían relevantes. Participar no es solo votar cada cuatro años, criticar en las calles o simplemente no aceptar un sistema político: participar supone tomar decisiones, evaluar opciones, implicarse y comprometerse con los asuntos públicos. Dialogar no es solo comunicar con otros: significa además clarificar colectivamente propósitos y sueños, aproximar posiciones, imaginar destinos en común y proponer acciones de transformación. No son acciones espontáneas de los seres humanos: son competencias que deben aprenderse para actuar en un sistema diferente.

Palabras clave: psicología, capitalismo, competencias

Abstract

Capitalism is not only an economic system: it is also a form of social consciousness, which presupposes and requires an individualized and mutilated subjectivity, which serves the purposes of profit and consumption at all costs. An important psychology to try to change this subjectivity challenge not only depend on the change of economic system –after all, and according to Marx, the social conscience is not changed automatically– but a redesign of the popular education. In my opinion it would be necessary to explore and teach the skills to participate and dialogue. Participate and dialogue are limited skills in a capitalist system; a post-capitalist system would be relevant. Participation is not only vote every four years on the streets criticize or simply not accept a political system: part involves making decisions, evaluate options, involvement and engagement with public affairs. Dialogue is not only communicate with another, also means collectively clarify goals and dreams, rapprochement, imagine destinations together and propose actions for transformation. There are spontaneous actions of human beings are skills that must be learned to act on a different system.

Keywords: psychology, capitalism, competence

Desarrollo

Una idea muy difundida en los medios públicos y especializados consiste en interpretar el capitalismo básicamente como un sistema económico. Por supuesto, se repite entre sus analistas pero también resulta frecuente entre sus críticos. Acepta que este modo de producción se refiere básicamente a la economía general, con impactos para las economías locales y personales. En cuanto al impacto sobre los seres humanos, podría pensarse que se refiere al tiempo de trabajo, y sus posibilidades de consumo a partir de los salarios y las ganancias principalmente. El sistema en sí no es cuestionado: ofrece todas las posibilidades de felicidad si las personas se atienen a sus reglas, entre ellas y la más importante, es que el tiempo de trabajo pertenece a quien lo compra. Por tanto, pareciera que el

verdadero ser humano se revela espontáneamente después del tiempo de trabajo, cuando deja de jugar las reglas del sistema y se dedica simplemente a cultivar su ser auténtico, en dependencia de sus posibilidades de consumo. Sus emociones, pasiones e intenciones más trascendentes se muestran durante el tiempo de descanso, diversión, consumo gratificante o carente. Es el tiempo de la felicidad individual.

Por supuesto, esta imagen es burda y demasiado simplista, pero de cierta manera está legitimada por la sociedad contemporánea y aceptada sin críticas por casi todos los comentaristas y público en general. Se sostiene como un concepto naturalizado por los imaginarios que circulan en las familias, las escuelas, los grupos sociales y comunitarios, el sistema jurídico, la política, los medios, etc. Por ejemplo, deja fuera del análisis que el tiempo de ocio tampoco existe al margen del sistema, que en realidad también resulta cooptado desde el mercado, el que por supuesto establece las mejores opciones de expresión y satisfacción individual de acuerdo con el precio que se pueda pagar. Temas aparentemente tan privados y personales como el cuidado de la salud, la educación de los niños, el entretenimiento, los hábitos alimenticios e higiénicos, la sexualidad, la religiosidad, los derechos humanos, el arte y cualquier otro asunto de interés personal está incluido en el sistema, a través del mercado libre o la intervención gubernamental. Nada existe –ni puede existir– fuera del sistema, que posee enormes recursos para asimilar y digerir hasta sus críticos más audaces.

El corolario de una interpretación básicamente económica es claro: si la vida resulta injusta, si demasiadas personas están excluidas del sistema y no se benefician de sus virtudes, si la situación de pobreza se extiende y no se resuelve, si las amenazas a la libre búsqueda de la felicidad se multiplican, la culpa no es del sistema, sino de algunos de sus excesos. Para mejorarlo, bastaría con cambiar algunos efectos indeseables de su aplicación (mayor acceso a la propiedad, una distribución más equilibrada de las ganancias, mayor tiempo de diversión, oportunidades de trabajo para todos, mejores ofertas de consumo, en general, las exigencias de grupos sociales como por ejemplo, los sindicatos) para extender el bienestar colectivo, que es la meta humanamente deseable. De hecho, las exigencias y esfuerzos de los más pobres parecieran encaminarse en la dirección de escalar los estamentos de los sistemas sociales y alcanzar el estatus de las clases más favorecidas. El modelo a alcanzar es precisamente el de estas clases, con sus ventajas sociales, de consumo y de realización. Si todos llegaran hasta esta meta, el mundo sería “un mundo feliz”.

Existen y se practican otras soluciones, también aceptadas como variantes para mejorar la situación. Por ejemplo, las acciones de caridad, materializadas en ofrecer a los que no tienen lo que le sobra a los que tienen, acción que beneficia a todos: a los pobres porque reciben alguna ayuda para subsistir, y a los ricos porque obtienen un perdón por tener demasiado; una satisfacción por entrega. Otra solución parte de considerar las necesidades vitales no satisfechas, la pobreza y la miseria, la insalubridad y la ignorancia, la inequidad y la injusticia social como cuestiones técnicas que requieren soluciones tecnocráticas: el deficiente desarrollo del capitalismo es su causante, y si todos los estados aceleraran su desarrollo en esta dirección se acabaría con estos males, usando sobre todo las recetas de los desarrollados, sean países, culturas o personas. Una solución inviable por partida doble: primero porque la importación acrítica de modelos de desarrollo no respeta las historias y las culturas locales; segundo, porque los propios centros desarrollados cierran esta posibilidad, ya que en gran medida su desarrollo se sostiene en el subdesarrollo de los demás. También es posible afiliarse y militar en los grupos que luchan contra algunos de estos males, las exclusiones, las injusticias, los

desbalances, las agresiones al medio ambiente o la vida, solo que una vez que se alcanza el resultado local se olvida el problema global, que es estructural y no coyuntural.

Se desconsidera sin embargo, que el capitalismo, como cualquier forma de producción, genera además una forma de conciencia social (Marx, 1970, 1), que supone y exige una subjetividad individualizada y mutilada, que sirva a los propósitos de la ganancia como fin último, y el consumo a toda costa como mecanismo de permanencia. Así, se crea, naturaliza e insiste en una autoimagen de los seres humanos acoplada con los fines del sistema económico. Esta imagen ofrece varias aristas significativas para comprender su función complementaria de las leyes de la propiedad y el mercado:

- La consideración de la subjetividad como característica individual por excelencia, apoyada en el concepto de personalidad única e irrepetible (Allport, 1953), donde se asientan los recursos de autorrealización y hacia la cual se dirige cualquier acción de mejoramiento. Cambiar al ser humano es un asunto individual preferentemente.
- El individuo se define por sus necesidades, básicas o refinadas. Estas son naturales y cualquier sistema debe garantizar su satisfacción. Se reconoce al individuo consumista, centrado en sus satisfacciones personales, sean las que sean. Estas satisfacciones incluyen la plenitud espiritual, el bienestar y la búsqueda de la felicidad, necesidades tan importantes como las básicas e igualmente sometidas al mercado. El trabajo es solo un medio de vida, pero de ninguna manera entra en la ecuación personal como variable fundamental que ofrece satisfacciones y posibilidades de crecimiento, más allá de las ventajas económicas.
- El valor del tiempo personal se concentra en el presente o en el futuro inmediato. De hecho, la insistencia del mercado en ofrecer nuevas satisfacciones a las necesidades supone la condena a lo viejo, a lo antiguo, a lo ya usado por obsoleto, porque es la única manera de incrementar el consumo. No solo se ofrecen satisfacciones; también –y es su función principal– se crean continuamente necesidades artificiales con el recurso de la publicidad masiva o cotidiana. La persona se caracteriza por ser ahistórica, desvinculada de sus historias personal, familiar y grupal, de sus propias determinaciones y por supuesto, extraña a su propia creación. Esto lleva a un sujeto alienado, bien denunciado desde el Marxismo (Marx, 1970) y el Psicoanálisis (Freud, 1995), cercenado de sus relaciones sociales, sus derechos a ser y sus posibilidades de creación y mejoramiento.
- Esta autoimagen genera además una forma de anestesia, de falta de interés o incluso de rechazo para reconocer la injusticia, la pobreza y la exclusión, y lo que es más grave, de auto justificaciones para legitimar la violencia social contra los grupos que están fuera del sistema, lo amenazan, o simplemente no constituyen grupos de referencia e identidad.

Cambiar esta autoimagen sería vital para un mundo postcapitalista. Sin embargo, a veces se asume que este cambio puede ser espontáneo, automático, gradual y no conflictivo, acompañando el cambio económico o social. Un ejemplo pudiera ser la lucha contra el racismo. No bastó con establecer por decreto la abolición de la esclavitud en el S. XIX o la prohibición de la segregación racial en el S. XX para eliminar el racismo. Las autoimágenes e imágenes del otro permanecieron, a veces apoyadas en influencias sutiles, a veces en acciones violentas. Las formas de la violencia simbólica continúan siendo injustas y violatorias de los derechos humanos, aunque se atengan a las leyes, y esta situación se sostiene en las imágenes que las víctimas y los victimarios construyen para justificarlas o

combatirlas. Imágenes que disminuyen las cualidades y la autoestima de las víctimas, ponderan y justifican las de los victimarios y suprime cualquier historia que pueda contradecirlas.

Un reto importante para una Psicología que intentara cambiar esta subjetividad no solo dependería del cambio del sistema económico –después de todo y según Marx (1970, 2), la conciencia social no cambia automáticamente–, sino de un cambio revolucionario de la educación popular. En palabras de I. Martín-Baró, deberá lograr la “... superación de la concepción individualista de liberación psicológica” (Martín-Baró, 1998, p. 339), porque de lo que se trata es de “... construir un hombre nuevo para una sociedad nueva” (idem). No se puede ofrecer una receta: en cada caso se actuará de acuerdo con las tradiciones e historia de los grupos humanos. La imagen a formar no está definida, porque transita acompañando los cambios y recodos del nuevo modelo económico: “Su imagen no está todavía acabada; no podría estarlo nunca ya que el proceso marcha paralelo al desarrollo de formas económicas nuevas” (Guevara, 1970, p. 361). Una revolución que cambie la estructura económica, social y política sin tomar en cuenta el cambio paralelo de las subjetividades avanzará con dificultades amenazada de retroceso por la autoimagen subjetiva del viejo sistema; una educación popular que insista en la concientización y liberación de las subjetividades individuales o colectivas, pero que no se concrete en acciones de cambio revolucionario del sistema económico y social, quedará como una utopía pensada, una esperanza no realizada.

Por tanto cualquier acción para transformar las autoimágenes de los seres humanos, las imágenes de sus mundos y de los otros deberá respetar la historia de estos seres, su cultura y tradiciones, el tipo de cambio económico, social y político que vive, y los anhelos de liberación. Porque este cambio será liberador y no de ajuste, revolucionario y no reformador, participativo y no autoritario, dramático y siempre conflictivo. Deberá enfrentar el rechazo, las defensas, las autocomplacencias, las esperas y virajes, la nostalgia por el mundo que se va, las vivencias de pérdida y duelo.

Uno de los cambios previos y significativos sería reconsiderar y componer las tareas de las Ciencias Humanas y Sociales en este empeño. En mi criterio –fundamentado en la obra de Martín-Baró–, las tareas principales para una psicología postcapitalista tendría dos retos fundamentales: apoyar el cambio de las subjetividades, y modificar sus propios conceptos, enfoques, metodologías y epistemologías. Estas modificaciones de la psicología requieren cambiar su visión actual de ciencia aséptica, “científica”, solucionadora de problemas individuales, objetiva y no comprometida, por una nueva ciencia implicada en la transformación social a través del cambio de las subjetividades.

El cambio de las subjetividades no es y nunca será un cambio desde fuera, y mucho menos por exigencias impuestas. Supone un proceso de concientización (Freire, 2010) de quién se es, qué lugar se ocupa en el mundo y qué relaciones se establecen con los otros. Es la única manera de potenciar la posibilidad del cambio, en contextos sociales y no en consultas terapéuticas. Deberá devolver a las personas su poder de creación, sus derechos a ser y sus historias personales y sociales de la manera en que las asume. Requerirá la participación en procesos colectivos y el diálogo con los demás para construir el mundo.

Entre las vías que pudieran contribuir a este cambio progresivo sería necesario explorar y enseñar las competencias para participar y dialogar. Participar y dialogar son competencias limitadas en un sistema capitalista; en un sistema postcapitalista serían relevantes. Participar no es solo votar cada cuatro o cinco años, criticar en las calles la política de turno o simplemente no aceptar un sistema social: participar supone tomar decisiones, identificar su propio lugar, evaluar opciones, implicarse y

comprometerse con los asuntos públicos. Dialogar no es solo comunicar con otros: significa además clarificar colectivamente propósitos y sueños, aproximar posiciones, imaginar destinos en común y proponer acciones de transformación. No son acciones espontáneas de los seres humanos: son competencias que deben aprenderse para actuar en un sistema diferente.

El Grupo Aprendizaje para el Cambio del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), desde el año 2001 desarrolla el Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje (Rodríguez-Mena *et al*, 2004) en distintas organizaciones cubanas con el propósito de explorar la transformación de comunidades de práctica ya establecidas –laborales, comunitarias o educativas–, en comunidades de aprendizaje. La orientación teórica general toma como referencia básica el enfoque histórico-social de L. S. Vygotski (1982,1987) en su comprensión de la naturaleza social de los aprendizajes, en la Pedagogía Liberadora de P. Freire (2010) y específicamente, desde la Teoría Social del Aprendizaje de Wenger y sus concepciones sobre comunidades de práctica y aprendizaje situado. Para Jean Lave y Etienne Wenger, a quienes se les reconoce la introducción del término, las comunidades de práctica han existido siempre y no constituyen instancias artificialmente añadidas dentro de las organizaciones sociales sino que retoman las existentes; destacan su existencia informal como una emergencia espontánea de los grupos que comparten una práctica siempre contextualizada y donde tienen su expresión el “aprendizaje situado” (Lave y Wenger, 1991) y la “actividad situada” (Chaiklin y Lave, 2001).

Una teoría de la práctica social como esta, enfatiza la interdependencia relacional del agente y el mundo, la actividad, el sentido, la cognición, el aprendizaje y el conocimiento. Enfatiza en el carácter inherentemente social (negociado) del conocimiento, y el carácter implicado (interesado) del pensamiento y la acción de las personas en la actividad. Este enfoque también sostiene que el aprendizaje, el pensamiento y el conocimiento, son relaciones entre personas en actividad, en, con, y a partir de un mundo estructurado social y culturalmente. Este mundo es socialmente constituido: las formas objetivas de la estructura socioeconómica y los sistemas de actividad que esta requiere por una parte, y la subjetividad de los agentes y la comprensión intersubjetiva de ellos por la otra, constituyen mutuamente tanto el mundo como sus formas de experiencia.

La Teoría Social del Aprendizaje integra a la práctica, la comunidad, el significado y la identidad, como elementos interconectados que se definen mutuamente y que resultan necesarios para entender la participación social como un proceso de aprendizaje y conocimiento. La comunidad, como un modo de entender las configuraciones sociales donde la consecución de las metas definidas colectivamente se acepta como algo valioso y la participación se reconoce como competencia social. La práctica, como recurso histórico y social, constituye el marco de referencias y perspectivas compartidas que pueden sustentar el compromiso mutuo en la acción; el aprendizaje es el motor de la práctica y la práctica actualiza la historia de ese aprendizaje. El significado, como la capacidad cambiante –en el plano individual y colectivo– de experimentar la vida y el mundo como algo significativo, es siempre histórico y dinámico, contextual y único. La identidad, expresada en el cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y la creación de historias personales de devenir en los contextos de nuestras comunidades.

La comunidad de práctica, tal y como la definimos a partir de los referentes teóricos, constituye uno de los modelos para comprender, explicar e investigar la forma real en que las personas aprenden. Se define como “redes de actividades y acciones interdependientes y autoorganizadas, que vinculan

entre sí a personas, significados, y el mundo material, en un sistema complejo de intercambios internos y con el ambiente” (Rodríguez-Mena y Corral, 2007, p. 38).

La historicidad de los procesos de aprendizaje rechaza los abordajes ahistóricos de la internalización como un proceso universal pues, dada la comprensión relacional de la persona, el mundo, y la actividad, la participación constituye el núcleo de esta teoría del aprendizaje, que no puede ser internalizada como estructura de conocimiento, ni puede ser externalizada como artefactos o estructura de actividad generales. La participación siempre está basada en negociaciones situadas y renegociaciones de significados en el mundo, esto implica que el conocimiento, la comprensión, y la experiencia, están en constante interacción, por tanto, son mutuamente constitutivas. La noción de participación también disuelve las dicotomías entre cerebro, actividad cerebral y actividad del organismo como un todo, entre la contemplación y la implicación, entre la abstracción y la experiencia. Personas, acciones y el mundo están implicados en todo pensamiento, discurso, conocimiento y aprendizaje. Estos fundamentos apelan a una organización del aprendizaje a tono con la práctica educativa que proclama Paulo Freire: que exija riesgos, asunción de lo nuevo, compromiso, respeto a la autonomía del ser, a los saberes del otro, que exija crítica, curiosidad, alegría, esperanza, convicción de que el cambio es posible, y disponibilidad para el diálogo (Freire, 2010).

Los seres humanos estamos implicados en todo momento en diferentes comunidades de práctica, que nos articula en redes de interacción con otros individuos, significados culturales, instrumentos y procesos, visiones del mundo e ideologías; en cada comunidad somos simultáneamente los mismos (reconocemos nuestra identidad a lo largo de la historia de trayectorias de participación) y diferentes (en tanto cualquier participación requiere y promueve roles, identidades variables, expectativas, autoconceptos, desempeños contextualizados para esa práctica). Por tanto, toda comunidad de práctica es al mismo tiempo una comunidad que aprende, porque exige una continua modificación de nuestras acciones en correspondencia con la comunidad en la que participamos en un momento dado.

Una premisa básica de la participación comprometida de las personas se define como identidad. Todas las personas mantienen simultáneamente varias identidades entendidas como grupos a los cuales refieren cualidades personales y en los cuales encuentran los espacios intersubjetivos para manifestarlas, perfeccionarlas y crearlas (Rodríguez-Mena y Corral, 2006, 2007). La otra expresión de la identidad hace referencia al rol del aprendiz, y permite conceptualizar el nivel de implicación que este tiene durante la ejecución de los aprendizajes; el nivel de conciencia que alcanza de su funcionamiento cognitivo y el grado de apertura al mundo de relaciones donde está inmerso. La integración mayor, hasta este momento de comprensión teórica de lo que es el aprendiz autorregulado, podría cristalizarse en la categoría “persona-que-aprende” (Rodríguez-Mena, 1999). Con ella se significa el carácter molar del sujeto inmerso en procesos de aprendizaje. La persona es una totalidad, nunca escindida ni descontextualizada, es una persona en relación, un nodo en la red social y la red toda. Desde la extensión sociopsicopedagógica del término, se asume que en realidad es la persona como totalidad la que aprende, no su personalidad, sus procesos cognoscitivos o su cerebro. La “persona” de la que se habla en esta conceptualización no se reduce, por tanto, ni al sujeto sometido a las contingencias reforzantes del medio de Skinner, ni al sujeto constructor activo y solitario de Piaget, y tampoco a la persona autorrealizada y libre de Maslow o Rogers demasiado ocupada en su mundo interior (por solo citar algunos enfoques). Se habla de la “persona” histórica y

socialmente conformada, que sabe, desde su capacidad para hacerse consciente de lo que es, lo que siente, y lo que puede hacer, encontrar su lugar en un mundo complejo de relaciones donde se convierte en un participante activo, crítico, reflexivo y transformador, un verdadero agente de cambio.

Los resultados de esta experiencia, conducida como investigación-acción, han sido consistentes y han contribuido a comprender el papel de la participación y el diálogo en la posibilidad de alcanzar subjetividades más próximas al modelo social y económico que preside las organizaciones laborales en Cuba (Rodríguez-Mena, 2013), aunque no es tal vez la mejor de las metas: no es cuestión de adecuar las subjetividades al modelo; es sobretodo lograr que las subjetividades creen continuamente nuevos modelos viables.

En la actualidad el grupo culmina el proyecto de investigación “Formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos”. Uno de sus propósitos fundamentales es continuar la experiencia con la puesta en práctica de un programa de formación de competencias para el manejo adecuado de los conflictos, a través de la creación de una Comunidad de Aprendizaje para compartir las prácticas de los participantes (líderes comunitarios, miembros del Poder Popular, activistas sociales) y aprender, desde la reflexión constructiva de estas, las competencias necesarias para manejar los conflictos interpersonales y de pequeños grupos con los que a diario ellos tienen que lidiar en sus respectivas comunidades.

La dinámica de las situaciones de aprendizaje se modela a partir del ejercicio del diálogo como método fundamental, asumido como diálogo heurístico y generativo, en el que se utilizan procedimientos que contribuyen a la búsqueda de significados, la generación de ideas, la recuperación de recursos, el análisis y cambio de creencias, la novedad y la flexibilidad, como características fundamentales de la creatividad, y que favorecen la promoción de acciones inéditas y la creación de nuevas matrices generativas de interacción (Fried y Rodríguez-Mena, 2011).

En el programa se realizan ejercicios de formulación de preguntas utilizando algunos tipos de preguntas propuestos por Dora Fried como recursos generativos y apreciativos en la gestión de conflictos y crisis: “preguntas para identificar y describir posibilidades generativas, para encuadrar caminos posibles y perspectivas emergentes, para facilitar el reconocimiento del otro y la constitución del equipo de afrontamiento y para incrementar la solidaridad y la conciencia colaborativa” (Fried, 2008: 26). Otro procedimiento empleado es el de la entrevista apreciativa. Tiene sus bases en la Indagación apreciativa como metodología, que estudia lo que “da vida a las organizaciones cuando mejor funcionan” (Whitney & Trosten-Bloom, 2010). La entrevista apreciativa parte de la seguridad de que las preguntas y el diálogo acerca de las fortalezas, éxitos, valores, esperanzas y sueños, promueven en sí mismos la transformación. Pueden realizarse en escenarios de pequeños o grandes grupos pero las más efectivas son las entrevistas personales cara a cara.

Uno de los descubrimientos más interesantes de esta investigación-acción fue la relación estrecha, no solo teórica sino también empírica, entre los conceptos de aprendizaje, participación y diálogo generativo. De cierta manera, aparecían como acciones complementarias durante el desarrollo de la comunidad. Todo el tiempo, las reglas de implicación, que la comunidad asumía como el modo necesario de operación requerido para aprender, se mantuvieron como formas de aprendizaje colectivo y la valoración de todas las experiencias, sin evaluaciones o exclusiones. Así, las asunciones de la indagación apreciativa se aplicaron hasta el punto de que parecía que nadie podía conducirse sin

ellas, incluso hasta en la conversación de temas que estaban fuera de la comunidad: ellos entendieron claramente la visión apreciativa del pasado para construir futuros posibles. El diálogo generativo tomó más tiempo; sin embargo, fueron gradualmente iluminando sus aplicaciones, buscando información apropiada para las situaciones que enfrentaban, examinando sus posibilidades en los espacios comunitarios y los modelos de acción; finalmente reconocieron el valor de su uso y extensión.

En resumen, el papel del diálogo es fundamental junto con la participación. Como concepto y acción, es uno de los fundamentos de la relación social y la vía óptima para la creación y recreación de subjetividades que siempre y en todo momento están en relación con los demás, insertados en la red que los conforma, sostiene y alienta, pues como bien dice Vygotski: “El hombre, a solas consigo mismo, sigue funcionando en comunión” (1987, p. 162).

Son resultados parciales, pero constituyen posibilidades reales de acción transformadora. Esta intención sería considerable para modificar una epistemología del sentido común extendida en las sociedades contemporáneas, que insiste en que para ganar, alguien tiene que perder –convicción que está en la esencia misma de cualquier sistema explotador– por otra que plantea que solo entre todos es posible la ganancia, y que el bienestar de uno depende del bienestar de todos.

Bibliografía

- Allport, G.W. (1953). The psychological nature of personality, *Personalist*, 34, pp. 347-357.
- Chaiklin, S. y J. Lave (comp.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Corral, R. (2006). “El currículo docente basado en competencias”. En *Caudales*. La Habana: CIPS.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía*. La Habana: Caminos.
- Freud, S. (1929). El malestar de la cultura. En: *Obras Completas* (1995) Hipertexto eLe. Madrid: Nueva Hélade
- Fried, D. y J. Schnitman. (2000). “Contextos, instrumentos y estrategias generativas”. En D. Fried y J. Schnitman (comp.) (2006). *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos*, Buenos Aires: Granica.
- Fried, D. (2008) “Diálogos generativos”. En: G. Rodríguez Fernández (comp.) *Diálogos Apreciativos: el socioconstruccionismo en acción*. País Vasco-Madrid: Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati-Dykinson, pp. 17-48.
- Fried, D y M. Rodríguez-Mena (2011). “Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario”. En García, J.F; J. A. Betancourt y F. Martínez (comp.) *La transdisciplina y el desarrollo humano*. Villahermosa: Dirección de Calidad y Enseñanza de Salud. Secretaría de Salud del Estado de Tabasco.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Guevara, E. (1970). “El socialismo y el hombre en Cuba”. En: *Obras* (1957-1967) t. II, pp. 367-384. La Habana: Casa de las Américas.
- Lave, J. and E. Wenger (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la Liberación*. Madrid: Trotta S.A.
- Marx, K. (1970, 1) *El Capital* 3 t.. La Habana: Ciencias Sociales.
- _____ (1970, 2) *Fundamentos de la crítica de la economía política*, t. 1. La Habana: Ciencias Sociales.
- Rodríguez-Mena, M. (1999). PRYCREA: *Una Aproximación a la elaboración de criterios psicopedagógicos para la identificación de los aprendizajes de calidad y su potenciación*. [Resultado de Investigación] La Habana: CIPS.

_____ (2011) *Aprender en Comunidades de Práctica. Presupuestos teóricos y metodológicos para potenciar el aprendizaje en espacios sociales*. La Habana: CIPS.

_____ (2013) *Aprender en Comunidades de Práctica. Fundamentos teóricos y metodológicos del desarrollo de comunidades de aprendizaje en organizaciones laborales*. (Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Educación). La Habana: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento Educativo, Universidad de La Habana.

Rodríguez-Mena, M. y Corral, R. (2006). "How Participation in a Learning Community Transformed a Community of Practice". En *Cultures of Participation at Work in Cuba and the US. OD Practitioner, Journal of the Organization Development Network*. Fall Year 2006, Volume 38 No. 4, pp. 19-24.

_____ (2007). "Aprender en una Comunidad de Práctica. El aprendizaje en la empresa". En Arenas, P y M, Monet (editores) *Culturas de participación en el trabajo de Cuba y los Estados Unidos*. La Habana: Acuario.

Rodríguez-Mena, M; I, García; R, Corral, C, Lago. (2004). *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. La Habana: Prensa Latina.

Vygotski, L. S. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.

_____ (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico Técnica.

Watkins J, M. y B. Mohr (2001). *Appreciative Inquiry*. San Francisco: Jossey- Bass/Pfeiffer.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Whitney, D., & Trosten-Bloom, A. (2010). *El poder de la Indagación apreciativa*. La Habana: CENESEX.

EL SUJETO Y EL DIVÁN EN CUESTIÓN: APORTACIONES DE LAS PSICOLOGÍAS CRÍTICAS Y SU POSIBLE CONTRIBUCIÓN PARA UNA PSICOLOGÍA CLÍNICA CRÍTICA

Christian Omar Bailón Fernández

*Universidad Antropológica de Guadalajara
Zapopan, Jalisco, México*

Resumen

Se hace un recorrido por los postulados fundamentales que sostienen las perspectivas de las llamadas psicologías críticas, entendidas como aquellas perspectivas sobre la dimensión psicológica de la sociedad que plantean al individuo en desconexión paulatina de su subjetividad como resultado de la configuración histórica de la cultura, que, envuelta en una atmósfera de clase mantenida a partir de una ideología social que legitima y estructura la distribución asimétrica de los bienes colectivos, desemboca en un proyecto humano desfavorecedor para el desarrollo pleno de la personalidad de los individuos y de la sociedad, proponiendo así a la psicología y al psicólogo como agentes de concientización frente a esta dinámica. A partir de esta definición se establece una discusión crítica entre los principales postulados que se desprenden de estas psicologías críticas, para después, por último, extraer conclusiones sobre posibles aportaciones de las psicologías críticas al ámbito particular de la psicología clínica.

Palabras clave: psicología crítica, concientización, alienación, subjetividad, ideología

Abstract

This article propose a survey of the fundamental tenets underlying the perspective of psychology called critical, understood such as those perspectives on the psychological dimension coherent between themselves, on the approach of the individual in a gradual disconnection of his subjectivity as a result of the historic conditions of the culture, which, has wrapped in an class atmosphere from a social ideology that legitimizes an structure of asymmetry in the distribution of public goods, hampering the potential social and individual well-being, proposing psychology as consciousness-raising agent against this oppressive dynamic. Through this definition has been established a critical discussion between the traditional psychology and the contributions from the critical psychologies. Finally, from the results involved in the discussion, it has been resolved a several conclusions about the possible contributions of critical psychologies to the particular field of clinical psychology.

Keywords: critical psychology, awareness, alienation, subjectivity, ideology

Introducción

Aún se plantea problemática la resolución sobre el tema de la salud mental, cada vez más, nos encontramos ante relaciones intrincadas sobre su significado, por ejemplo, la crítica a la construcción de los parámetros de salud mental vía estadística continúa latente en razón de que la construcción axiológica que supone el desarrollo histórico de las sociedades y los individuos tiene exigencias

valóricas mucho más puntuales. Es decir, dentro del contexto histórico, político y social en aras de una perspectiva humanizante parece insuficiente un discurso estadístico para definir los criterios de bienestar en cuanto a salud mental de una sociedad. (Fromm, 2006; Marcuse, 1993; Martín-Baró, 1998; Zemelman, 2011).

Se analiza entonces, al reconocer esta y otras críticas paradigmáticas a las definiciones clásicas de la salud mental, que de las diversas tensiones epistemológicas que retoma la concepción se derivan también diferentes perspectivas teóricas que abordan una concepción alternativa del sujeto, en este sentido, se presume que de la exigencia de integrar la concepción política, histórica y social situada contextualmente surge una visión acorde a estas necesidades, dando como resultado las llamadas psicologías críticas que a continuación se abordan.

Se define como psicologías críticas todas aquellas perspectivas sobre la dimensión psicológica de la sociedad coherentes entre sí, en el planteamiento del individuo en desconexión paulatina de su subjetividad, es decir, en la cosificación del sujeto como resultado de la configuración histórica de la cultura, que envuelta en una atmósfera de clase, mantenida y condicionada a partir de una ideología social que legitima y estructura la asimétrica distribución de los bienes colectivos, desemboca en un proyecto humano desfavorecedor para el desarrollo pleno de la personalidad de los individuos y de la sociedad, proponiendo así, a la psicología, como ciencia de la concientización frente a esta dinámica opresiva (Fromm, 2006; González, 1994; Martín-Baró, 1998; Marcuse, 1993; Montero, 1994; Romero, 1994; Zemelman, 2011).

En este sentido, desde estas llamadas psicologías críticas se proponen ocho tesis consideradas como las aportaciones fundamentales que se desprenden de estas perspectivas, así como la discusión de estas en relación con la psicología tradicional:

- El carácter histórico, político y cultural de la psicología.
- El carácter histórico, político y cultural de la personalidad.
- El reconocimiento de una atmósfera de clase como aquella que estructura algunos procesos internos de la personalidad y que por ello participa en los problemas humanos y su posible resolución.
- El reconocimiento de la ideología como un macrosistema que influye en la configuración de las valoraciones sociales como falsa conciencia resultando en alienación.
- La comprensión de la neutralidad profesional como una especie de falsa conciencia.
- El reconocimiento de la relación entre poder e individuo y como ello influye en las dinámicas sociales y en la construcción de la realidad social.
- El resultado alienante y *cosificador* que ejerce la influencia de la ideología en la construcción social de la personalidad.
- El rol ético del psicólogo y de la psicología como agente e instrumento respectivamente para la concientización social y la desideologización.

El carácter histórico, político y cultural de la psicología

Estas psicologías críticas fundamentan que desde la psicología tradicional o académica, el carácter histórico, político y cultural de la psicología ha sido omitido, la estructuración de los consensos de salud mental vía estadística ha sido el parámetro rector desde el cual se ha legitimado e instituido la directriz de la normalidad psicológica, como si a partir de la instrumentación de ciertas metodologías objetivas en cuanto a su medición (no necesariamente en cuanto a su objeto, definición o campo de acción), la ciencia adquiriera un carácter neutro e irrefutable, aséptico de toda subjetividad rumiante que pudiese enturbiar su discurso límpido. Por esta omisión peligrosa, la organización de significados, definiciones e investigación en torno a la ciencia, ha tenido no solo un carácter descriptivo, sino también a razón de esta postura, proponen diversos autores, un carácter legitimador de la realidad en turno que se presenta así como estática y en código de normalidad, cuestión que en vez de significar objetividad, termina por proponer un carácter de aceptación de la realidad en turno. Se propone así desde estas perspectivas que la realidad no es aséptica y que la ciencia que pretenda abstraerse de su situacionalidad, lo hace a costa de que sus productos resulten potencialmente utilizados para fines poco éticos o deshumanizantes:

El que hace ciencia sin conciencia de su situacionalidad y de su situación compromete su ciencia in-conscientemente a la precariedad de la situacionalidad y a los intereses de la situación (Martín-Baró, 1998, p. 41).

El carácter histórico, político y cultural de la personalidad

Del mismo modo, se precisa que el carácter histórico, político y cultural de la personalidad se ha obviado de la misma manera con terminologías teóricas como son las construcciones o las representaciones sociales, categorías que recordando la terminología Batesoniana aparecen con características dormitivas (Bateson, 1991), es decir, que no responden nada que favorezca a la comprensión de las características con las cuales estas configuraciones sociales ejercen las dinámicas de la constitución de la personalidad en los individuos, ni tampoco expresan la forma o el modo en que estas se consolidan, ni aún terminan por resolver los efectos que estas tienen hacia la organización de la sociedad, siendo así que, se plantea que en su descripción, la psicología tradicional únicamente da legitimidad científica a la normalidad cotidiana que describen. Por ejemplo, el culto discursivo al individualismo apolítico:

La reducción al plano de lo individual, y al de los mecanismos internos, de los elementos que rigen y guían el comportamiento saludable y los aspectos cognitivos tiene profundas consecuencias políticas. Es probable que de ahí se derive que la explotación no se atribuya a razones sociohistóricas, sino que obedezca a una cuestión de opciones y experiencias individuales... Muchas personas se suben al carro de la ideología competitiva del capitalismo, y sus ideas encuentran tal consonancia con el sentido común cotidiano que difícilmente cabría pensar que están cometiendo un "error". Es decir, sus ideas y el sentido de sí mismos están en perfecta comunión con lo que la psicología nos dice acerca de nosotros mismos (Parker, 2010, p. 65).

Se fundamenta además, en razón de esta óptica, que la salud mental no es de orden meramente individual, sino que está relacionada sistémicamente con las configuraciones sociales que constituyen a los individuos y donde a la misma vez el individuo no es un producto, sino un ente activo:

La identidad personal es al mismo tiempo producto de la sociedad y producto de la acción del propio individuo. A esta consecuencia se llega como resultado de comprender a la persona humana como un ser de historia: la identidad personal se forma en la confluencia de una serie de fuerzas sociales que operan sobre el individuo y frente a las cuales el individuo actúa y se hace a sí mismo. Al actuar el individuo genera una realidad y la conoce como tal, pero a su vez la acción misma es hecha posible por las fuerzas sociales que se actualizan en el individuo (Martín-Baró, 1989, p. 123).

Reconocimiento de la sociedad de clases

Desde estas perspectivas se expone que la psicología tradicional ha obviado desde este discurso también la sociedad de clases, su discurso la omite, pues a la luz de los textos de psicología tradicional se retoma como una condición cuasi-natural de lo humano, siendo así que resulte disonante que en su tendencia descriptiva ni siquiera se desmenuce en específico a la sociedad de clases, sus razones, características y consecuencias psicológicas. Se argumenta que también dentro de la descriptividad característica a esta psicología habría que demostrar por qué razón no es de su interés este tipo de fenómenos.

Se podría responder con respecto a esta interrogación, que tales fenómenos sociales se decide no estudiarlos por su carácter controvertido, y que la psicología en su carácter científico no debe prestarse a las valoraciones morales que estas implican, pues bien, pero en respuesta a esto, se afirmará, que la organización del conocimiento psicológico actual también tiene fuertes valoraciones morales desde las que sí se ha tomado una postura clara, como son el planteamiento de la normalidad psicológica vista anteriormente, la normalidad del desarrollo, la discriminación social que se hace a partir de la psicometría laboral, la definición de inteligencia o el acoplamiento de parámetros anglosajones a realidades completamente diferentes, entre otros. De manera que, esta omisión descriptiva, únicamente coadyuva al mantenimiento de la inconciencia y cuestionamiento de estos fenómenos, ejerciendo una especie de complicidad académica.

El reconocimiento de la ideología y sus consecuencias

A partir de ello, se analiza que la sociedad y la psicología están saturadas de discursos ideológicos, definido lo ideológico como aquello antitético a un conocimiento fiable, es decir, una forma discursiva o un cúmulo de significados que carecen de la validez suficiente para suponerlos como un saber fundado, se entiende que el objetivo de las ideologías es meramente la conservación del poder y no su distribución, y se supone entre los parámetros constitutivos de la ideología la carencia de diálogo a través de la institución de lenguajes y formas relacionales que restringen parámetros de pensamiento, con carencia de implicación dialéctica y apertura:

La ideología no es un grupo demoníaco que confabula en las cúpulas del poder de la sociedad, sino que es el empobrecimiento de la comunicación que se da en cada lugar donde se repiten los pensamientos y sentimientos sin pensarlos y sin sentirlos, hasta que pierden su significado. (Fernández, 2004, p. 88)

Sobre la ideología se ha dicho que es una forma de falsa conciencia, “en la medida en que crea la ilusión de la racionalidad basándose en un raciocinio mecánico ... que actúa bloqueando el paso a la conciencia, a ciertos contenidos, a ciertas formas de relación, a lógicas alternativas” (Montero, 1994, p. 144). Según Villoro (2006) el concepto de ideología supone un conjunto de creencias y actitudes

que son condicionadas por grupos sociales o por las fuerzas de producción que prescriben reglas de comportamiento a los integrantes de tal grupo, su concepción estricta supone que la diferencia básica entre ideología y conocimiento es que la ideología no está suficientemente justificada en razones válidas y que tiene la función de conservar el poder en ese grupo. Para justificarse las ideologías utilizan argumentos de autoridad, tradiciones, prejuicios o convenciones pues su razón no resiste la argumentación crítica.

Se manifiesta que la psicología tradicional sobre este aspecto ha dado muy pocas luces, la cuestión de la ideología supone la forma en que se estructura y legitima una cosmovisión de lo normal en una sociedad, una normalidad con cualidades eternas e inmanentes, que no puede ser otra que la que es, creencias como la de que el entendimiento de la economía y/o la política es para los expertos y el ciudadano promedio no debe entrometerse, que la democracia es el mejor sistema político, que el conocimiento es saber memorizar, que el triunfo es sinónimo de tener dinero, que es completamente justo que la gente con dinero tenga dinero y que los pobres sean pobres, no son en absoluto verdades evidentes, ni axiomas lógicos y fundamentados, son creencias que entre muchas otras se refuerzan constantemente a través de las estructuras de poder que entretejen una realidad de significados que instaura y mantiene una forma de entender la realidad social en los individuos, cuestión que definitivamente no puede ser pasada por alto, en razón de comprender como estas perspectivas influyen en la constitución de los individuos, y en su relación ya sea constructiva o destructiva para la consolidación de una sociedad pacífica, igualitaria o justa, pues siendo todos ellos atributos sin lugar a dudas que necesitan los individuos de una sociedad para crecer psicológicamente saludables, no pueden ser ignorados:

El hecho de que la gran mayoría de la población acepte, y sea obligada a aceptar, esta sociedad, no la hace menos irracional y menos reprochable. La distinción entre conciencia falsa y verdadera, interés real e inmediato todavía está llena de sentido. Pero esta distinción misma ha de ser validada. Los hombres deben llegar a verla y encontrar su camino desde la falsa hacia la verdadera conciencia, desde su interés inmediato al real (Marcuse, 1993, p. 24)

En la comprensión de estas perspectivas, la construcción ideológica del sujeto deviene en falsa conciencia que a su vez supone alienación, una separación y desconexión con la propia subjetividad a cambio de una cosmovisión acrítica adoctrinada ideológicamente por las estructuras de poder:

La dimensión "interior" de la mente, en la cual puede echar raíces la oposición al *statu quo*, se ve reducida paulatinamente ... El impacto del progreso convierte a la Razón en sumisión a los hechos de la vida y a la capacidad dinámica de producir más y mayores hechos de la misma especie de vida ... Esta identificación no es ilusión, sino realidad. Sin embargo, la realidad constituye un estadio más avanzado de la alienación. Esta se ha vuelto enteramente objetiva; el sujeto alienado es devorado por su existencia alienada (Marcuse, 1993, p. 41).

La neutralidad del psicólogo como falsa conciencia

En consonancia con esto, las llamadas psicologías críticas reconocen la imposibilidad de permanecer en un estado de ficticia neutralidad frente a las realidades sociales adversas, ante fenómenos psicosociales como son la marginación, la discriminación, el autoritarismo, entre otros, el investigador no puede permanecer inmutable a menos que carezca del mínimo tacto y sensibilidad ética que supone el profesionalismo de un científico social, y esta sensibilidad, no se concibe desde estas perspectivas como un sesgo hacia la construcción de conocimiento científico certero:

La parcialidad que siempre supone una toma de postura no tiene por qué eliminar la objetividad. Resulta absurdo y aun aberrante pedir imparcialidad a quienes estudian la drogadicción, el abuso infantil o la tortura. Lo que sí puede y debe exigirse es que se analicen esos fenómenos con todo rigor y con apertura total a los datos de la realidad. Es decir, que objetividad no es lo mismo que imparcialidad. Pero la opción axiológica que lleva a rechazar ciertas cosas y a desear otras debe constituir siempre un horizonte que ilumine nuestro quehacer, y ello no como algo sobreañadido, sino como algo intrínseco a la propia actividad científica, académica o profesional (Martín-Baró, 1998, p. 332).

En este sentido suponer que intentar pulir lingüísticamente o metodológicamente de modo que ello signifique un distanciamiento del fenómeno de estudio o de la población a analizar no solo es un error profesional, sino inclusive, puede resultar en mayor sesgo desde esta perspectiva, en el sentido de terminar afirmando u ocultando ideológicamente cierta realidad enajenante o socialmente destructiva.

A propósito de la neutralidad, se reconoce que esta postura cuestionada por sus pretensiones científicas más que científicas de la psicología tiene una tradición más honda, como una réplica inadecuada que en su intención histórica por adquirir un rol de seriedad, adaptó en sí misma los métodos de las ciencias naturales, de manera tal que, desde estas perspectivas, cabe hacer crítica a las posturas científicas que abordan el conocimiento científico como ajeno de toda metafísica, epistemología y sujeto, aquellas que se consideran asépticas, desideologizadamente neutras que se justifican por sí mismas en el objeto, y que por tanto, pretenden no tener que rendir explicaciones ontológicas desde donde parten sus análisis y supuestos (Habermas, 1990), pensar así, desde estas posturas, parece significar una falacia abstractiva (Apel, 1985) en el sentido de que al pretender cualquier supuesta mera objetividad se está prescindiendo de la dimensión pragmática de los signos extrayendo o anulando al sujeto que le da lugar.

De ser así, los resultados científicos quedarían irrefutablemente exentos de las consecuencias o implicaciones sociales emergentes de ellos, de las exigencias valóricas de los contextos humanos y por ende de su implicación ética:

Los métodos de la ciencia natural no captan todo lo que vale la pena saber, ni siquiera lo que más vale la pena: los últimos fines, que deben orientar todo dominio de los recursos de la naturaleza y del hombre (Gadamer, 1998, p. 43).

Por ende, se infiere que la realidad no es aséptica y que la ciencia que pretende abstraerse de su situacionalidad o de su subjetividad podrá ganar en eficiencia instrumental, pero a costa de perder la conciencia electiva y ética que supone el compromiso con la salud y el bienestar humano y profesional, implicado en el estudio e intervención de la realidad política y social que se ve manifiesta (Martín-Baró, 1998).

El rol del individuo y del psicólogo en la concientización y transformación de la sociedad

Por tal motivo, las psicologías críticas proponen que el psicólogo en tanto que se encuentra concientizado de esta serie de entresijos que oscurecen la posibilidad de desarrollo de una sociedad, se encuentra forzado por su ética profesional a tomar postura obviamente desde su objeto de estudio, lo que supone el rol del profesional de la salud mental como científico comprometido en la concientización de los individuos desde sí en clave emancipatoria para la transformación social:

Se reconoce un nuevo rol para el psicólogo: el de agente y facilitador del cambio social (que no excluye otros ya existentes), lo cual supone una toma de conciencia de su inserción social y de los intereses históricos a los que sirve. La asunción de este nuevo rol supone a su vez la adquisición de un compromiso, que en América Latina se define con las mayorías oprimidas, con la liberación (Montero, 1994, p. 36).

Compromiso que hace notar la dimensión política de la psicología, sea cual sea la toma de postura del profesional, ya sea en tanto que omite realidades sociales que pueden ser perjudiciales para el desarrollo de una sociedad o en tanto que denuncia fenómenos que desde la dimensión de su objeto de estudio el profesional reconoce como poco óptimos para el desarrollo psicológico.

La psicología clínica: entre la conciencia y la falsa conciencia

La concientización es el núcleo clave de la salud mental en las psicologías críticas, concepto que, como es bien sabido, no es exclusivo en sí de estas propuestas teóricas, sino que permea el lenguaje y el ámbito terapéutico desde siempre, sin embargo, cabe destacar que el concepto es polisémico, el *insight* de la perspectiva psicoanalítica por ejemplo tiene otras directrices explicativas, comprende en su definición una teoría ajena a la problemática específica de los contextos en que la psicología crítica contempla esta terminología, allí, la concientización se propone como un medio para desestructurar la alienación, lo cual significa la incapacidad del hombre para seguir sus necesidades más auténticas de crecimiento interno y que, en el sujeto, propicia una actuación cargada de irreflexividad y compulsividad a necesidades que se le imponen despersonalizadamente a su individualidad (González, 1994). Es decir, la desideologización en estas propuestas conlleva en sus raíces la búsqueda de las propias verdades internas que se elaboran con base en la propia reflexividad del individuo (Pakman, 2006; Sloan, 1994), entonces, ven, como núcleo fundamental de la desalienación, la liberación del individuo a partir de su concientización reflexiva como elemento esencialmente político y transformador (Freire, 1997).

Por tal cuestión, el crecimiento o desarrollo psicológico para estas perspectivas, significa que los individuos pueden generar construcciones integradoras desde sus cogniciones, afectos y conductas cada vez más complejas sobre la realidad interior y exterior que le significan cambios positivos en su humanidad (Romero, 1994).

Conclusiones

Como se ha abordado a lo largo de la realización del artículo, las psicologías críticas aportan temáticas de gran relevancia para el análisis global de la psicología. A través de su discusión y posterior integración, puede ser posible la construcción de una psicología más amplia, menos ingenua y con mayor compromiso social. De modo tal que, por este motivo, se fundamenta que a partir de esta discusión anterior es posible extrapolar una serie de conclusiones que permean todos los ámbitos de la psicología, con la pretensión de concluir, en el ámbito clínico, las posibles aportaciones derivadas de estas reflexiones anteriores:

Una primera conclusión propone que ejercer una psicología clínica crítica postula la necesidad de establecer una relación simétrica y horizontal entre la persona y el profesional, de modo que este provea un espacio de cercanía que funja como dispositivo subjetivador a través del diálogo, esto corresponde con la importancia de la construcción de un ambiente óptimo para reconocer y hacer brotar los afectos y los pensamientos negados, reprimidos o acallados por las estructuras de poder

que establecen en el individuo una condición internamente restringente y alienante a cambio de una normalización ideológica.

Una segunda conclusión supone que el psicólogo como agente de concientización y desideologización, brinda un soporte de reflexión crítica sobre las condiciones, premisas y contextos que enclaustran al sujeto en esa lógica enajenante.

De una tercer conclusión se deriva que, para que la desideologización aquí nombrada no termine como una nueva ideologización, debe mantener un carácter de descubrimiento desde sí y para sí del individuo en un universo de autorreflexividad, y por ende, no puede ser una imposición de significados, por tal motivo, el individuo en proceso solo es acompañado por el profesional para que a través de la interrogación en conjunto, suceda una emergencia de narrativas que promuevan la concientización sobre el enclaustramiento simbólico y práxico de la realidad del individuo, a la misma vez que se promueve la imaginación como fuente liberadora hacia nuevas alternativas que se perciben desde el mismo individuo con mayor coherencia interna (Castoriadis, 2008; Pakman, 2011; Bailón, 2014).

Una cuarta conclusión manifiesta que una psicología clínica de corte crítico no podría situarse meramente en el individuo como ente aislado, sino en el análisis emergente de las relaciones, premisas lingüísticas, afectos y conductas que surgen en relación dialéctica al propio contexto, para promover una constante concientización crítica desde la cual germinen construcciones complejas de significado plenamente transformadoras de la realidad subjetiva y objetiva del individuo.

Una quinta conclusión sugiere que la intersubjetividad construida en el dispositivo clínico, ya es en sí misma propositiva para sus fines, en razón de que instaura una lógica relacional disidente a la lógica de la dominación fundamentada sobre la coacción subjetiva del individuo, en donde se encubre “la distribución asimétrica de las oportunidades de satisfacción legítima de las necesidades” (Habermas, 1999, p. 59), y donde “la comunicación entre sus miembros es desfigurada o bloqueada de manera sistemática” (Habermas, 1999, p. 59), comunicación necesaria para la construcción práxica de una realidad emancipatoria para los individuos.

En vez de ello, se propone el reconocimiento desde estas perspectivas, al individuo como copartícipe en la generación de la realidad y no como mero objeto o instrumento de tal realidad, empoderamiento que busca por ello una profunda acción comunicativa a través de la dialogicidad que supone la construcción intersubjetiva (Apel, 1985; Freire, 1997; Zemelman, 2012).

Por último, una sexta conclusión comprende que las intervenciones y el objetivo terapéutico en una psicología clínica crítica tendrían como fin la subjetivación del individuo y su reconstitución individual orientada a partir del reconocimiento de sí mismo como sujeto en construcción, que es a la vez constructor de la realidad social en la que participa, promoviendo así la modificación práxica y por ende transformadora de su realidad interior y de su realidad circundante.

Bibliografía

Apel, K. (1985). *La transformación de la filosofía. El a priori de la comunidad de comunicación*. España: Taurus-

Bailón, C. (2014). Entre la subjetividad y la complejidad: Propuesta y pertinencia para una psicología clínica de enfoque sistémico crítico. *Integración académica en Psicología*, 3(7). Recuperado el 20 de septiembre,

- 2015, de: <http://integracionacademica.org/attachments/article/80/01%20Subjetividad%20complejidad%20-%20CO%20Bailon.pdf>
- Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Castoriadis, C. (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar.
- Fernández, P. (2004). *El espíritu de la calle*. Madrid: Antrophos.
- Fromm, E. (2006). *¿Tener o ser?*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- González, F. (1994). Personalidad, sujeto y psicología social. En Montero, M. (Coord.). *Construcción y crítica de la psicología social* (pp. 149-176). España: Antrophos.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e Interés*. Buenos Aires: Taurus.
- _____ (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. España: Cátedra.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. México: Planeta.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Montero, M. (1994). "Una mirada dentro de la caja negra: La construcción psicológica de la ideología", en Montero, M. (coord.). *Construcción y crítica de la psicología social*. (pp. 127-147). España: Antrophos.
- _____ (1994). Un paradigma para la psicología social. Reflexiones desde el quehacer en América Latina. En Montero, M. (coord.). *Construcción y crítica de la psicología social* (pp. 27-47). España: Antrophos.
- Pakman, M. (2011). *Palabras que permanecen, palabras por venir. Micropolítica y poética en psicoterapia*. Barcelona: Gedisa
- Pakman, M. (2006). "Poética y Micropolítica del cambio: Diseñando conversaciones terapéuticas". *Entrevista a Marcelo Pakman*. Recuperado el 20 de septiembre, 2015, de <http://www.redsistemica.com.ar/pakman.htm>
- Parker, I. (2010). *La psicología como ideología. Contra la disciplina*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Romero, O. (1994). Crecimiento psicológico y motivaciones sociales. En Montero, M. (coord.). *Construcción y crítica de la psicología social* (pp. 189-232). España: Antrophos.
- Sloan, T. (1994). La personalidad como construcción ideológica. En Montero, M. (coord.). *Construcción y crítica de la psicología social* (pp. 177-188). España: Antrophos.
- Villoro, L. (2006). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensamiento epistémico sobre la realidad*. Mexico: Siglo XXI.
- _____ (2012). *Pensar y poder*. México. Siglo XXI.

O ENCONTRO DE PSICÓLOGOS COM PROFISSIONAIS DE SAÚDE EM UMA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE MENTAL, NA BAHIA- BRASIL

Mônica Lima
UFBA – ABEP. Brasil

Resumo

Este texto tem como objetivo discutir a formação de psicólogos na modalidade de residência multiprofissional, considerando os significados e os sentidos construídos pelos residentes e preceptores sobre o cotidiano da aprendizagem pelo trabalho. Acompanhamos as duas primeiras turmas de uma residência multiprofissional em saúde coletiva com área de concentração em saúde mental, com 30 residentes de seis áreas diferentes, sete delas psicólogas, participantes das turmas 2008 e 2010. Inspiramos teórico-metodologicamente na Psicologia Social das Práticas Discursivas e da Produção de Sentido e na Antropologia Interpretativa. Realizamos entrevistas semiestruturadas com os residentes, grupo focal com os tutores e diário de campo e aplicamos um questionário sobre inserção ao mundo do trabalho para os egressos da primeira turma. Entre as principais características da residência acompanhada podemos citar: a residência multiprofissional está atenta à hierarquização dos saberes, buscando estratégias para superá-la; preza pelo desenvolvimento de habilidades nos âmbitos da assistência e da gestão, da capacidade crítica e produção de conhecimento; sustenta uma perspectiva de ensino em serviço baseada na pedagogia da implicação e problematizadora; tende a funcionar de modo transdisciplinar (centrada no trânsito dos sujeitos e não da mudança dos campos científicos); está atenta às dimensões da formação de núcleo e campo, ressaltando a dimensão subjetiva do processo; não há crise de identidade profissional entre os residentes, mas há reflexão e maior maturidade profissional partir do encontro com as demais áreas da saúde; embora, não consiga ter o impacto desejado nos cenários de prática-aprendizagem em relação à mudança da organização do trabalho das equipes. Identificamos que todos os 15 egressos da primeira turma estavam empregados, alguns na área específica de saúde mental, outros no campo da saúde, por exemplo, saúde indígena, nos âmbitos da assistência e da gestão da saúde. Duas egressas tornaram-se preceptoras da turma de 2010.

Palavras-chave: Formação em Psicologia, Residência Não-Médica; Residência Multiprofissional, Saúde mental, Formação Transdisciplinar.

Resumen

Este texto tiene como objetivo discutir la formación de psicólogos en la modalidad de residencia multiprofesional, considerando los significados y los sentidos construídos por los residentes y preceptores, sobre el cotidiano de aprendizaje por el trabajo. Acompañamos los dos primeros grupos de una residencia multiprofesional en salud colectiva concentrada en salud mental, con 30 residentes de seis áreas diferentes, participantes de los grupos 2008 y 2010. Nos inspiramos teórico-metodologicamente en la Psicologia Social de las Práticas Discursivas y de la Producción de Sentidos, y en la Antropologia Interpretativa. Realizamos entrevistas semiestruturadas con los residentes; grupos focales con los tutores, y diario de campo; y aplicamos un cuestionario sobre inserción al mundo del trabajo para los egresos del primer grupo. Entre las principales características de la residencia acompañada podemos citar: la residencia multiprofesional está atenta a la jerarquización de los saberes, buscando estrategias para superarla; asume el desenvolvimiento de

habilidades en los ámbitos de asistencia y de la gestión, de la capacidad crítica, y la producción de conocimientos; sustenta una perspectiva de enseñanza de servicio basada en la pedagogía de implicación y problematizadora; tiende a funcionar de modo transdisciplinar (centrada en el tránsito de los sujetos, y no de la modificación de los campos científicos); está atenta a las dimensiones de formación de núcleo y campo, resaltando la dimensión subjetiva del proceso; no hay crisis de identidad profesional entre los residentes, mas hay una reflexión y mayor madurez profesional partir del encuentro con las demas áreas da salud; aun cuando no consiga tener el impacto deseado en los escenarios de práctica-aprendizaje en relación al cambio de la organización del trabajo de los equipos. Identificamos que los 15 egresos de primer grupo estaban empleados, algunos em áreas especificas de salud mental, otros en el campo de la salud, por ejemplo, salud indígena, en los ámbitos de la asistencia y de la gestión de salud. Dos egresadas se convirtieron em preceptoras del grupo de 2010.

Palabras clave: Formación en psicología, Residencia no médica; Residencia multiprofesional, Salud mental, Formación transdisciplinar.

Abstract

This text aims to discuss the formation of psychologists in multi-residence contracts, considering the meanings and the meanings constructed by residents and preceptors about everyday learning at work. We follow the two first classes of a multidisciplinary residency in public health with specialization in mental health, with 30 residents from six different areas , seven of them psychologists , participants of the classes 2008 and 2010. We are inspired by theoretical and methodological in Social Psychology Practices discursive and Sense Production and Interpretive Anthropology . We conducted semi-structured interviews with residents , focus groups with tutors and field diary and applied a questionnaire on entering the world of work for the first class graduates Among the main features of the residence accompanied include: the multi residence is attentive to the hierarchy of knowledge, seeking strategies to overcome it; values the development of skills in the areas of assistance and management, critical capacity and knowledge production; holds a teaching perspective in service based on the pedagogy of involvement and problem-solving; It tends to work in a transdisciplinary way (focused on the transit of individuals and not the change in the scientific field); It is aware of the dimensions of core training and field, highlighting the subjective dimension of the process; no professional identity crisis among residents, but there is reflection and greater professional maturity from the encounter with the other areas of health; though, it can not have the desired impact on practice and learning scenarios in relation to change the organization of working teams. We found that all 15 graduates of the first class were employed, some in the specific area of mental health, others in the health field, for example, indigenous health, in the fields of assistance and health management. Two graduates have become governesses of the 2010 class.

Keywords: Training in Psychology, Home Non-Medical; Multidisciplinary residence, mental health, Transdisciplinary Training.

Introdução

Neste texto, buscamos compartilhar alguns achados e reflexões sobre o encontro de diferentes profissionais de saúde, em formação, particularmente psicólogos, em uma residência multiprofissional em saúde coletiva com área de concentração em saúde mental, na Bahia-Brasil. Trata-se de resultados do projeto de pesquisa “Ensino em serviço e cuidado em saúde mental: um estudo etnográfico sobre uma residência multiprofissional em saúde mental, na Bahia”, financiada pela Fundação de Apoio de Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No Brasil, “a Residência Multiprofissional em Saúde e a Residência em Área Profissional da Saúde constituem modalidades de ensino de pós-graduação lato sensu destinado às profissões da saúde, sob a forma de curso de especialização caracterizado por ensino em serviço, com carga horária de 60 (sessenta) horas semanais e duração mínima de 2 (dois)

anos [...]. Elas “serão orientados pelos princípios e diretrizes do SUS, a partir das necessidades e realidades locais e regionais”, segundo a Portaria Interministerial nº 1.077, de 12 de novembro de 2009.

A residência acompanhada na pesquisa foi implantada em 2008, formando até 2013 duas turmas, cada uma delas com 15 residentes (enfermeiros, terapeutas ocupacionais, psicólogos, assistentes sociais, educadores físicos e cientistas sociais). Segundo seu projeto pedagógico aprovado pelo Ministério da Saúde esta residência multiprofissional tem como objetivo “capacitá-los, mediante a formação em serviço, para uma intervenção interdisciplinar de caráter crítico, investigativo, criativo e propositivo no âmbito técnico, político, de gestão, ético e estético no campo da Saúde Mental”.

Considerações teórico-metodológicas

Do ponto de vista teórico-metodológico, buscamos utilizar diversidade de técnicas de coleta de dados (entrevistas, observação participante, grupo focal), particularmente, as sensíveis ao registro dos repertórios interpretativos, ou seja, “conjunto de termos, lugares-comuns e descrições usados em construções gramaticais estilísticas” (Spink e Medrado, 2000, p. 37) que ocorrem nos cenários de prática-aprendizagem. Nesta orientação, os sentidos que algo assume no cotidiano das pessoas é buscado “através da não-regularidade e da polissemia (diversidade) das práticas discursivas” (Spink e Medrado, 2000 p. 44). Essa perspectiva envolve em sua análise as “maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações cotidianas” (Spink e Medrado p. 45). Neste particular, compartilhamos com a autora de que as práticas discursivas “remetem aos momentos de *ressignificações*, de *rupturas*, de produção de sentidos, ou seja, correspondem aos momentos ativos do uso da linguagem, nos quais convivem tanto a *ordem* como a *diversidade*” (Spink & Medrado p. 45). Outro desdobramento da importância de destacar o posicionamento de cada um dos sujeitos da pesquisa na análise dos seus discursos diz respeito ao fato de que a “força constitutiva das práticas discursivas está em poder prover posições de pessoa: uma posição incorpora repertórios interpretativos, assim como uma localização num jogo de relações inevitavelmente permeado por relações de poder” (Spink e Medrado p. 56).

Nesta direção, entendemos que as interações dos residentes com os usuários, profissionais, preceptores e entre si, nos espaços cotidianos dos cenários de prática-aprendizagem, podem ser analisados como esforços continuados de produção de sentido em processos ativos e interativos; produção de sentido que retoma conhecimentos do imaginário social e produz reinterpretaciones à luz das situações concretas vivenciadas, no aqui-agora. Na perspectiva da antropologia interpretativa desenvolvida por Geertz (1973; 2002), a tarefa do pesquisador, através da escrita etnográfica, tem por vocação conhecer o mundo do ponto de vista do nativo, interpretações de primeiro nível. O registro em diário de campo e as transcrições das entrevistas possibilitaram a leitura e reflexão, a partir da identificação de categorias empíricas que se tornam analíticas, próprias da interpretação de segundo nível. Para Geertz (2002), este nível interpretativo coincide com a passagem da experiência próxima à experiência distante. O autor define experiência próxima como o uso natural e sem esforço de explicações sobre o que os semelhantes vêem, sentem, pensam e imaginam que os demais membros do grupo entenderiam facilmente; por sua vez, a experiência distante é outra interpretação, não menos válida do que a anterior, elaborada para alcançar objetivos científicos, filosóficos ou práticos.

Realizamos entrevistas individuais com os 15 residentes (primeira turma), grupos focais com os residentes da segunda turma, (sete psicólogos eram residentes) um grupo focal com seis tutores (professores orientadores), um grupo focal com os preceptores, entre 2009 a 2012. Em relação à primeira turma, fizemos observação participante, acompanhando um dos subgrupos de residentes em um Centro de Atenção Psicossocial II (CAPS II), registrando as percepções no diário de campo.

No Brasil, o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), entre todos os dispositivos de atenção à saúde mental, tem valor estratégico para a Reforma Psiquiátrica Brasileira, é um serviço de atendimento de saúde mental criado para ser substitutivo às internações em hospitais psiquiátricos.

“CAPS é um serviço de saúde aberto e comunitário do Sistema Único de Saúde (SUS). Ele é um lugar de referência e tratamento para pessoas que sofrem com transtornos mentais, psicoses, neuroses graves e demais quadros, cuja severidade e/ou persistência justifiquem sua permanência num dispositivo de cuidado intensivo, comunitário, personalizado e promotor de vida. O objetivo dos CAPS é oferecer atendimento à população de sua área de abrangência, realizando o acompanhamento clínico e a reinserção social dos usuários pelo acesso ao trabalho, lazer, exercício dos direitos civis e fortalecimento dos laços familiares e comunitários” (Brasil, 2004, p. 13).

Na análise dos repertórios interpretativos dos residentes três noções foram muito importantes, além de outras apresentadas ao longo do texto, a saber: relação núcleo/campo (Campos, 2000), transdisciplinaridade (Almeida-Filho, 1997) e pedagogia da implicação Fagundes (2006).

Alguns teóricos da saúde coletiva têm proposto a reflexão dos processos multiprofissionais de trabalho em saúde, a partir da relação campo/núcleo. Nessa perspectiva, a noção de núcleo se constitui num instrumento teórico utilizado para especificar a demarcação de uma área definida de saberes e práticas, identidades profissionais e disciplinares. O campo seria caracterizado por um espaço de fronteiras indefinidas, onde vários núcleos procurariam auxílio para lidar com questões teóricas e práticas (Campos, 2000).

Almeida-Filho (1997, p. 17) propõe uma noção de transdisciplinaridade “baseada na possibilidade de comunicação não entre campos disciplinares, mas entre agentes em cada campo, através da circulação não dos discursos (pela via da tradução), mas pelo trânsito dos sujeitos dos discursos”. Essa noção de transdisciplinaridade é alicerçada pelo paradigma da elucidação, na busca de integração totalizadora, correspondendo à noção de “ciência que se configura cada vez mais como uma prática de construção de modelos, de formulação e solução de problemas num mundo em constante mutação” (Almeida-Filho, 1997 p. 08). Nessa direção, a loucura, o louco e seu entorno configuram-se como objetos complexos no campo da saúde mental, que não prescindem de especialistas, mas que exigem cada vez mais operadores transdisciplinares da ciência, ou seja, aqueles que lidam com um objeto “multifacetado, alvo de diversas miradas, fonte de múltiplos discursos, extravasando os recortes disciplinares da ciência” (Almeida-Filho, 1997, p.11). Nesse particular, a análise das dinâmicas cotidianas da produção de conhecimento, seja em grupos multidisciplinares de pesquisas, seja em equipes de trabalho, deve contar com os tais operadores, que seriam aqueles que transitam durante a sua formação e experiência de trabalho em áreas diversas de conhecimento, desenvolvendo uma sensibilidade privilegiada para a articulação de saberes e para o manejo da complexidade dos fenômenos (objetos complexos), não sendo prevista, necessariamente, a mudança dos campos de conhecimento, e sim, maiores possibilidades de compreensão dos objetos complexos (Almeida-Filho, 1997). Os objetos complexos são “aqueles que não se subordinam a nenhuma aproximação

meramente explicativa, e que nem por isso mereceriam ser excluídos do campo de visão da ciência justamente por serem ... indisciplinados” (Almeida-Filho, 1997, p. 10). Tal noção de transdisciplinaridade desloca o foco de reflexão dos campos de conhecimento (típico de algumas versões teóricas que buscam conceituar interdisciplinaridade) para os representantes dos campos (diferentes núcleos profissionais). No entanto, nem todos os representantes de campo de conhecimento desejam ou têm pretensão de se tornarem tais operadores, sequer essa seria uma vantagem por si só, embora o autor ressalte a necessidade de aumentarmos a presença dos tais operadores transdisciplinares da ciência.

Na noção da pedagogia da implicação (Fagundes 2006), encontramos outra fonte para problematizar a formação de profissionais de saúde complementar as noções de núcleo/campo e transdisciplinaridade. Com essa noção, Fagundes (2006, p. 217) ressalta que, para haver transformação dos sujeitos, são necessárias experiências cotidianas de trabalho que promovam a “gestão de processos de mudança de si e dos entornos, mudanças direcionadas para a construção de saberes, de práticas e do poder de autoria, de modo coletivo e produtor de subjetivação”. A pedagogia da implicação “propicia processos coletivos de auto-análise e auto-gestão e ativa a capacidade criativa e de intervenção nas situações vivenciadas pelos participantes ... educação dirigida e produzida por coletivos de trabalho e de militância” (que têm por finalidade a “afirmação da vida”) (Fagundes, 2006, p. 218).

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH/UFBA), garantindo aos participantes o direito de conhecer os procedimentos de coleta e análise de dados, além de anonimato e sigilo.

Significados e sentidos sobre a formação multiprofissional no campo da saúde mental

Acompanhamos uma residência multiprofissional em saúde coletiva com área de concentração em saúde mental que busca inspiração nos princípios da reforma psiquiátrica brasileira, mas que lida com uma rede de saúde mental desorganizada: número insuficiente de CAPS por habitante; falta de preparo dos profissionais para lidar com a crise psicótica; falta de retaguarda de outros equipamentos de saúde para auxiliar o CAPS; resistência e rejeição dos usuários em crise por outros serviços de saúde; insuficiência da capacidade institucional para o atendimento de demanda por psicoterapia e de atenção à crise ou situação de emergência; desmonte regular das equipes de profissionais e das coordenações dos CAPS (Jucá e Nunes, 2010). Esta residência tem como particularidade ter articulado a formação em saúde mental no campo da saúde coletiva, ou seja, uma articulação que exige uma perspectiva interdisciplinar/transdisciplinar para a organização dos conteúdos programáticos (das disciplinas ministradas como psicopatologia, atenção psicossocial, saúde mental na atenção básica, redução de danos, clínica ampliada, intensificação de cuidados, psicanálise, etc.) e das práticas.

Do ponto de vista organizativo-pedagógico os residentes são distribuídos em quatro subgrupos multiprofissionais e fazem rodízio (transitam a cada seis meses em diferentes serviços de saúde mental, exercendo atividades assistências e de gestão), nos seguintes tipos: CAPSia (para crianças e adolescentes); CAPS ad (para pessoas com abuso de substâncias psicoativas) e CAPS II (para adultos com transtornos psiquiátricos severos e persistentes), gestão da saúde (âmbito distrital, com atividades de educação permanente). Cada subgrupo multiprofissional de residentes em cada serviço de saúde conta com o preceptor (trabalhador da área de saúde que acompanha as atividades desenvolvidas nos serviços), além de contar com o tutor (professor supervisor da área específica

profissional) responsável por supervisionar as atividades dos residentes, particularmente, aquelas relativas ao seu núcleo profissional específico.

Segundo os participantes da pesquisa, as atividades desenvolvidas por cada subgrupo multiprofissional de residentes nos diferentes serviços de saúde mental têm proporcionado diversidade e riqueza, quando consideramos as especificidades de cada um dos serviços de saúde e seus usuários-alvos (crianças e adultos com transtornos graves e severos, com e sem abuso de álcool e outras drogas). Eles valorizaram o fato de poderem ter experiência com público-alvo diferente, no âmbito da assistência. No âmbito da gestão, dimensão da formação introduzida na segunda turma, a avaliação é muito positiva, pois proporciona uma visão mais completa e completa do funcionamento do campo da saúde mental.

Embora, os residentes, percebam que ora são tratados como “estagiários” ora como “profissionais”, dependendo da conveniência do profissional de saúde. No entanto, a inserção de residentes em equipes multiprofissionais nos serviços de saúde mental tem sido bem aceita pelos técnicos e profissionais.

Em relação às desvantagens do rodízio entre os serviços de saúde mental são apontadas: a imprevisibilidade de manutenção de algumas das ações realizadas, após a saída da respectiva equipe de residentes: por demonstrar uma “quebra” no momento de saída, muitas vezes, quando ainda há um sentimento de que o vínculo com os usuários acompanhados ainda está se consolidando e já é preciso mudar de serviço. No entanto, tais desvantagens são sempre analisadas em contraponto a vantagem do acesso dos residentes às especificidades de cada serviço de saúde:

Com relação a esse tempo de troca é angustiante, porque é muito pouco, muito curto para estar no serviço quando a gente tá consolidando uma coisa, um caso, *está* com aquele vínculo, oficina, até quando a gente propõe uma atividade nova, sabe que tem um tempo de, sabe, dela se organizar, de deslanchar, aí quebra. Eu acho que é um exercício constante de desprendimento assim Eu acho pouco o período, seis meses... **R01/Psicologia** (primeira turma)

Assim, eu acho importante porque você precisa conhecer outros serviços, né? Então também não vai poder ficar seis anos, quatro anos fazendo uma residência, porque, se fosse assim, a gente ia ficar um ano em cada serviço e mesmo assim pra sair ia ser “um parto” [gíria que significa difícil], também. Mas, o que mais me preocupa nesse rodízio é a continuidade das atividades, porque têm projetos que a gente começou. **R03/Educação Física** (primeira turma)

De fundamental importância. Com certeza! A saúde mental tem as diversas especificidades né? E acho que pra gente conseguir é ... formar dentro dessas especificidades existentes é necessário que aconteça esses rodízios sim. ... (Tutora Enfermagem)

Neste sentido, o rodízio entre os serviços de saúde mental também é caracterizado como um “exercício de desprendimento”, porque há claramente a percepção da temporalidade da condição de residente, e que, de qualquer modo, eles têm clareza de que terão de sair em algum momento. Em relação a minimizar o efeito negativo do rodízio, utiliza-se a passagem

de caso/ações/projetos entre as equipes de residentes, uma vez que raramente um profissional do próprio serviço aceita continuar sozinho com a tarefa criada pelo residente.

... Eu acho interessante [rodízio] ... agora eu acrescentaria que se fosse mais tempo seria melhor, porque às vezes quando a gente tá encaminhando os processos, né? A gente chega vai criar vínculo com o sujeito, vai se, vai se apropriar do serviço ... tem que chegar com cautela pra não chegar invadindo, né? Pra não ser invasivo com o outro... e aí quando a gente vai, aí quando a gente faz os projetos e quando a gente vai dar encaminhamento ... aí a gente consegue fazer um trabalho, mas no finzinho a gente tem uma dificuldade de se desligar ... (Tutora, Serviço Social).

... então a vinculação que a gente faz com o usuário às vezes é muito maior do que a que ele faz com o próprio técnico de referência [profissional do serviço de saúde] que acompanha ele há muito tempo, né? E ... assim, a gente teve caso de lugares que a gente passou de o usuário olhar pra gente e falar “se vocês saírem eu também saio” , né? Porque a vinculação ... , conosco, residentes, foi muito forte ... (R04/Serviço Social, segunda turma)

O rodízio proporciona diversidade e riqueza, porque permite aproximação com “modalidades de tratamentos diferentes”; o contato com “equipes diversas”; com as “especificidades institucionais de cada CAPS”; “com as diferenças do cuidado para cada um dos públicos-alvos”.

Merece reflexão o sentido positivo atribuído pelos residentes às experiências multiprofissionais e às exigências do cuidado em saúde mental nos CAPS, que proporcionam maturação multiprofissional e tendem a superar a hierarquização dos saberes e o preconceito tecnológico. Segundo Goldberg (2001), o preconceito tecnológico é entendido como maneira específica de se realizar práticas, que cada profissional adota a partir de um repertório comportamental modelado por sua profissão, sem se preocupar com o sujeito que está sob os seus cuidados, muitas vezes blindado em um não tratar tudo o que se fizer fora deste repertório. Destacamos uma das narrativas sobre este aspecto, no caso, de uma residente em educação física (R06/EDF).

Mas eu consegui fazer intervenções utilizando alguns elementos como o esporte, algumas dinâmicas de grupo, palestras sobre estilo de vida, escuta, muito escuta, dei de psicóloga, não vou mentir, dei de psicóloga bastante ... **R06/Educação Física** (primeira turma).

Neste particular, os residentes percebem que as estratégias de cuidado não são exclusivas de um único núcleo profissional e que todos precisam compartilhar de certo saber-fazer do campo da saúde mental. Por outro lado, as práticas multiprofissionais não são aceitas por todos os trabalhadores de saúde e aí podemos destacar episódios de uma residente da área de educação física (R03/EDF) na passagem pelo hospital psiquiátrico (que já no primeiro ano de funcionamento da residência foi descredenciado, pois era impossível a realização das atividades), que sofreu discriminação negativa pelo psiquiatra que estava de plantão.

Então eu fui lá no [suprimido nome do hospital psiquiátrico], procurei um profissional na emergência, aí expliquei a situação a ele,
uma residente, colega minha, [referindo a uma categoria de residente clássico] estava até no momento junto e eu expliquei. Ele falou: “*sem problema, pode trazer ela aqui*”

que eu atendo, não tem problema nenhum". Eu falei: "Então tudo bem, vou buscá-la". Ele falou: "Você é o quê?". Eu já tinha me apresentado como [suprimido nome de R03/EDF], mas não tinha falado mais nada. Aí eu falei novamente: "Meu nome é [nome de R03/EDF], sou educadora física e sou residente do [nome do programa]".

Ele: "*Perainda?! Virou o quê?! Isso virou o que agora, uma bagunça? Daqui a pouco vai ter até residência pra administrador de empresas*". Aí minha colega falou: "Mas a residência é multiprofissional, tem várias categorias, inclusive cientista social". "*O quê?! Eu não acredito, eu não acredito que isso tá acontecendo, isso é um absurdo, é um absurdo, eu não acredito nisso*" ... Então, eu saí de lá super triste, fui correndo, voltei pro CAPS, não consegui nem mais atender essa pessoa que eu tava atendendo, que só tomei a frente pra ela poder ser atendida. Chorei muito, foi constrangedor, humilhante, sabe?! **R03/Educação Física** (primeira turma)

A busca de maturação multiprofissional, almejada no ingresso desses profissionais em residências multiprofissionais, contrapondo a insegurança profissional dos recém-formados ou daqueles que tiveram uma formação na graduação com "pouca prática", coloca em suspenso a "identidade profissional", dando maior positividade às interfaces entre os representantes de cada uma das profissões. Destacamos algumas narrativas de residentes das ciências sociais (**R12/CISO**) e do serviço social (**R09/SSO**).

... o profissional na equipe multidisciplinar, ele se perde um pouco das suas especificidades, tem o cuidado, tem o sujeito. Mas, pra eu me perder das minhas especificidades é preciso primeiro reconhecê-las, "qual a minha contribuição nesse grupo?". Eu lembro de uma entrevista num seminário de Barembliitt, ele falou que, pra atuação mais adequada, mais correta, é quando um profissional pode representar o papel do outro, ele pode ser um pouco psicólogo, o psicólogo pode ser um pouco assistente social, na medida que ele tenta ... ele se perde da sua identidade e mergulha na do outro, no sentido do cuidado, do cuidado mais integral. Mas cuidar do outro não é algo estranho pra mim não, de verdade não é, não é ... **R12/Ciências Sociais** (primeira turma)

E eu acho que aqui na residência dá oportunidade da gente amadurecer, da gente ter um fortalecimento teórico, fortalecer a nossa prática, a nossa visão, a nossa visão crítica do que está acontecendo. Então, a residência amplia os nossos conhecimentos, os nossos olhares, isso faz toda uma diferença, o cuidado. **R09/Serviço Social** (primeira turma)

Tal maturação profissional é particularmente conseguida via reorganização do trabalho no território, através das visitas domiciliares e acompanhamentos terapêuticos dos usuários, da busca em tecer a rede entre os serviços de saúde e outros setores, seja educacional seja comunitário, particularmente, por ser realizado em duplas de residentes de diferentes áreas profissionais, e, por não ser, a princípio, *setting* de intervenção exclusiva de uma das áreas profissionais envolvidas na residência.

... CAPS como é um serviço ... ele é um serviço psicossocial e a abordagem da residência psicossocial é meio que um consenso, assim eu não percebo muita dificuldade entre a equipe da residência de bancar essa proposta, não tem assim, não lembro assim de dificuldade com as colegas na condução de casos. Existe a dificuldade

com a equipe de técnicos do serviço, de ... às vezes de não validarem, não entenderem, não darem a devida importância ou, então, de não perceberem o que é esse trabalho territorial, porque ele acaba ficando meio invisível, sabe? Quem não conhece o acompanhamento terapêutico que a gente faz a essa adolescente acha que a residente tá passeando sexta-feira à tarde, que ela nunca tá no serviço, ou então não entende a necessidade, porque a gente tem que conhecer a casa de um usuário, o contexto dele, os vizinhos, conhecer a escola, a professora pra poder propor um plano terapêutico de fato individual e singular. Não vê essa necessidade, fica aquela visão meio manicomialista, sabe? De “tá aqui a grade de serviço que o CAPS oferece, eu tenho que pegar essa criança e jogar lá dentro das oficinas que cabem, nos horários que ela não tá na escola”. Ou seja, a dificuldade é muito mais com os técnicos do serviço” **R02/Enfermagem** (primeira turma)

Mas acho que a escuta, o cuidado, o empoderamento, acho que pode ser feito, relação com a família, não sei, acho que, eu acho que têm questões que são comuns, o próprio território. O território, por exemplo, não é um espaço privi ... não é um espaço restrito do sociólogo, é um espaço para todos, pra tá atuando com a família, tá atuando com associações, tá atuando com a igreja, pra tá buscando a inserção social, por exemplo, acho que não tem um ... é um lugar de se perder nessa identidade. **R12/Ciências Sociais** (primeira turma)

Então, assim, estar no território tem sido uma experiência muito rica, porque o tempo todo eu fico desconstruindo esse lugar do psicólogo, que o que minha formação me dava do psicólogo de eu atuar na clínica, de eu ter aquela visão entre o usuário e o profissional, e hoje eu estava acompanhando e as pessoas perguntavam assim: “[nome da usuária], é sua filha?” (risos). Então, assim, eu andava pela rua e essa diferenciação é interessante. E quando as pessoas vêem que é um profissional, até chegam assim: “Um profissional acompanhando ela, poxa, que interessante você estar fazendo esse trabalho”. Então, assim, são casos que demandam que a gente saia dessa postura, que a gente possa estar cada vez mais junto, mesmo, do usuário, entender como é ele nas situações concretas, onde é que ele vive, que rua é essa. E quando a gente começa a entender, sentir isso, compartilhar mais com eles, eu acho até que facilita as nossas intervenções. **R05/Psicologia** (primeira turma)

As experiências de formação em serviço de saúde relatadas favorecem a superação do preconceito tecnológico entre os residentes, ainda que não tenham conseguido o mesmo impacto entre os técnicos e profissionais de saúde, mesmo em CAPS. O trabalho em equipe multiprofissional, parece exigir de todos os residentes envolvidos uma revisão de noção de “clínica”, que se amplia em settings sociais e políticos. Segundo Brasil (2007, p. 13), as características fundamentais da clínica ampliada são: compromisso radical com o sujeito doente, visto de modo singular; a responsabilidade sobre os usuários dos serviços de saúde; busca de ajuda em outros setores - intersectorialidade; reconhecimento dos limites dos conhecimentos dos profissionais de saúde e das tecnologias por eles empregadas e busca outros conhecimentos em diferentes setores; compromisso ético profundo.

Por sua vez, as propostas de intervenção e projetos desenvolvidos pelos residentes parecem colocar sob suspeita a organização do processo de trabalho dos profissionais dos serviços apegados a práticas

exclusivamente dentro dos muros do CAPS, não há como acontecer isso sem uma dose de conflito e interrogações sobre os fazeres de profissionais e técnicos.

No entanto, a nossa prática, o nosso cuidado, demonstrou, pelo que eu pude perceber em outras leituras, é que o cuidado no *setting*, naquele setting CAPS, naquele *setting* terapêutico restrito só percebe a compreensão do sujeito de alguns aspectos, outros não são alcançados.

Então o sujeito não é cuidado na sua integralidade, ele não é cuidado, muito menos nos seus aspectos relacionais, eu não estou dizendo que os aspectos psíquicos, que o empoderamento psíquico não deva ser feito, ele deve ser feito sim, mas tem o empoderamento social, o empoderamento relacional, político que falta naquele CAPS, e que o cuidado... e nós só podemos argumentar a partir dessa prática. **R12/Ciências Sociais** (primeira turma)

E aí, quanto mais a gente vai buscando, revendo as nossas posturas, se a gente se coloca no lugar do profissional, a gente se distancia do usuário, a gente tem que se colocar muito pra conversar mesmo sobre as coisas, aí as coisas vão emergindo. E eu acho que dá um quadro da possibilidade de intervenção exatamente essa presença ativa, por mais que eu esteja ali com ela como uma vizinha, mas é uma vizinha dela. Então, quando eu observo as questões, busco questionar ela, ver qual é o lugar, pra que ela também se tornar ... então eu acho que é esse o diferente que se faz, então não é o *setting*, eu acho que uma das contribuições que tem me dado muito é isso, não é o *setting* clássico da aplicação para uma intervenção, mas sim a nossa presença. Cada vez mais é a nossa presença aqui que faz com que tenham infinitas possibilidades pra gente fazer as intervenções nos usuários. E é muito mais rico e, também, às vezes, é mais complexo. **R05/Psicologia** (primeira turma)

As atividades desenvolvidas pelos residentes em dupla e/ou em equipe multiprofissional parecem favorecer que as tecnologias leves sejam a marca da ação, e não exclusivamente, as tecnologias leve-duras. Merhy (1999, p. 24) descreve três tipos de tecnologias que se apresentam na organização do trabalho em saúde: *tecnologia dura*, reflete o conjunto das intervenções assistenciais que contam com instrumentos específicos (no caso da saúde mental, das tomografias, ressonâncias magnéticas, contenção química, etc.); *leve-dura*, alicerçada pelos vários saberes profissionais estruturados (clínicas psiquiátrica, psicológica, da enfermagem, do serviço social, etc): “leve ao ser um saber que as pessoas adquiriram e está inscrito na sua forma de pensar os casos de saúde e na maneira de organizar uma atuação sobre eles, mas é dura na medida em que é um saber-fazer bem estruturado, bem organizado, bem protocolado, normalizável e normalizado; *tecnologia leve* se remete ao processo de relações inerente a qualquer encontro entre usuário e profissional, pelo seu caráter relacional, que anuncia certa forma de agir entre os sujeitos, implicados com a produção de saúde (Merhy, 1997). Sobressaem as tecnologias leves quando se “opera um jogo de expectativas e produções, criando-se intersubjetivamente alguns momentos interessantes como momentos de falas, escutas e interpretações” (Merhy, 1999, p. 24).

Eu acho que a estratégia assim é você tá disponível, sabe, se colocar mesmo disponível ao que vem, ao que surge, né, tá aberta! Porque muitas vezes a gente acaba sendo surpreendida, então nunca tá pensando antes, o quê que vai acontecer e tal, sempre

tá buscando mesmo esse encontro com o usuário, porque só a partir daí que vai, que vão surgir as idéias do que fazer, de como lidar, como manejar as situações”

R04/Psicologia (primeira turma)

A descrição acima, de uma residente da psicologia sobre a sua estratégia de abordar o usuário, de estar disponível para o imprevisto, mostra-se ilustrativa da aposta do uso das tecnologias leves na produção de saúde, ou seja, no trabalho vivo, que pode ocorrer no encontro entre usuário e o profissional. Os projetos, as oficinas, os acompanhamentos terapêuticos, as visitas domiciliares e, de modo geral, a apropriação que os residentes têm feito do território (Santos e Nunes, 2011) de cada um dos CAPS ao qual se vincularam é o diferencial da reorganização do processo de trabalho, que é muito orientado por conceitos e princípios do campo da saúde mental e, não exclusivamente, dos seus núcleos específicos. Esta característica responde à articulação da referida residência com os campos da saúde mental e da saúde coletiva:

E o mais interessante que esse grupo acontece no Centro Social Urbano, que é um lugar lindo assim, do território. Por isso que eu falo, não vejo o porquê desse CAPS, por mais que ele, é pequeno, tem três salas, parece um ambulatório, mas isso não é motivo pra equipe utilizar isso pra não fazer uma ação social e um trabalho profissional. Porque tem muita gente aqui que se apegam nisso e não sai dessa mini-sala nem a pau! E a gente tá aqui há dois meses e faz todo um trabalho que todo CAPS faz, sem se apegar a essas salinhas, né, que vocês viram. **R03/Educação Física** (primeira turma)

Esta reorganização do processo de trabalho multiprofissional através de atividades extramuros, aqui entendidas como ações terapêuticas, podem aumentar o “poder contratual” de cada sujeito/usuário, sendo função daqueles que cuidam restituir o poder contratual, partir do empréstimo do seu próprio poder como técnico/profissional de saúde mental para aumentar o dos usuários que acompanham. A noção de poder contratual considera que “no universo social, as relações de trocas são realizadas a partir de um valor previamente atribuído para cada um indivíduo dentro do campo social, como pré-condição para qualquer processo de intercâmbio” (Tikanori, 2001, p. 55). No caso de usuários com transtornos graves e persistentes, este poder está visivelmente comprometido e as ações de saúde devem suplantar essa dimensão da problemática da loucura na sociedade. Neste sentido restituir o poder contratual dos usuários tem que ser uma das finalidades do cuidado ético em saúde mental, a restituição do poder contratual deve redimensionar a troca de bens, a troca de mensagens e a troca de afetos, uma vez que o objetivo de ações de cuidados em saúde mental é restituir o poder contratual dos usuários (Tikanori, 2001; Saraceno, 2001).

Nesta direção, há visivelmente nessa residência a aposta de que o território seja um espaço educativo fértil para o aprimoramento de cuidado antimanicomial em saúde mental. Esse tipo de atividade extra-CAPS traz uma ampliação das possibilidades de “entender o usuário” e de intervenção. Na medida em que o usuário se apresenta fora de suas relações institucionais (deixará de ser um “usuário”, um caso clínico, com diagnóstico tal, referência de tal técnico, que se comporta de tal forma dentro do serviço etc.), inserindo-se na rede de relações complexas na qual ele vive (familiares, vizinhos, sua comunidade), portanto na vida.

Um outro aspecto muito ressaltado pelos residentes nas suas experiências multiprofissionais no cuidado em saúde mental, é que eles têm adquirido uma capacidade de negociação para lidar com a

hierarquia, sutil ou estarecedora, apresentada por alguns profissionais, e tolerância e diálogo em situações conflitivas, pouco imaginadas anteriormente, como habilidades tão significativas para a sua atuação. Paim e Almeida-Filho (2000, p.91) destacam as seguintes habilidades e competências a serem promovidas na formação de sujeitos “dinamizadores”, capazes de criar modos de cuidado diferentes, que respeitem a heterogeneidade cultural e a riqueza subjetiva dos usuários, dentro de um quadro sanitário marcado pela desigualdade social, tais como: capacidade de análise do contexto em relação às práticas que realizam; compreensão da organização e gestão do processo de trabalho em saúde; exercício de um agir comunicativo ao lado do pensamento estratégico; advocacy ou habilidade para proceder denúncia de situações e convencimento de interlocutores; tolerância e diálogo em situações conflitivas; atenção a problemas e necessidades de saúde; senso crítico quanto à efetividade e ética das intervenções propostas ou realizadas.

As habilidades desenvolvidas pelos residentes na formação multiprofissional também são positivamente avaliadas, após dois anos de finalização da residência. Destacamos uma das narrativas de um residente psicóloga egressa da primeira turma:

Eu vejo muito, sei lá, 99% de vantagem no trabalho em equipe, porque é uma troca assim, é muito rica a experiência que a gente troca com o outro profissional, tanto teórica, com as reflexões que a gente faz com o trabalho, como na prática mesmo, com essa coisa de não psicologizar tudo, e a desvantagem que eu, a única que eu penso agora, é que às vezes ainda existe uma coisa assim em saúde mental, o status do psiquiatra, né, depois vem o psicólogo, então, alguns outros profissionais que não são psi, eles acham que a gente tem resposta pra tudo, então, a desvantagem é que às vezes eles se colocavam num lugar assim um pouco de perguntar tudo [R01/Psicologia, dois anos após finalização da residência]

A hierarquização dos saberes pode ser uma ameaça para a formação multiprofissional. Entre os residentes como representantes de campos de conhecimento ou profissional diferentes, com menor ou maior aproximação ao campo da saúde mental, deve-se atentar para que um campo não se sobreponha aos outros campos, a ponto de um saber ser superior ou menosprezado. Há certa zona de tensão (Ceccim, 2005) nos espaços educativos multidisciplinares, considerando a presença de representantes de campos de conhecimento e de saberes diferentes, no caso da residência estudada: das ciências da saúde e das ciências sociais e humanas. O acesso a um campo de realizações interdisciplinares e multiprofissionais, ao invés de produzir somente intersecções e intercruzamentos entre os diferentes saberes envolvidos num determinado campo, seria responsável por estabelecer uma zona de tensão na experiência do cuidado, promovendo alteridade e potencializando uma aprendizagem que considera não objetos fragmentados, mas os sujeitos em sua existência cotidiana (Ceccim, 2005). Espera-se que a zona de tensão criada em equipes multiprofissionais gere alteridade e potencialize a compreensão de sujeitos, e não promova objetos fragmentados, mas isto não é algo garantido pela simples presença de representantes de áreas diferentes (Ceccim 2005; Almeida-Filho, 1997).

A força motriz para o trânsito dos residentes entre os campos de conhecimento e os saberes, como indica a narrativa abaixo, tem duas direções, uma delas: a) a capacidade de produção de sentido proveniente da relação teoria-prática, ou seja, frente a uma situação-problema (ex. criança autista) a capacidade teórica (ex. psicanálise) de alimentar a reflexão e orientar o ato concreto de trabalho; b) a

qualidade da relação estabelecida com o preceptor representante da área de saber (que causa resistência) e o residente (independente da área de conhecimento e/saber).

Por causa dessa pessoa que eu conheci [profissional representante da psicologia], que eu vejo que é uma pessoa super competente e que é psicanalista. Mas, assim, eu admiro Freud, porque ele foi um cara que quebrou um paradigma, né? Essa coisa de sair dessa coisa de procurar no corpo e veio a falar da estrutura psíquica e tal, mas assim eu não tenho paciência, não. Muitos artigos de álcool e drogas mesmo, eu não leio. Se for psicanálise, desculpem, mas eu não leio. Porque, pra mim, sinceramente, não consigo. Eu sei que as pessoas falam: Ah, é uma escrita hermética... Mas, se eu achasse que valia a pena, eu ia ler, você tá entendendo, mas eu realmente não acho nem um pouco imprescindível esse conhecimento assim. Então eu tenho, não sei se é uma resistência... eu acho que é, talvez seja. Mas, também, eu abri minha mente, eu vejo que tem coisas interessantes ali. Aí talvez eu ache que seria uma coisa que, pra mim, seria difícil negociar um pouco mais assim. (risos) **R11/Ciências Sociais** (primeira turma)

Eu acho que a residência, ela nos dá muito esse olhar muito crítico, tanto em relação ao acompanhamento dos usuários, que é uma sustentação teórica, então a [tutoria] busca incentivar a gente às leituras. Eu mesmo não gostava muito de psicanálise, mas, depois que eu fiquei no [suprimido nome do CAPS] com o caso de uma criança autista, eu fiz: “Psicanálise, não tem pra onde correr”. E como é gostoso, a delícia da residência é exatamente isso, é que a gente está estudando e trabalhando. Então, assim, aquilo que eu leio, quando eu estou com o usuário, começa a fazer sentido e isso é maravilhoso. **R05/Psicologia** (primeira turma)

Por fim, e não menos importante, a participação dos egressos na Residência (primeira turma entrevistados após dois de finalização) tem grande ou total ligação com as atividades que desenvolvem atualmente, mesmo para os que não tiveram um contato prévio com a área de saúde mental, durante a graduação. Apesar de três profissionais terem permanecido desempregados após deixar a residência, por um período de seis meses, atualmente, todos os ex-residentes estão trabalhando em alguma atividade no campo da saúde geral ou na saúde mental. As áreas de atuação atual dos residentes egressos da primeira turma, podem ser caracterizadas: 1) áreas de ensino e pesquisa, fazendo mestrado ou lecionando em universidades, por exemplo; 2) na área de gestão, como na Secretária de Saúde do Estado da Bahia (SESAB) e; 3) na assistência, em Centros de Saúde Psicossocial (CAPS), Saúde do Indígena, “consultórios de rua” ou mesmo em hospitais psiquiátricos. Vale lembrar que há muitos residentes que trabalham em mais de uma dessas áreas, indicando que a formação da residência também possibilita uma formação completa que permite esse trânsito entre a assistência, gestão e o ensino/pesquisa. Por sua vez, destacamos o fato de alguns egressos exercerem na segunda turma da residência a função de preceptor.

Considerações finais

Os resultados obtidos por meio deste estudo mostram como a formação em serviço, a partir da organização do trabalho em equipes multiprofissionais, pode ser rica e desafiadora para o cuidado em saúde mental. As experiências multiprofissionais podem favorecer a integralidade da saúde e

fomentar a qualificação dos residentes na perspectiva de desenvolverem uma postura transdisciplinar (Almeida-Filho, 1997). A residência estudada apresenta espaços de aprendizagem para reflexão, interação e problematização das práticas, que ilustram a metodologia da pedagogia da educação, na direção apontada por Fagundes (2006).

Percebemos que tanto a interação multiprofissional no trabalho, os momentos complementares de tutoria e a preceptoria quanto à experiência no campo cotidiano da saúde mental levariam à respectiva diferenciação e refinamento de habilidades dos núcleos profissionais compatíveis com as necessidades do campo da saúde mental. No caso das residentes-psicólogas, o contato com a diversidade de saberes e práticas proporcionado pelo ingresso na residência multiprofissional pode levar a maior reconhecimento do seu núcleo profissional específico e contribuir para o alcance da maturidade profissional exigida pelo campo (Santos e Lima, 2011). A formação multiprofissional tem potencial para o desenvolvimento de sujeitos operadores da ciência, com atitudes transdisciplinares. Para tanto, é preciso estar atento à dimensão subjetiva da formação técnico-acadêmico-militante, que diz respeito à experiência singular de cada residente de atribuir sentidos e significados às ações que desenvolve sobre uma determinada problemática, quiçá mais próxima da compreensão de objetos complexos e orientada pela gestão de processos de mudança de si mesmos e dos entornos.

... eu acho que a multiprofissional é muito, é muito mais rica, porque na verdade a prática em saúde mental é multiprofissional a gente trabalha... é isso eu acho que o CAPS tem, essa característica de você trabalhar com diversos profissionais, cada um ter a sua contribuição da sua área, mas a gente se mistura muito no sentido de fazer o trabalho de técnico de saúde mental, que perpassa por todas as profissões. ...”(Preceptor 02).

A presença de uma residência multiprofissional nos serviços substitutivos de saúde mental revela-se como componente fundamental à potencialização destes dispositivos (Lima e Araújo, 2011). Uma residência multiprofissional produz nos sujeitos em formação um tensionamento das fronteiras dos núcleos profissionais, inquietações sobre qual o papel específico de uma categoria, em que diferem as atuações, até onde uma determinada formação profissional permite agir, a quem compete tal função. Leva a perceber o quanto há de fluido e de permeável quando profissionais de diferentes categorias atuam em parceria em determinado espaço, tentando dar conta da complexidade de um campo.

Território que é considerado pelos residentes como uma atividade primordial, “potente” para a produção do cuidado. Sendo assim, os profissionais do serviço passam gradualmente a ver no território um importante dispositivo, principalmente devido aos resultados alcançados pelas atuações nesse âmbito. Começam a perceber o quanto é importante pensar o usuário fora de suas relações institucionais e como esse “fora” é indispensável ao cuidado. Descrever alguns dos espaços educativos do ponto de vista dos residentes demonstra o quão rico e desafiador pode ser a formação em serviço, a partir da organização do processo de trabalho em equipes multiprofissionais para o cuidado em saúde mental. Embora pareça ser muito difícil para alguns profissionais de saúde compreender as contribuições que os representantes de cada um das áreas pode trazer para a organização do cuidado em saúde mental, as experiências multiprofissionais podem ser consideradas como favorecendo a integralidade da saúde e fomentando a qualificação dos residentes na perspectiva de desenvolverem uma postura transdisciplinar. Contudo, vale ressaltar, não é a simples presença, é a

presença qualificada a partir de concepções e estratégias educativas que possibilitem melhor aproveitamento das estratégias potencialmente férteis.

Referências Bibliográficas

- Almeida-Filho, N. (1997). A Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. *Ciência e Saúde Coletiva* 11 (1/2).
- Brasil. Ministério da Saúde (2004). Os CAPS na Rede de Atenção à Saúde Mental. Brasília: *Ministério da Saúde*.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2007). Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. Clínica ampliada, equipe de referência e projeto terapêutico singular. *Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização – 2ª ed.* – Brasília: Ministério da Saúde.
- Ceccim, R. (2005). Equipes de saúde: a perspectiva entre-disciplinar na produção de atos terapêuticos. In R. Pinheiro, & A. Mattos, (Orgs.), *Cuidado: as fronteiras da integralidade*. (pp. 259-278). Rio de Janeiro: CEPESC, UERJ, ABRASCO.
- Fagundes S. (2006). *Águas da pedagogia da implicação. Intercessões da educação para a política pública de saúde*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS.
- Geertz, C. (1973). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- _____ (2002). *O saber local: novos ensaios de antropologia interpretativa*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Goldberg, J. (2001). Reabilitação como processo: o centro de atenção psicossocial. Em Pitta, A. *Reabilitação Psicossocial no Brasil*. (pp. 33-47). 2ª ed. São Paulo: HUCITEC.
- Jucá, J.S.; Nunes, M.O.; Barreto, S.G. (2009). Programa de Saúde da Família e Saúde Mental: Impasses e Desafios na construção da rede. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, p. 173-182.
- Lima, M. e Araújo, D. (2011). Politização e formação em serviço: significados e sentidos atribuídos pelos residentes em uma residência multiprofissional em saúde mental na Bahia, *Psicologia: Teoria e Prática*, Salvador, 13(3); 67-80.
- Lima, M; Santos, L. (2012). Formação de Psicólogos em Residência Multiprofissional: transdisciplinaridade, núcleo profissional e saúde mental. *Psicologia: Ciência e Profissão (Impresso)*, v. 32, p. 126-141.
- Lima, M.; Nunes, M. O.; Alves, V.S.; Santos, M.R.P. (2011). Reflexões teórico-metodológicas para a interpretação das intervenções e do cuidado no território em saúde mental. RECIIS. *Revista eletrônica de comunicação, informação & inovação em saúde* (Edição em português. Online), v. 5, p. 87-96.
- Merhy, E. (2009). O ato de governar as tensões constitutivas do agir em saúde como desafio permanente de algumas estratégias gerenciais. *Ciênc. Saúde Coletiva*, 4(2), 305-314.
- Oliveira, M; Mota, E. (2007). Entrevista com Eduarda Mota e Marcus Vinícius Oliveira, supervisores do Programa de Intensificação de Cuidados a Pacientes Psicóticos. IN-TENSA. EX-TENSA/ UFBA. Dep. de Psicologia/UFBA, PIC-Programa de intensificação de cuidados a pacientes psicóticos. Ano I, n. i (2007) – Salvador, BA: UFBA, FFCH.
- Paim, J.; Almeida-Filho, N. (2000). Nos sujeitos novos paradigmas. Em Paim, J.; Almeida-Filho, N. *A crise da Saúde Pública e a utopia da Saúde Coletiva*. (pp 73-104). Salvador-BA: Casa da Qualidade Editora.
- Santos, M.R.P.; Nunes, M. O. (2011). Território e Saúde Mental: um estudo sobre a experiência de usuários em um Centro de Atenção Psicossocial, Salvador, Bahia, Brasil. *Interface (Botucatu. Impresso)*, v. 15, p. 715-726.

Saraceno, B. (2001). Reabilitação psicossocial: uma prática à espera de teoria. In: Pitta, A (org). *Reabilitação Psicossocial no Brasil*. (p. 65-69) .2 ed. São Paulo: Hucitec.

Spink, M., & Medrado, B. (2000). Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para a análise das práticas discursivas. In M. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (2a ed., pp. 41-61). São Paulo: Cortez.

Tikanori, R. (2001). Contratualidade e Reabilitação Psicossocial. In: PITTA, A. *Reabilitação Psicossocial no Brasil*. (pp. 55-59). 2ª ed. São Paulo: HUCITEC.

PROGRAMA DE PSICOTERAPIA GRUPAL INFANTIL CON TÉCNICAS COMBINADAS

Olivia de Jongh González

Centro de Diagnóstico y Orientación de Plaza, La Habana, Cuba

Resumen

El Centro de Diagnóstico y Orientación de Plaza recibe frecuentemente a preescolares con Trastornos Emocionales y del Comportamiento. Por estas razones, esta investigación busca implementar y evaluar un programa de psicoterapia grupal con técnicas combinadas, dirigido a preescolares con trastornos emocionales y del comportamiento. Se conformó un grupo de 9 niños del grado preescolar, con estas alteraciones. La terapia abarcó 11 sesiones, una semanal, de una hora de duración. Se realizó el acompañamiento psicológico con los padres y se orientó a las educadoras. Se evaluó la evolución mediante dibujos espontáneos, cuestionarios a padres y maestras, e indicadores de evolución grupal. Se encontró relación entre la asistencia e implicación de los padres, con el nivel de evolución de los niños. La sintomatología principal; agresividad, impulsividad, angustia e intranquilidad, disminuyó considerablemente. Se obtuvo evolución positiva en todos los casos, a diferentes niveles. Se puede afirmar que el programa diseñado resultó efectivo.

Palabras clave: trastornos emocionales y del comportamiento, psicoterapia grupal, técnicas combinadas

Abstract

The Diagnosis and Orientation Center frequently receives preschoolers with emotional and behavioral disorders. Therefore this investigation was designed, and the main goal was to determine the effectivity of a psychotherapeutic group intervention program with combined techniques, focused on preschoolers with emotional and behavioral disorders. The therapy lasted 11 sessions, one session per week, and each session lasted an hour. The group was composed by 9 children with these conditions. The psychological accompany of the parents was carried out, as well as the orientation to the teachers. The evolution was evaluated through means of spontaneous drawing, surveys for parents and teachers, and group evolution indicators. A correlation was found between the attending and compromised parents and their children's level of evolution. The main symptomatology, i.e. aggressiveness, impulsivity, anguish and hyperactivity, decreased considerably. A positive evolution was obtained in all cases on different levels. The developed program was highly beneficial.

Keywords: emotional and behavioral disorders, combined techniques, psychotherapeutic group

Introducción

Los casos de niños con trastornos emocionales y del comportamiento de comienzo habitual en la infancia¹ constituyen una de las mayores demandas en las consultas del Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO) del municipio Plaza, en La Habana, Cuba. Entre las diferentes edades que atiende el CDO, la edad temprana y preescolar se destaca como uno de los grupos con mayor sintomatología asociada a estas alteraciones. Estos síntomas son frecuentemente detectados por las educadoras como “señales de alerta”, quienes remiten a los niños a nuestras consultas. En la mayoría de los casos, ya sea por no constituir trastornos bien estructurados, por falta de conocimientos de padres y

educadoras, o por la propia especialización del centro (mayormente dirigido a los problemas de aprendizaje en escolares), no han recibido el tratamiento o la atención individualizada que requieren. Es por esto que la presente investigación se propuso satisfacer las necesidades de esta parte de la población del municipio, mediante el diseño y ejecución de un programa de psicoterapia grupal infantil basado en técnicas combinadas, dirigido a niños de preescolar con alteraciones emocionales y del comportamiento. Se seleccionó la edad preescolar por su alta demanda y porque resulta, en numerosas ocasiones, de difícil manejo para padres y educadores, ya que los niños se encuentran en un importante período inter-crisis.

En este momento del desarrollo infantil, las actividades lúdicas se consideran formadoras de la personalidad, ya que adquieren sentido psicológico para los niños, al vincularse a su sistema de motivos y necesidades, constituyen una vía de formación de la subjetividad y se convierten en instrumentos con gran valor diagnóstico y terapéutico (Febles y Canfux, 2001). Por esta razón, se confeccionó el programa de intervención basado en una combinación de cuentos terapéuticos y técnicas creativas, que son fácilmente llevadas a contextos lúdicos, resultan extremadamente beneficiosas y permiten el acercamiento del terapeuta al lenguaje natural del niño, ya que constituyen una forma de expresión alternativa al lenguaje verbal y abstracto, poco desarrollado aún en estas edades (García, b2013). “Utilizadas de esta manera, las artes son verdaderas maneras de jugar. Dibujar el enojo o el aburrimiento, por ejemplo, les proporciona una forma singular y eficaz de comunicación” (Guardiana, 2003, p.6). Las técnicas creativas son aquellas que posibilitan, mediante la utilización del arte y sus diferentes manifestaciones, la expresión y/o comunicación de emociones, sentimientos y representaciones de fantasías, conflictos e ideas, posibilitando así un espacio para la liberación de angustias, necesidades y estados psicológicos en general (García, b2013). Por su parte, los cuentos terapéuticos permiten hacer uso del “pensamiento mágico” de la edad, e implican múltiples niveles de comunicación, de forma tal que generan un proceso creativo de nuevas conexiones y re-ediciones de la historia, buscando que afloren sentimientos y emociones, a partir de la identificación con los diversos personajes y situaciones (Campillo, 2004).

Además, las técnicas seleccionadas pueden ser fácilmente utilizadas como instrumentos del accionar en grupo, pues son altamente favorecedoras del trabajo grupal, que se considera la mejor opción para llevar a cabo este proceso de intervención, ya que constituye un “espacio psicológico en el que los pequeños pacientes establecerán nuevas relaciones, entrenarán comportamientos nuevos y avanzarán hacia niveles superiores de desarrollo personal” (Castellanos, 2008, p. 23).

Metodología

El objetivo general de la presente investigación es evaluar la efectividad de un programa psicoterapéutico grupal con técnicas combinadas, dirigido a niños de preescolar con trastornos emocionales y del comportamiento.

La metodología utilizada es fundamentalmente Cualitativa. Se utilizaron el Método Clínico con los Estudios de caso y la Investigación-Acción durante todo el proceso, para lograr una ejecución e interpretación de los resultados más integral y flexible.

La selección de la muestra fue intencional y estuvo conformada por 4 niñas y 5 niños que cumplieron todos los criterios de inclusión:

- cursar el grado preescolar

- asistir a consulta en el CDO entre septiembre y diciembre de 2013
- presentar sintomatología asociada a trastornos emocionales y del comportamiento
- mostrar un nivel acorde a su edad cronológica, que permita la comprensión de la actividades
- contar con el consentimiento informado de los padres.

En el procedimiento se siguieron 4 etapas, tomadas de la propuesta de Castellanos (2008), atendiendo a los juicios de valor de la OMS para la realización de programas de psicoterapia. Cada etapa tenía sus propios objetivos e incluyó diferentes técnicas e instrumentos (*ver cuadro 1*).

Criterios de la OMS	Fases del proceso/ Objetivos	Técnicas e instrumentos
Pertinencia	Detección de la demanda y selección de la población	- Dibujo espontáneo (2) (inicial) - Entrevista social-familiar (3) - Cuestionario a educadoras (3) (inicial) - Cuestionario a padres (4) (inicial)
Suficiencia	Diseño del programa	- Técnicas creativas - Cuentos terapéuticos
Progreso	Ejecución del programa	- Programa diseñado - Observación participante - Indicadores de evolución grupal (5)
Eficiencia Eficacia Efectividad	Evaluación del programa, monitorización y seguimiento	- Dibujo espontáneo (final) - Cuestionario a padres (final) - Cuestionario a educadoras (final) - Indicadores de evolución grupal - Indicadores del papelógrafo grupal (5)

Cuadro 1. Criterios, Fases y técnicas

Análisis de los resultados

Fase 1: Detección de la demanda y selección de la población

La evaluación inicial de los niños permitió conformar un grupo homogéneo, con sintomatología correspondiente con alteraciones o trastornos emocionales y comportamentales, caracterizada por intranquilidad, impulsividad, manifestaciones agresivas, problemas de autoestima, ansiedad, trastornos del sueño, enuresis, onicofagia, manifestaciones depresivas, frecuentes mentiras y miedos exagerados. En todos los casos se trata de ambientes familiares complejos, con desinformación respecto a su problemática y necesidades, inadecuados métodos educativos y otros factores potencialmente psicopatógenos.

Fase 2: Diseño del programa

Las necesidades terapéuticas guiaron el diseño de las sesiones, el cual abordó las temáticas: Reconocimiento y expresión de emociones, Negativismo, Autoestima, Aceptación de las diferencias individuales, Miedos, Egocentrismo, Hiperactividad, Agresividad, Tolerancia, Ansiedad, Mentiras, y Familia. Además, el diseño incluyó el grupo acompañamiento psicológico de padres, el cual se llevó a cabo simultáneamente y sus sesiones funcionaron estructuralmente iguales. Cada sesión se dividió en 3 momentos importantes: caldeamiento, desarrollo y cierre. Se utilizaron las técnicas musicales y de expresión corporal fundamentalmente en los momentos de caldeamiento y cierre, para preparar a los pequeños para las actividades, desinhibirlos, liberar ansiedades y facilitar sentimientos y emociones

positivas asociadas al grupo. Las actividades de desarrollo respondieron directamente a los objetivos terapéuticos propuestos en cada sesión y estuvieron basadas en el uso de cuentos terapéuticos en combinación con técnicas creativas, mayormente pictográficas y modeladoras. Todas las técnicas utilizadas durante la terapia fueron adecuadas a las características y necesidades del grupo.

Fase 3: Ejecución del programa diseñado

Se realizaron 11 sesiones, 1 semanal de 1 hora de duración. Se utilizó la observación participante con un registro detallado de cada sesión, basada en los indicadores de evolución grupal y se modificaron elementos del diseño inicial, a partir de resultados de sesiones precedentes y emergentes significativos. Esto fue posible gracias a las bondades de la investigación acción y la flexibilidad del programa diseñado.

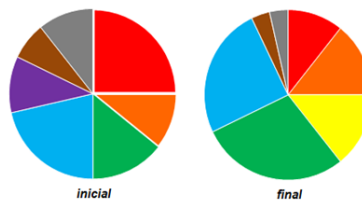
Fase 4: Evaluación del programa diseñado

A continuación se muestran los resultados obtenidos para cada una de las técnicas utilizadas dentro de la fase 4, que revelan la evolución grupal de la muestra. Es importante destacar que en la totalidad de los niños se lograron cambios positivos a distintos niveles, lo cual estuvo relacionado con la implicación de los padres en la terapia y la asistencia a ella.

1) Dibujos espontáneos: La aplicación y evaluación de esta técnica se realizó siguiendo la metodología propuesta por García (a2013) (c2013). Se realizó una aplicación inicial y una final. Se obtuvo mejor evolución en los indicadores:

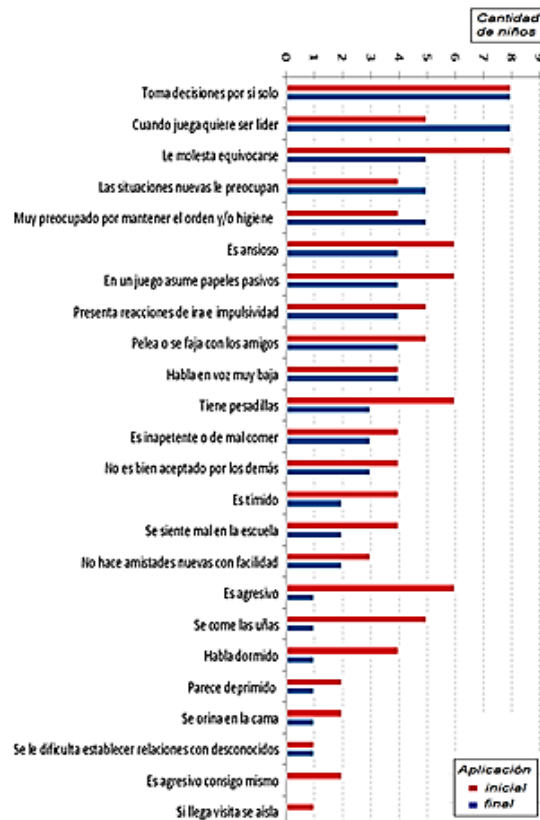
- Control muscular: relacionado con el autocontrol de los impulsos y el respeto a los “límites” previamente establecidos. Se evidenció una gran mejoría en este aspecto, en todos los niños del grupo.
- Debilitamiento brusco del trazo: asociado a conceptos que le “absorben” la energía al niño, relacionados con gran angustia. Se presentó inicialmente en 4 niños y en la aplicación final desapareció en todos.
- Percepción de amenazas externas: es frecuente en situaciones de pérdidas, depresión, ansiedad de separación, maltrato físico o emocional, problemas de autoestima o soledad. Desapareció en los 3 casos que la mostraron inicialmente.
- Distribución ilógica de elementos: su presencia en estas edades está relacionada con problemas atencionales severos (junto con las seriaciones de elementos) y saltos en el curso del pensamiento. Desapareció en los 2 niños en los cuales se evidenció al inicio.
- Seriación de elementos: relacionado con los problemas atencionales. Se obtuvo mejorías respecto a este indicador en 3 de los niños del grupo.
- Movimiento: desapareció el movimiento inanimado relacionado con conflictos, en 2 de los 3 niños que lo presentaron inicialmente y apareció en 1 niño el movimiento humano, relacionado con el avance a un mejor desarrollo intelectual.
- Respuesta en S: uno de los fenómenos especiales del Test de Rorschach. Está relacionado en este caso con la perplejidad, ensimismamiento, dificultades en la comunicación social o negación de situaciones de conflicto. Se evidenció inicialmente en 4 niños y desapareció en 2 de ellos en la aplicación final.

• Respuesta emocional: dada por la utilización del color. Se produjo un aumento en el uso de este, además de mejorar su distribución. Se lograron dibujos más armónicos y equilibrados. Desapareció totalmente la inadecuación del color en 3 de los 5 casos en que se evidenció inicialmente. Además, se produjo un aumento de la vitalidad y energía (amarillo), así como una disminución significativa en los niveles de angustia (violeta, café), agresividad (rojo) e inhibición afectiva (grafito), como se puede observar en la gráfica 1, que reflejan el predominio de los colores en la aplicación inicial y la final. Esto refuerza los resultados obtenidos mediante otros indicadores como la desaparición de las amenazas externas, el debilitamiento brusco del trazo, la aparición del movimiento humano, la mejoría en el control muscular y la disminución de la inadecuación del color.



Gráfica 1. Utilización de colores

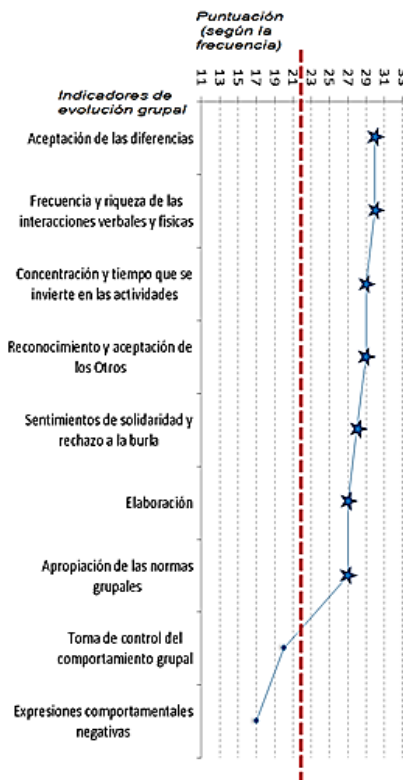
2) Cuestionarios a los padres: Se realizó una aplicación inicial y una final del cuestionario, para indagar sobre la sintomatología inicial e influencia del proceso terapéutico. Los padres percibieron una disminución de síntomas tales como: trastornos del sueño, agresividad, ansiedad, onicofagia, timidez, rechazo a la escuela, así como un aumento de la tolerancia a la frustración, la búsqueda del liderazgo y el mantenimiento del orden (*ver gráfica 2*).



Gráfica 2. Modificación de síntomas

3) Cuestionarios a las maestras: Se aplicó al iniciar y finalizar la terapia. Se obtuvieron cambios significativos con mejorías en todos los niños. La agresividad, irritabilidad, perretas, violación de normas y depresión disminuyeron en el grupo. Las maestras percibieron a los niños más concentrados, organizados y seguros, con lo que se puede hipotetizar la disminución de la hiperactividad, la agresividad y el fortalecimiento de la autoestima. Además, revelaron cambios en el los padres; dados por una mayor preocupación y disminución de factores potencialmente psicopatógenos.

4) Indicadores de evolución grupal: estos indicadores se utilizaron de base a la observación participante y se analizaron siguiendo la propuesta de Castellanos (2008). La evolución fue positiva en todos los indicadores, en diferente grado. En el siguiente gráfico, la línea roja marca el punto intermedio entre las puntuaciones más altas y más bajas. La mayoría (7/9) se encuentran por encima de la línea intermedia, lo que significa que hubo gran evolución positiva en estos y una evolución, también positiva aunque más discreta, en la toma de control del comportamiento grupal y las conductas negativas. Estos resultados son consistentes con lo esperado, debido a que se trata de niños de preescolar, además de que asistieron al grupo por presentar marcadas alteraciones en el comportamiento, por lo que resulta comprensible que las mayores dificultades estén asociadas al autocontrol y la autorregulación de su conducta (ver gráfica 3).



Gráfica 3. Indicadores de evolución grupal.

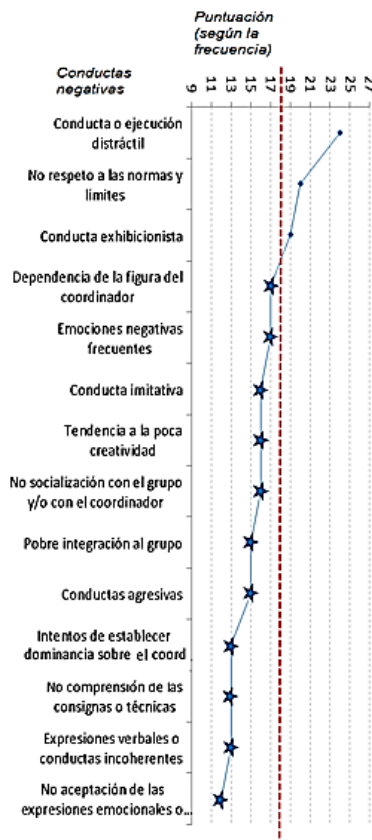
• Aceptación de las diferencias: la evolución de este indicador fue positiva, con una de las mejores puntuaciones. Desde el inicio no se evidenciaron de forma generalizada comportamientos y actitudes rechazantes e intolerantes hacia los otros. Cuando algún miembro del grupo manifestó sus

dificultades ante alguna tarea, generalmente otro niño le brindó su ayuda, no aparecieron manifestaciones de burla. Reconocieron sus diferencias en varios aspectos pero no las rechazaron.

- Incremento de la frecuencia y riqueza de las interacciones verbales y físicas: este indicador evolucionó muy positivamente desde casi recién comenzada la terapia, obteniendo la mejor puntuación. Con el avance de las sesiones, los niños interactuaron más sobre sus producciones e intenciones en los dibujos o modelado; sobre las sensaciones novedosas que percibían en sus manos, sobre lo que habían aprendido en la escuela, los nuevos trazos de preescritura, las características de los animales y las partes del cuerpo, así como sobre asuntos más personales como las profesiones de su familia o sus maestras, mostrando expresiones de placer y sorpresa. Además, aumentaron en todos los niños del grupo las interacciones físicas con el apoyo de las actividades musicales y corporales.
- Incremento de la concentración y tiempo que se invierte en las actividades: se evidenció un aumento del tiempo invertido en las actividades hasta la tercera sesión, a partir de la cual logró mayor estabilidad, aunque se observaron regularidades atendiendo al tipo de tarea que se realizaba. Aumentó significativamente la concentración y el tiempo en las técnicas más motivadoras para este grupo de niños, entre las que se destacaron la pintura dactilar, el barro y los cuentos terapéuticos. En varias ocasiones se hizo necesario avisar cuando faltaban unos minutos para finalizar la tarea. La motivación generada por estas técnicas es generalizable a todos los miembros del grupo, que encontraron en ellas la satisfacción de sus necesidades. Este es uno de los indicadores que mejor evolucionó.
- Reconocimiento y aceptación de los Otros mediante la nominalización de su identidad: en este indicador se evidenció evolución positiva casi inmediatamente. Desde la 2da sesión comenzaron a llamar primero a la coordinadora por su nombre, luego a otros miembros del grupo. Esto está muy relacionado con que son niños en general extrovertidos y muy activos y, por tanto, no se les dificultaba interactuar con otros. Es un indicador de los que mejor evolucionó, positiva y rápidamente.
- Aparición de sentimientos de solidaridad y rechazo a la burla: este indicador evolucionó positivamente y apareció espontáneamente por primera vez en la sesión 2, cuando uno de los niños ayudó a otro en la realización de su dibujo. Aumentó su frecuencia sistemáticamente a lo largo de la terapia, lo que demostró el desarrollo del grupo.
- Mayor elaboración: es uno de los indicadores que obtuvo mayor puntuación y guarda relación con el anterior, ya que las técnicas más motivadoras lograron una mayor concentración y, por tanto, los resultados obtenidos fueron mejores. La elaboración aumentó, evidente en la ejecución de los dibujos, las reflexiones sobre los cuentos y los juegos musicales. En algunas técnicas, el proceso en sí mismo, tuvo mayor valor que el resultado propiamente dicho, debido a las características del grupo. Tal es el caso de la pintura dactilar y el rincón de la ira, que lograron una hiperconcentración generalizada.
- Apropiación de las normas grupales: en este indicador hubo una evolución positiva que se manifiesta sistemáticamente y en ascenso a lo largo del proceso terapéutico. Tanto en la primera como en la segunda sesión, las normas quedaron fijadas en un papelógrafo en la pared, representadas mediante imágenes. Las manifestaciones espontáneas de recordatorio de las normas comenzaron a destacarse en la sesión 3 cuando uno de los niños macó la pared con las manos con

pintura y otro lo regañó. A partir de este momento, se fueron dando poco a poco y en varios niños, mayores muestras de apropiación de normas, que reflejaron la evolución del grupo.

- Toma del control del comportamiento grupal: este indicador está relacionado con el anterior, así como con el aumento de las interacciones entre los niños y se evidenció a lo largo del proceso terapéutico, cuando comenzaron a apropiarse de las normas, dejaron de quejarse con la coordinadora e intentaron resolver sus dificultades ellos mismos, como sucedió cuando un niño se negó a dibujar sobre el cuento expresando que no sabía hacer animales y otro lo ayudó, resaltando que eso estaba entre las normas “pegadas en la pared”. Este es un indicador que aumentó al inicio de la terapia, pero llegado a un punto se mantuvo estable, no lográndose el autocontrol total por parte del grupo.
- Disminución de las expresiones comportamentales negativas: en este indicador también se evidenció evolución positiva con el avance de la terapia. La mayoría de las conductas (11/14) se encuentra por debajo de la mitad del rango de puntuaciones, lo que significa que se logró una muy baja frecuencia, como se observa en la siguiente gráfica (*gráfica 4*):



Gráfica 4. Expresiones comportamentales

5) Dibujo grupal (Papelógrafo): Para la evaluación de esta técnica se siguió la metodología propuesta por Castellanos R. (2008). Se realizaron tres aplicaciones del papelógrafo de tema libre, en las sesiones 1; 5 y 11. El análisis de los indicadores del mismo ratificó la evolución positiva con el aumento de la cohesión y desarrollo grupal.

- Respeto de límites vs límites difusos: con el transcurso de las sesiones los límites de los dibujos entre los niños se hicieron más difusos e indefinidos, por lo que la evolución de este indicador fue positiva. Esta se destacó desde el segundo papelógrafo, ya que a esta altura del proceso terapéutico existía gran interrelación y compenetración en general, lo que sin duda está en estrecha relación con las propias características del grupo. No obstante, en el primer papelógrafo no se puede hacer referencia a un respeto estricto de los límites, ya que dibujaron en gran parte del papel y se cambiaron de posición en varias ocasiones para continuar dibujando en otra zona. Sin embargo, las manifestaciones de rechazo ante la intrusión de otros en el espacio de cada niño sí disminuyeron, con lo que se evidencia una mayor aceptación y compenetración. En la tercera aplicación, los límites están aún más indefinidos y existen esquemas gráficos que no permiten identificar a su autor.
- Temas individuales vs tema compartido: en este indicador también se evidencia la evolución positiva con el progreso de la terapia, ya que los temas de los dibujos se encontraron cada vez más relacionados. Se evidenció en la primera aplicación, el predominio de temas individuales y variados; casas, personas, una ballena, el mar, así como otras figuras no reconocibles, lo que cambia drásticamente con la segunda aplicación, en la cual la mayoría de las ejecuciones corresponden con paisajes de ciudad; mayormente edificios. Se destacó la presencia de varios “soles” y varios “humos” reflejo de posibles tensiones internas. En la tercera aplicación, realizaron nuevamente casas, hasta que el tema de la conversación giró en torno a sus escuelas y lo que iban aprendiendo. En este momento y de forma generalizada, empezaron a realizar todos los trazos de preescritura así como algunas letras y números que recién aprendieron, lo que se convirtió en el tema principal y protagónico en todos los dibujos, no llegándose a identificar los realizados por cada niño, con lo que se evidencia que la evolución en este indicador es aún mayor. Resulta importante destacar que no se considera que estos rasgos de preescritura tengan la connotación negativa de la rotulación, ya que se trata de niños de preescolar que están aprendiendo dichos trazos, emocionados con el comienzo de la vida escolar.
- Aumento del tamaño de los elementos: de forma general este indicador no sucedió según lo previsto (Castellanos, 2008), ya que desde el dibujo inicial se evidencian ejecuciones grandes que abarcan gran parte del papel. Se produjo un aumento del tamaño en algunas de las figuras del segundo papelógrafo y nuevamente una disminución del tamaño en la tercera aplicación. Respecto a este resultado se debe considerar: en primer lugar, que no se evidenciaron figuras pequeñas en los dibujos espontáneos, por lo que este no es un rasgo común de este grupo. En segundo lugar como demostró García (a2013), el tamaño de las figuras disminuye con el paso al séptimo año de vida, etapa en la que se encuentran transitando los niños del grupo. En tercer lugar y también demostrado por esta autora, en los niños con alteraciones conductuales del tipo hiperactivo y disocial, el tamaño grande de las figuras es característico, por lo que la disminución del tamaño no se considera un indicador negativo sino positivo de evolución grupal. Por tanto, la disminución del tamaño en el tercer dibujo no se interpreta como un aumento de las inhibiciones, sino como una disminución de la sintomatología negativa.
- Dibujo en los bordes vs dibujo abarcador: en este indicador se evidencia la evolución positiva del grupo, ya que cada aplicación ocupa una mayor zona del papel que en la anterior. Desde el inicio y dadas las características de la muestra, se realizaron algunos dibujos en el centro, aunque la mayoría de los dibujos lo bordearon. En la segunda aplicación se mantuvieron los dibujos de cada niño bordeando el papel según su posición, aunque al aumentar el tamaño de las figuras los espacios en

blanco se redujeron. Finalmente, en la tercera aplicación, algunas figuras como las casas revelaron las posiciones de los niños, pero el tema central del dibujo que lo constituyen los trazos de preescritura recién aprendidos, se encuentra totalmente disperso en todo el pliegue de papel, constituyendo un dibujo más abarcador.

- Cambio cuantitativo y cualitativo de las verbalizaciones: se evidenció una evolución muy positiva en este indicador. Las conversaciones evolucionaron en las diferentes aplicaciones. En el dibujo inicial, las interacciones fueron muy pocas, se conversó mayormente sobre sus propios dibujos, se realizaron preguntas a la coordinadora sobre lo que se podía hacer y aparecieron discusiones y rechazo a las características grupales de la tarea. En la segunda aplicación hubo cierto aumento de las interacciones. Los temas principales fueron lo que estaban dibujando o deseaban dibujar. Aún en esta sesión se evidenciaron algunas discusiones sobre los espacios en el papel. En la tercera aplicación el cambio cuantitativo y cualitativo de las verbalizaciones fue radical. Los niños se mostraban sus dibujos entre ellos y se contaron lo que dibujaban, conversaron sobre las profesiones de su familia, sobre sus maestras, sobre lo que estaban dando en la escuela, se enseñaron lo aprendido y cómo hacer los trazos, lo que los llevó al tema en común.

Conclusiones

Se diseñó y ejecutó satisfactoriamente el programa psicoterapéutico grupal, basado en técnicas creativas, combinadas con cuentos terapéuticos. Se demostró mediante los diferentes instrumentos de evaluación, que el programa diseñado resultó efectivo en la totalidad de la muestra, pues se produjo una notable disminución de la sintomatología principal: manifestaciones agresivas, impulsividad, egocentrismo, depresión, angustia, trastornos del sueño, hiperactividad, problemas de atención, con una mayor aceptación de las diferencias, socialización, respeto a las normas, organización, así como mejores respuestas emocionales a los diferentes estímulos. Se considera que este tipo de técnicas constituyen una excelente alternativa en los procesos de intervención psicológica infantil, fundamentalmente en niños con alteraciones emocionales y del comportamiento.

Se ratificó la efectividad de las técnicas e instrumentos propuestos por Castellanos R. (2008) para la valoración del desarrollo grupal, no obstante, se considera que ciertos indicadores como la toma de control del comportamiento grupal y la dependencia de la figura del coordinador no se lograrán totalmente en el trabajo con niños tan pequeños y con estas alteraciones. Finalmente, se demostró la efectividad del trabajo grupal como herramienta terapéutica básica para el trabajo con este tipo de niños.

En el ámbito familiar disminuyeron actitudes potencialmente psicopatógenas y se les proporcionaron a los padres herramientas para el enfrentamiento de diversas situaciones problemáticas. Se obtuvo gran relación entre la implicación de los padres en el proceso terapéutico y la asistencia al grupo, con la evolución de cada niño. Se considera oportuno para futuras intervenciones, añadir más tareas similares al Dibujo del caracol, que integren ambos grupos, para lograr una mayor implicación de los padres en el proceso terapéutico. Se ratificó la necesidad y utilidad del grupo de acompañamiento psicológico de padres como parte imprescindible del proceso interventivo.

En resumen, se cumplieron todos los objetivos propuestos. Se logró abrir un nuevo servicio en el CDO, eliminar la connotación negativa que muchas veces recae sobre este centro por su relación con las escuelas de enseñanza especial, así como satisfacer algunas de sus más demandantes necesidades.

Bibliografía

- Calviño, M. (1998). *Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones básicas*. La Habana: Academia de Ciencias.
- Campillo, M. (2004). El cuento terapéutico: El método de la magia. *SEFPSI*, vol. 7, no. 1-2 (193-208).
- Castellanos, R. (2008). Una experiencia psicoterapéutica de trabajo grupal infantil. Reflexiones teóricas y metodológicas La Habana: Documento inédito. Tesis de Maestría Facultad de Psicología.
- Castellanos, R. (2013). Las técnicas creativas en la psicoterapia grupal infantil, *Alternativas cubanas en psicología*, vol. 1, no. 3 (sp)
- Castillo I., Ledo H. y Pino Y. (2012). Técnicas narrativas: un enfoque psicoterapéutico. *Revista Norte de Salud Mental*, vol. 10, no. 4 (59-66).
- Colectivo de Autores (2004). *Psicoterapia General*, La Habana: Félix Varela (pp. 5-40).
- Esquivel F., Heredia M. y Lucio E. (2007). *Psicodiagnóstico clínico del niño*. México DF: Manual Moderno.
- Febles M. y Canfux V. (2001). La concepción histórico cultural del desarrollo. Leyes y principios. En Cruz L. (2006). *Psicología del desarrollo Selección de lecturas*, La Habana: Félix Varela (9-15).
- García A. (1997). La clínica infantil. Especialización, mitos y temores *Revista cubana de Psicología*, vol. 14, no. 1 (105-106).
- _____ (2010). Las señales de violencia en los dibujos infantiles. Indicadores Globales de Daño *Revista de Investigaciones Médico Quirúrgicas* vol. 2, no.1 (sp).
- _____ (a2013). *Psicología Clínica Infantil. Su evaluación y diagnóstico*, La Habana: Félix Varela
- _____ (b2013). *Psicoterapia Infantil*, La Habana: Documento inédito Facultad de Psicología
- _____ (c2013). Actualización para el análisis del dibujo espontáneo y temático, La Habana: documento inédito Facultad de Psicología
- Guadiana, L. (2003). Las artes expresivas centradas en la persona: un sendero alternativo en la educación y la orientación. Entrevista a Natalie Rogers. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, no. 2 (94-104)
- Leontiev, A. (1983). *Actividad, consciencia y personalidad*, La Habana: Pueblo y educación.
- Martínez, H., Somarriba L. y Sánchez M. (2004). *Arte, salud y comunidad*, Hospital Psiquiátrico de la Habana, vol. 1, no 1 (sp).
- Mesa, P. (2012). *Compendio de métodos y técnicas para el trabajo de los Centros de Diagnóstico y Orientación*, t. I, La Habana: Pueblo y Educación.
- Moreno, C. y Cubrero, R. (1991). Relaciones sociales: familia, escuela compañeros. Años preescolares. En Cruz, L. (2006). *Psicología del desarrollo Selección de lecturas*, La Habana: Félix Varela (354-370).
- Rivas, R. González, S. y Arredondo, V. (2006). Antídoto contra monstruos, el uso de historias terapéuticas con niños. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 9, no. 3 (12-23).
- Roca, M. (1998). *Elementos básicos de Psicoterapia Infantil*. La Habana: Academia
- Rodrigo, J. (1991). Procesos cognitivos básicos. Años preescolares. En Cruz L. (2006). *Psicología del desarrollo Selección de lecturas*, La Habana: Félix Varela (270-285).
- Vega, R. (2004). *El niño con alteraciones psicológicas y su tratamiento*, La Habana: Pueblo y Educación.
- Vygotski, L. (1978). *Historia de las funciones psíquicas superiores*, La Habana: Científico Técnica.
- Zaldívar D. (2013). *Práctica psicoterapéutica*, La Habana: Félix Varela.

Notas

¹ “Son un grupo heterogéneo de trastornos que comparten la característica de su comienzo en la infancia, pero difieren en muchos aspectos. Algunos ... constituyen síndromes bien definidos, pero otros no son más que complejos síntomas en los cuales no hay evidencia suficiente para su validez nosológica, pero cuya inclusión es necesaria debido a su frecuencia y a su relación con desajustes psicosociales y por no poder ser incorporados a otros síndromes. Se caracterizan por una amplia gama de trastornos con sintomatología de incidencia en la esfera del comportamiento social; afectación de la calidad de la respuesta emocional; capacidad adaptativa del sujeto y/o la combinación de las anteriores” (García, a2013, p.117).

² Metodología del dibujo y guía de entrevista propuestos por García (a2013).

³ Confeccionada para la presente investigación. Consta de 4 preguntas sobre la percepción, por parte de las maestras, de alteraciones emocionales y del comportamiento en los niños, su conducta habitual en el aula, las características de la familia y los cambios durante la terapia.

⁴ Confeccionados por Castellanos (2008) en su propuesta de programa de psicoterapia.

LA PSICOLOGÍA Y LA INFERTILIDAD; UNA EXPERIENCIA INSTITUCIONAL PARA ESTABLECER UNA LINEA DE INVESTIGACIÓN

Jorge Carreño Meléndez

Claudia Sánchez Bravo

Francisco Morales Carmona

Instituto Nacional de Perinatología, Distrito Federal México

Resumen

La investigación en infertilidad es un área que requiere aún de la reflexión en torno a buscar el método adecuado para responder a las múltiples preguntas que se van presentando durante la fase de tratamiento médico con el objetivo de lograr un hijo biológico en las parejas que por su condición clínica tienen distintos períodos de evolución del padecimiento y que pueden requerir de tratamiento convencional o de reproducción asistida. Por la situación propia del proceso de estudios, diagnóstico y tratamiento las parejas pasan por una serie de cambios psicológicos que pueden conflictuar su estabilidad y presentar alteraciones en la salud psicológica, por tanto la psicología de la salud y clínica tiene que buscar los métodos que permitan mayor eficacia para el trabajo psicoterapéutico con parejas que presentan infertilidad.

Palabras clave: Investigación en psicología, esterilidad, infertilidad, reproducción asistida

Abstract

Psychological research in couples with infertility is an area that still requires reflection about finding answers for the many questions that come up during the medical treatment in order to achieve a biological child in couples during different periods of evolution of the disease and may require conventional treatment and assisted reproduction. On the situation of the study process, diagnosis and treatment of couples go through a series of physiological changes that can submit to conflict stability and psychological health disorders, by both health psychology and clinical needs to find the methods to more effectively for psychotherapeutic work with couples with infertility.

Keywords: Research in psychology, sterility, infertility, assisted reproduction

Esterilidad

El padecimiento de la esterilidad tanto masculina como femenina es lo que da la posibilidad de investigar en torno al psiquismo, con sus cambios, conflictos, y modificaciones. Su conocimiento solo es posible mediante el aislamiento de variables que permitan construir modelos explicativos, para una mayor comprensión y conocimiento de cómo se desenvuelve en condiciones de normalidad o alteración, podría parecer insustancial si no tiene una aplicación práctica, con cada nueva investigación se está en la búsqueda de nuevas variables para ampliar los modelos que tengan mayor poder pronóstico para un adecuado tratamiento mediante la psicoterapia y así poder revertir las alteraciones en personas con problemas reproductivos, aunque, no se puede perder el objetivo que es mejorar la calidad de vida de las pacientes y su pareja principalmente cuando no logran tener un

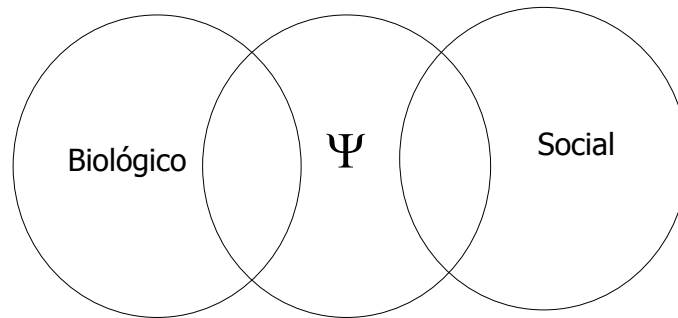
hijo biológico ya que el sufrimiento por la falta es una condición crónica que vulnera la calidad de las relaciones interpersonales, de pareja y sociales.

Los médicos reconocen que existe infertilidad o esterilidad (sinónimos) cuando una pareja tiene relaciones sexuales frecuentes (dos a tres veces por semana), sin ningún método anticonceptivo durante un año y no hay embarazo.

Es por eso, que la investigación de los procesos psicológicos que se presentan durante la fase de tratamiento de la infertilidad pasan por un debate en torno a cual es el método adecuado para entender los fenómenos psicológicos; la cuantitativa, la cualitativa o el método clínico, esto puede ser una discusión rebasada, si se parte de que en particular la psicología, tiene tres componentes; es una ciencia social, es una ciencia natural y también una ciencia reflexiva, por tanto, el método más adecuado será aquel que permita la mayor explicación de la pregunta que se formuló para la investigación y partiendo del compromiso que a la psicología como disciplina solo le corresponde dar respuesta de lo que sucede en la vida psíquica, llamadas operacionalmente representaciones psicológicas.

La expresión de las representaciones psicológicas incorporadas durante el proceso de crianza puede también ser el origen en la formación de conflictos psíquicos, una forma de presentación del conflicto psicológico, de una manera gruesa, es cuando una persona se muestra insatisfecha en muchas de sus actividades, y la toma de decisiones es errática y facilita el incremento en la intensidad del conflicto. Cuando el conflicto se presenta de una forma sutil, solo reconocido por el clínico experto, es con la distorsión de la percepción de los acontecimientos que dan como resultado conflictos de importancia, por lo general, la interpretación de los eventos y los hechos se mueven en los extremos subestimándolos o sobre interpretándolos, dependerá de la flexibilidad, la rigidez o ajustados que estén constituidos los filtros de la interpretación de la realidad, y la representación del mundo; gratificante o amenazante. La fluctuación de los de distintos niveles de ansiedad, los prolongados períodos de tristeza e irritabilidad son puestos en el exterior como una forma de controlar lo sentido, lo vivido, estas sensaciones desorganizadas muestran a una persona conflictiva provocándole aislamiento, que a su vez incrementa el conflicto por sentirse rechazada.

El contenido del mundo psíquico (*esquema 1*) está constituido por la historización de la vida de los afectos de cada individuo, de los preceptos de la ideología, de la ética y de la moral imperante de una sociedad, dentro del mundo interno no existen fronteras o delimitaciones claras, todos estos elementos son investidos por el afecto, al suceder esto, es que se convierte en una representación psicológica y ha de ser entendido por aquellas manifestaciones que se van mostrando en la vida cotidiana, se presentan en forma individual o colectiva y se convierten en una representación para un grupo, para un individuo, que hace las representaciones colectivas, pero, también individuales. Dado que no existen instrumentos psicológicos que permitan describir el mundo subjetivo, con todas sus variantes de expresión, una aproximación al conocimiento de ese mundo subjetivo es mediante la formulación de preguntas de investigación que proporcionan tan solo respuestas parciales, por el grado de complejidad de los fenómenos que abarca la disciplina, es por eso, que se tienen que construir modelos explicativos, los que más se asemejen a la realidad, con la aplicación del método cuantitativo, cualitativo y el reflexivo se cumple con el objetivo de explicar la conducta y la vida emocional de las personas que requieren de una intervención o tratamiento psicológico, en sus distintos niveles; la orientación, la prevención, y el tratamiento, con un enfoque clínico y de la salud.



Esquema 1. El mundo psíquico

La psicología clínica como especialidad gozó de desprestigio por los excesos que en su nombre se cometieron por años, ya que lo que atendía, la subjetividad, fue un concepto manejado equivocadamente que permitió todo tipo de especulaciones o interpretaciones que llevaron a banalizar el quehacer de la psicología clínica como disciplina, con interpretaciones coloquiales, siendo que la subjetividad es realmente el concepto más claro para explicar el mundo psíquico, todo aquello que ocurre dentro del individuo, que pudiera llamarse el lenguaje interno, mundo interno, pensamiento o autoreflexión que no está a la vista del mundo exterior, solo es asequible cuando se pone en el exterior mediante el lenguaje, los gestos, y la conducta. La subjetividad en la psicología, no es equivalente a especulación o interpretación, sin datos, la interpretación es equívoca al provenir tan solo de la inferencia teórica de lo que una persona piensa, percibe o hace.

Este concepto equivocado de subjetividad empleado por años para explicar los fenómenos psicológicos y fundamentar a la psicología clínica fue un obstáculo, para su función y utilidad en las instituciones, particularmente, en las dedicadas a la atención de la salud. Los excesos en las interpretaciones tenían su origen en la falta de una línea de investigación que partiera de problemas reales a resolver dentro del centro hospitalario, como ahora, muchos de esos centros su especialidad no era la salud mental, como en la mayoría de los Institutos Nacionales de Salud, lo que originaba que la actividad de psicología institucional fuera vista como una disciplina innecesaria ya que para el área médica no solucionaba problemas, pero, tampoco en los pacientes que asistían a consulta por alteraciones en la salud agudos o crónicos, y se complicaba su manejo por falta de adherencia terapéutica y por las reacciones de tipo psicológicas con sus variantes –leve a severo– que podían generar los diagnósticos y los tratamientos necesarios para recobrar la salud, sobre todo no incidieron en la conceptualización para explicar los puntos básicos para el manejo eficaz de las los pacientes con enfermedades y padecimientos, no hacían distinción en el autocuidado necesario para el control de los padecimientos crónicos o los crónicos degenerativos.

Es por eso, que en los últimos veinte años en las instituciones entra en escena una nueva especialidad, la psicología de la salud, inicialmente se muestra con el enfoque cognitivo-conductual, como una variante de la psicología clínica, se tiene que reconocer que este enfoque fue el que posicionó a la disciplina como una especialidad interconsultante de todas las especialidades médicas, no obstante, y al paso del tiempo, esta visión no desarrolló ni probó nuevos paradigmas, se vició con sus propias observaciones al proporcionar las mismas explicaciones para todos los fenómenos

observados, no se construyeron nuevas hipótesis que pudieran resultar más efectivas para el manejo en pacientes con problemas de salud específicos.

Una teoría para mantener su vigencia debe estar generando nuevos paradigmas, que puedan enriquecer el cuerpo de conocimiento ya estructurado o bien incrementar o reemplazar paradigmas que por su longevidad no resultan útiles para explicar los problemas actuales en torno a la salud. Una teoría se puede designar con tal vocablo solo si esta contiene una técnica, una teoría de la técnica, y genera y comprueba hipótesis, que las explicaciones no sean circulares, dentro de sus propios principios, y que sus hallazgos puedan ampliarse para otras corrientes de la disciplina como principios básicos de explicación y tratamiento, fundamentalmente mantenerse en permanente enriquecimiento con productos de los hallazgos de la investigación.

Actualmente y como un resultado de la investigación con un enfoque que toma en cuenta y parte principalmente el intentar explicar el mundo psíquico y su papel en la construcción de la autoestima, el autoconcepto, el rol de género, la asertividad, las manifestaciones reactivas, la ansiedad rasgo, el tipo de afrontamiento y formación de la pareja como determinantes para la forma de relacionarse con el mundo real y los problemas de salud. La psicología trabaja una gama de constructos teóricos, sería imposible acceder a la psique si no pudieran operacionalizarse; una forma, son los instrumentos psicológicos que permiten realizar mediciones y tener una aproximación a esos contenidos psíquicos, con base en los instrumentos es como se han construido las explicaciones recientes, pero, también se han planteado nuevas interrogantes, mediante la reflexión se van ocupando aquellos espacios que los modelos explicativos construidos estadísticamente, no pueden cubrir.

Investigación en infertilidad

Con fundamento en la investigación, y el tratamiento con psicoterapia, en una institución de tercer nivel de atención, se ha confirmado que un alto porcentaje de pacientes no presentan un diagnóstico de enfermedad mental cuando manifiestan cambios emocionales o psicológicos por los tratamientos médicos, los porcentajes de los trastornos mentales son los mismos que en la población abierta cercano al 1,5 por ciento, la población hospitalaria que es atendida por enfermedades o padecimientos médicos en su mayoría presenta trastornos adaptativos o manifestaciones reactivas algunas de curso temporal, otras crónicas debido al diagnóstico, pronóstico y tratamiento, aunque, los trastornos adaptativos y las manifestaciones reactivas al evento pueden dar la impresión que son pasajeros y de fácil solución, pero, son los que muestran la mayor sintomatología, en ocasiones amenazan con desestructurar el mundo afectivo, y sí requieren de tratamiento psicológico, ya que nadie está preparado para enfrentar una enfermedad o padecimiento sobre todo si no cuenta con los recursos psicológicos y carece de redes de apoyo necesarias para enfrentar los problemas de salud.

La infertilidad, al ser para la OMS un problema de salud pública se debate si es un padecimiento o una enfermedad puesto que la padece entre el diez y el quince por ciento de la población mundial en edad reproductiva, si es enfermedad, entonces la reproducción asistida es el tratamiento para curarla, si es un padecimiento se tienen que dar los lineamientos para su manejo en las instituciones del sector público, mientras se resuelve la clasificación, el Instituto Nacional de Perinatología (INPer) atiende casos, que por su porcentaje y frecuencia son enormes, el compromiso de la psicología institucional es atender a la población que asiste a este centro de referencia nacional, aunque, el setenta por ciento de la población con infertilidad no requieren de atención psicológica antes de los ocho años de evolución del padecimiento, el número de casos que requieren atención se incrementa

cuando el período de evolución a rebasado ese tiempo (Carreño, Morales, Sánchez, Henales & Espíndola, 2007).

Con los avances de la medicina reproductiva para diagnosticar y tratar el padecimiento se lograron disminuir los casos de infertilidad de causa desconocida: en la actualidad es menos del diez por ciento. Por género, se ubica con 45 por ciento de origen femenino y 45 por ciento masculino, el diez por ciento restante está asociado a factores como el posponer la reproducción para después de los treinta años, cuando la fertilidad fisiológica en ambos sexos empieza a declinar, se ha establecido que otro factor puede ser por el aumento de enfermedades de transmisión sexual, la automedicación, el sobrepeso, en fechas recientes, otro elemento importante establecido son los trastornos de la alimentación, principalmente en la población joven en etapas reproductivas.

En el INPer se atiende el riesgo reproductivo y perinatal, dentro de sus múltiples funciones esta el tratamiento de la infertilidad y la pérdida gestacional recurrente, para muchos de esos casos por su condición clínica la única alternativa posible de tratamiento para lograr el embarazo es la reproducción asistida. En particular, las clínicas de infertilidad y reproducción asistida han acumulado e implementado técnicas de primer nivel contando con los recursos humanos y equipo tecnológico de vanguardia para solucionar el deseo de un hijo en las parejas que están biológicamente impedidas para lograrlo de una manera natural.

El área de la psicología en infertilidad se ha desarrollado, por dos décadas, una línea de investigación sobre las mujeres y sus parejas que por diversos motivos no logran el embarazo. La investigación que se realiza es desde la psicología clínica y de la salud por psicólogos especializados en psicoterapia formados como investigadores clínicos en el área de la salud reproductiva.

La investigación pone en evidencia que cuando las respuestas emocionales se extienden, y se hacen crónicas resultan incapacitantes en algunas personas que se encuentran en tratamiento por los problemas reproductivos modificando distintas áreas de su vida, un ejemplo, es la dificultad para comunicarse con su pareja y con la familia política. Si se acentúa de manera rígida la importancia de un hijo como parte de la identidad, esto pone en riesgo el bienestar físico y psicológico (Carreño, Blum, Sánchez & Henales, 2008). El bienestar físico se impacta cuando las mujeres recurren a tratamientos populares como es la toma de infusiones para “calentar la matriz” o sobadas para “cerrar” la cintura entre otras. Las creencias populares parten de la premisa de que la mujer es la responsable de lograr el embarazo, esta creencia es un factor de riesgo para ellas ya que son las que más recurren a este tipo de *tratamientos*, los remedios puestos a su disposición son muy amplios, algunos son tóxicos que han dejado secuelas importantes en su salud. Para el hombre no existe esa variedad de recursos para intentar revertir la infertilidad.

Por lo común, las pacientes que acuden a consulta por primera vez tienen un período de más de dos años en búsqueda de un embarazo, tratadas con medicación o no, para algunas de ellas, el instituto es el último recurso para lograrlo, es por eso, que el gasto emocional que implica, cuando inician un tratamiento médico prolongado, la condición de desilusión, dolor y vergüenza se hace presente o se incrementa a partir de esa condición, que inician a tener cambios emocionales importantes, para otros casos, es el resquicio donde emergen los recursos psicológicos construidos durante la crianza mostrándose esos contenidos emocionales en la vida cotidiana con todo su esplendor de cómo han asimilado e incorporado el mundo y cómo funcionan los filtros de interpretación de la realidad, desde

luego asimilada durante el proceso de desarrollo y la conformación como persona, independientemente del sexo al que pertenecen.

Actualmente, se reconoce que la esfera afectiva y relacional se altera por la infertilidad, además de la conducta, por lo que se tiene que ampliar la atención psicológica de una forma integral para dar solución no solo a la salud física sino también a la psicológica debido a que la vida psíquica se desorganiza, se modifica, las reacciones psicológicas están acompañando los diagnósticos y tratamientos; las manifestaciones son agudas o crónicas, aunque no comprometen la vida, el grado de sufrimiento es elevado, los referentes del mundo afectivo que servían como protectores para contender con el miedo y la tristeza, no funcionan, envisten de una manera oportunista los cuestionamientos sobre la valía de la persona, los predicamentos ante la posibilidad de una vida sin hijos, cómo manejar la relación de pareja, cómo serán las relaciones con la familia política, cómo adecuarse a la situación de culpa y vergüenza por no poder reproducirse, cómo reestructurar la vida con un problema de infertilidad, entre otros. Estas interrogantes tienen dos componentes uno simbólico y otro con la realidad, clarificarlos es el área de injerencia de la psicología clínica y de la salud en las instituciones, el quehacer no es solo disminuir los síntomas sino trabajar con los contenidos del mundo interno porque de ellos dependen las interacciones con el mundo externo.

Infertilidad y género

Quizá, la esterilidad femenina es uno de los padecimientos que con mayor frecuencia desatan la especulación en relación a su origen. Por un sesgo ideológico algunas investigaciones intentan mostrar que en especial la mujer va a estar determinada tan solo por los ciclos hormonales, y la salud mental va a depender muchas veces de los ciclos menstruales, si bien los estrógenos tienen una función reguladora en la fisiología de la mujer, si hay alteraciones estas se presentan como una sensación de malestar físico difuso, la cesación de las hormonas para algunas mujeres en fase climatérica resulta incapacidad por irrumpir en la normalidad de su funcionamiento, solo las enfermedades o el mal funcionamiento de algunas glándulas de secreción interna, externa o mixtas han de presentar manifestaciones muy concretas, con las alteraciones de la glándula tiroides, un ejemplo, se presentan cambios de conducta y estado de ánimo, aunque es un desajuste biológico tiene sus correlatos con el comportamiento, pero, su origen es físico.

En el estudio de la esterilidad masculina se evidencia un sesgo de género ya que la mayoría de ellos muestran que los cambios psicológicos que se presentan en la etapa reproductiva de los hombres son debidos a una psicopatología y no a las alteraciones psicológicas producto de saberse infértil como sucede en las mujeres. Mucha de la producción sobre el conocimiento y explicación de la conducta de los hombres se hace cuando exhiben conducta violenta o la presencia de adicciones también cuando se está ante un diagnóstico de psicopatología.

El sesgo de género se puede patentizar cuando se analizan bajo esta premisa los resultados de las investigaciones, con esas condicionantes que restan objetividad y veracidad se analizan los datos que son tomados como base para el conocimiento de su conducta, en sí misma fuera de la norma, y lo muestran como parte de su comportamiento habitual, es aquí, donde en la visión de los investigadores se establece la diferencia entre hombres y mujeres reforzando la idea de las diferencias abismales entre los géneros.

Pocos son los estudios que han abordado al varón desde una perspectiva de la normalidad de la vida psíquica y emocional, por no ser de esta manera, se explica el origen de la visión sesgada en el estudio

sobre hombres que han dividido y parcializado la visión del mundo académico de los estudiosos del género, y han influido a algunos sectores de la sociedad sobre las diferencias de las emociones y afecto entre hombres y mujeres.

Dentro del mundo psíquico no es posible diferenciar donde inicia lo físico, lo biológico y donde lo social, su expresión funciona como un todo, por momentos sobreponiéndose entre ellos, perdiendo sus fronteras, cualquier alteración o desajuste en una de las áreas repercute en las otras, en múltiples ocasiones el paciente pierde el rastro del origen del síntoma percibido o sentido que puede ser de origen físico, social o intrapsíquico.

Para el estudio y el análisis de la infertilidad se puede partir de cómo se incorpora la condición de la reproducción en las mujeres y los hombres, evidenciar la integración del proceso para quedar introyectada como una representación psicológica; la cuestión a resolver y explicar es cómo se integra a la subjetividad con elementos investidos de afecto y se incorporan como un valor, marcando así el rumbo de la vida psíquica, que está en constante alimentación del mundo exterior, se desarrollan y se manifiesta a partir de las experiencias vitales de los hombres y las mujeres, y van a funcionar como las características de personalidad, que a su vez, van a interactuar con la vida cotidiana.

La incorporación de los mandatos sociales; ser padre, ser madre, los roles de género, la valoración de la mujer y del hombre a partir de la reproducción, la ética, la moral, los valores característicos de una sociedad son incorporados día a día, mediante un proceso lento y permanente, teniendo como principio básico la intersubjetividad, son las palabras, los gestos, las actitudes y los afectos que funcionan como un espejo, en un vaivén constante de los preceptos sociales alimentados con cargas afectivas se crea el puente entre el mundo interior y el exterior quedando impreso en lo intrapsíquico como principios rectores de la conducta para hombres y mujeres, esos mandatos sociales establecidos y construidos durante todo el proceso de desarrollo infantil se van afianzando y refinando en la adolescencia, y se consolidan en la vida adulta. Estos principios rectores se expresan frente a una diversidad de situaciones que se tiene que enfrentar en distintos momentos de la vida de todo ser humano, los preceptos sociales incorporados cobran el nombre de representaciones mentales de ahí su complejidad para modificarlos, su expresión se dan en la vida cotidiana y desde ese mundo exterior se nutren y fortalecen hasta llegar a presentarse como núcleo rector de la conducta. En la psicoterapia revertir estos mandatos sociales por ser la fuente original del sufrimiento y dolor en las personas por la reproducción, son de una gran complejidad, empleando los productos de la investigación como un auxiliar para el tratamiento, facilita la tarea.

Afirmar que los conflictos psicológicos o los problemas emocionales producen infertilidad es contraproducente para las parejas, mantener esta afirmación las expone a que se incrementen sus reacciones psicológicas, reforzando la culpa como si la pareja hubiera elegido esta condición.

Para las respuestas ante la infertilidad las parejas cuentan con un repertorio previo conocido como los filtros de interpretación de la realidad, están determinados por el énfasis de uno u otro estilo personal de afrontamiento, el nivel de autoestima, autoconcepto, el papel de género, la asertividad, la satisfacción marital, la ansiedad, rasgo y estado, también el cómo se incorpora la condición de la maternidad y se hace una representación psicológica; y queda integrada a la subjetividad, todos los contenidos de la vida psíquica que se han estructurado y desarrollado se ponen en evidencia a partir de las experiencias vitales de los hombres y las mujeres ya que son las características de la personalidad que van a interactuar con la vida cotidiana. Todos los elementos incorporados actúan en

conjunto para dar una respuesta única frente a los problemas que las personas tiene que solucionar entre más importante sea el problema tienen que emplear una mayor cantidad de recursos, sin han tenido fracasos adaptativos, cada nuevo problema resulta más complejo para resolverlo.

Las mujeres con esterilidad y sus parejas pueden tener cambios de la vida afectiva cuando no logran el embarazo, estos cambios por lo general afectan la salud psicológica, al mostrar manifestaciones reactivas al evento que pueden ser expresiones como tristeza, manifestaciones de ansiedad y de tipo depresivo, conflictos de pareja, sentimiento de autoestima y autoconcepto bajo así como alteraciones de la vida sexual, culpa, vergüenza y aislamiento, su tratamiento debe partir de la psicología clínica o de la salud con marcos de referencia distintos a la psiquiatría ya que la culpa, el enojo, la vergüenza y la baja autoestima y autoconcepto es sufrimiento psíquico y no una enfermedad mental.

Reproducción asistida

En los últimos treinta años la reproducción asistida se ha desarrollado de una manera vertiginosa y ha permitido tratamientos con éxito para revertir la infertilidad. En la actualidad existen diferentes procedimientos para lograr un embarazo con técnicas de laboratorio, la primera es mediante la inseminación artificial, los espermatozoides son capacitados e implantados en la trompa de Falopio, los ovarios previamente estimulados para lograr que un mayor número de ovocitos puedan fecundarse.

Otro método es la fertilización *in-vitro*, esta técnica en su forma más simple consiste en la capacitación del óvulo y el espermatozoide y su fertilización fuera del útero, cuando la división celular se ha realizado, se implantan en el útero, uno, dos o tres embriones, dependiendo de las condiciones clínicas de la pareja, para que continúen su desarrollo en un ambiente natural. Este procedimiento está indicado hasta en tres ocasiones, cuando no se logra el embarazo, se recurre a otra técnica novedosa implementada de una manera sistemática en los últimos cinco años con mayores tasas de éxito; la inyección intracitoplasmática del espermatozoide, donde se toma un espermatozoide y se introduce mediante una micro inyección directamente en el óvulo, una vez fecundado, se implanta en el útero, para continuar su proceso. En cualquiera de estas tres técnicas de reproducción asistida no se lleva a cabo ninguna manipulación genética solo es con la finalidad de anticipar con mucho el proceso que se daría de una manera natural.

El tratamiento sobre infertilidad provoca cambios importantes en la vida cotidiana: adecuarse a un control estricto de citas, coito programado, solicitar permisos constantes en el trabajo o abandono de este, posponer la formación escolar, un alto costo económico, y junto con el temor que experimentan las personas ante intervenciones quirúrgicas, anestesia, frecuentes pruebas de laboratorio, seguimiento folicular, etc.

Las distintas investigaciones con parejas han mostrado que cuando la reproducción es un problema vital incide el estado emocional, la salud psicológica, de no ser atendidas en psicoterapia pueden generar problemas de pareja ya que la carga emocional percibida por uno o ambos cónyuges originada entre otras por la presión social de la que son objeto las parejas sin hijos, con frecuencia se proyecta en el otro en forma agresiva, a partir de eventos reales o fantaseados pero de una intensidad elevada impiden la comunicación real y la posibilidad de negociación frente a un problema o en la toma de decisiones con respecto al tratamiento, es evidente que el desencuentro también parte de una situación real cuando la pareja se somete a un programa de reproducción asistida y los tratamientos son objeto de discusión, chantaje o amenaza de abandonarlos por uno de los cónyuges,

con mayor frecuencia es el hombre quien recurre a estos mecanismos para obtener el control sobre la pareja, un motivo es sentirse desplazado en el acto de la procreación, al quedar a cargo de la tecnología, hay una sensación de participación mínima al proporcionar los gametos en un ambiente de laboratorio, y no como consecuencia de un acto sexual, se acentúa el conflicto cuando la mujer amenaza con obtener el semen de donador o de los bancos, un tema de conflicto recurrente es que al esposo solo se le requiere como donador y no como pareja o posible padre del futuro hijo, en muchos casos, es una amenaza para la estabilidad marital; las relaciones interpersonales, con el conflicto se alteran en forma permanente las habilidades para el manejo de la vida pública, privada e íntima, no es extraño, que en ocasiones la salud física se ponga en riesgo.

El rol de género y la identidad como padre o madre determinará, a su vez, la inclusión de las parejas en un entorno familiar y social, debido a que las experiencias desagradables (tratamiento prolongado sin éxito) van minando la identidad en forma progresiva. La interacción de la pareja con su familia de origen, la familia extensa, las redes sociales y las creencias del entorno cultural influirán en la respuesta a la infertilidad, algunas personas pueden afrontar más adecuadamente los sentimientos que les producen, mientras que para otras puede ser una experiencia devastadora y desencadenar manifestaciones reactivas.

Una línea de investigación actual apunta a demostrar que la psicoterapia contribuye, efectivamente, no solo a restablecer el equilibrio psicológico de las pacientes, sino a lograr mejores respuestas de adherencia al tratamiento médico.

La psicoterapia de grupo en instituciones

Por dos décadas se han elaborado preguntas de investigación que surgen del quehacer cotidiano dentro del espacio psicoterapéutico, que sin la mediación de la investigación no se podrían responder. Los estudios nacen de las interrogantes que se van presentando durante las sesiones grupales. Por la dinámica y la conceptualización de la psicoterapia de grupo las respuestas a las interrogantes tienen que generar modelos de atención mediante métodos cuantitativos, cualitativos y clínicos al someter los resultados a la reflexión del porqué de esas reacciones que se van describiendo durante las narraciones del paciente, tanto en hombres como en mujeres. La investigación ha permitido despejar algunas interrogantes y planteado otras, la importancia de despejar incógnitas mediante métodos de investigación que mantengan la rigurosidad metodológica dan un alto grado de certidumbre de los hallazgos, que a su vez, permiten regresarlos a la clínica para abordar de una manera puntual el trabajo de la psicoterapia grupal y realizar de manera eficiente no solo la psicoterapia de grupo, sino también para proponer recomendaciones para su manejo en el consultorio médico, los resultados de la investigación son una herramienta para entender el fenómeno reproductivo en el manejo integral de las parejas con infertilidad, abordar la toma de decisiones en la mujer puede llevarla a renunciar a un embarazo, aunque, no necesariamente a la crianza ya que esta se puede concretar mediante la adopción, se puede asegurar que el maternaje es un vínculo que se forma mediante la cercanía, el afecto y el tiempo, no tiene sustitución, como otro tipo de relaciones que se pueden lograr con los hermanos o la pareja. Cuando se da de alta a la paciente del grupo de psicoterapia tiene los recursos psicológicos necesarios para una adaptación a su medioambiente de una manera saludable, con y sin hijos.

Estas pueden ser una de las tantas aportaciones de la disciplina de la psicología y la clínica dentro de las instituciones de salud de tercer nivel, factibles para el trabajo clínico psicológico para un manejo

eficiente y puntual con las personas que buscan un embarazo y presentan un problema de salud agudo o crónico. Se pudieran considerar como elementos que permitan la construcción de una línea de investigación para instituciones dedicadas a la atención de la salud en distintos niveles de atención sea primaria, secundaria o una terciaria en población que enfrenta un problema de salud física con los factores psicológicos asociados.

Bibliografía

Carreño, M. J., Blum, G.B., Sánchez, B.C., Henales, A.C.(2008). *Salud Psicológica en la mujer estéril* Perinatol Repro Hum. 22: 290-302.

Carreño M. J., Morales, C.F., Sánchez, B.C., Henales, A.C., Espíndola, H.J.G. (2007). *Una explicación de los síntomas de depresión y ansiedad en mujeres estériles*. Ginecol. Obstet. Mex. 75:133- 41.

MODOS DE SOCIALIDAD EN FACEBOOK. PRÁCTICAS DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS INFORMÁTICAS

Graciela González Olmedo

Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.

Naisvel González Herrera

Órgano de Integración para el Bienestar Social (OIBS).

Resumen

Facebook es una de las principales fuentes de publicidad, información y entretenimiento, lo que se expresa en su popularidad a nivel internacional y nacional, en especial entre jóvenes. En este estudio se exploran los modos de socialidad de esta red social, empleando los indicadores: “amigos”, “grupos”, “aplicaciones”, “medidas de privacidad”, entre otros. El estudio se diseña combinando los enfoques metodológicos cuantitativo y cualitativo según la metodología mixta y es exploratorio y analítico descriptivo. La muestra está integrada por 228 personas, entre estudiantes y profesores de tercer año de la Universidad de Ciencias Informáticas del curso regular diurno 2013-2014. Se emplean como métodos de estudio: Entrevista a Informantes Claves, Encuesta, Diferencial Semántico y dos Grupos de Discusión. Los resultados explican la significación de los “amigos”, de la pertenencia a los “grupos”; de las temáticas de los contenidos que se comparten, su formato y características del lenguaje empleado. En general, los modos de socialidad a través de los que interactúan en Facebook los jóvenes universitarios cubanos de la muestra están limitados por restricciones de accesibilidad, lo que influye en el uso elemental que se hace de esta red social y en la estructuración de los sistemas de prácticas.

Palabras clave: Redes Sociales, Aplicaciones, Amigos, Grupos, Dinámica interna y Medidas de privacidad.

Abstract

Facebook is one of the main sources of advertising, information and entertainment, what explains its popularity at national and international levels, especially among young people. In this study the modes of sociality are explored which belong to this social network using the indicators: “friends”, “group”, “application”, among others. The study is designed according to the mixed methodology, and it is exploratory and descriptive. Interview to Key Informant, Survey, Semantic Differential and two Discussion Groups. The sample consists of 228 people third year, students and professor, who belong to the Information Science University regular day course 2013-2014. The results explain the significance of “friends” and “group membership”; as well as of the themes of the contents shared, and its format and language features used. In general, modes of sociality through which Cuban university students interact in Facebook are limited by restrictions on accessibility, which influences in the elemental use made of this network and the structuring practices systems.

Key world: Social Networks, Applications, Friends, Groups, Internal Dynamics and Privacy Measures.

A inicios del siglo XXI el investigador Marc Prensky (2001) acuñó los términos “nativos digitales” e “inmigrantes digitales” para establecer en las personas los cambios psicológicos y sociales derivados de los vertiginosos cambios tecnológicos. El primero hace referencia a aquellos que prefieren estar

conectados, las gráficas antes que los textos, dominan los códigos digitales, poseen habilidades para el manejo de la tecnología, capacidad cognitiva, disposición para la constante conexión y destreza para la multitarea al procesar información rápidamente y en paralelo. Son los consumidores y productores de los contenidos que circulan en la red, en tanto el fenómeno responde a una migración digital que hibrida el consumo y la participación, no una convergencia de medios tecnológicos. La otra clasificación agrupa a las personas para los cuales el lenguaje digital es su segunda lengua, que se adaptaron al uso de las nuevas tecnologías, y para los cuales dichas habilidades resultan extrañas (Cabello & Fernández, 2010; Piscitelli, 2008; Prensky, 2001).

Son los jóvenes –y con acelerado crecimiento adolescentes y niños–, los que mejor se adaptan a los cambios vertiginosos que impone la tecnología. Para algunos, la adquisición de estos conocimientos y habilidades no guarda relación directa con el nivel económico y el acceso a Internet, ya que han crecido en este contexto como nativos digitales del ciberespacio (Amado, Colussi & Solana, 2011; García Canclini, 2012; De Ugarte, 2007; Winocur, 2006). No obstante, otros recuerdan los sesgos derivados de la generalización inapropiada, con lo cual se coincide completamente. Se debe tener en cuenta las marcadas diferencias en las apropiaciones y los usos de las tecnologías derivado de la olvidada, pero innegable brecha digital. En este sentido Benítez *et al* (2012) recuerdan:

No todos los jóvenes del mundo son “nativos digitales”, porque no todos incorporan con la misma naturalidad las TIC en sus vidas cotidianas. Contextos diferentes, antecedentes y biografías distintas, perfiles socioculturales diversos y distribución desigual de capitales condicionan los procesos de apropiación de las TIC. (p. 62)

La convivencia en el espacio real (relaciones cara a cara-*offline*) y virtual (red social-*online*), ambos con lógicas y reglas diferentes, provoca cambios en los modos tradicionales en que se organiza la vida social; en especial en los procesos de socialidad, entendidos como: “la trama de relaciones cotidianas que tejen las gentes al juntarse y en la que anclan los procesos primarios de socialización de los modelos y los modos de vida” (Barbero, 1990, p. 2).

Los nativos digitales respiran el espíritu de la Web 2.0 y traslucen el quehacer de los sujetos en el ciberespacio. Ya no es solo el consumo pasivo, sino una manera dinámica de estar, ser y hacer. Emerge así la figura del *prosumidor*¹, categoría que implica una reflexión sobre la actividad de los internautas en este contexto en que cualquiera genera y difunde imágenes, textos y audiovisuales en Internet. Usuarios que han desdibujado las fronteras entre producción y consumo, y se caracterizan, más que en consumir, por ser protagonistas o partícipes de la producción (García Canclini, 2009; 2012).

Estos cambios socio-culturales apuntan a una reorganización de los modelos de socialización, al surgimiento de nuevos modos de estar juntos, a “nuevas comunas cuya ligazón no proviene ni de un territorio fijo ni de un consenso racional y duradero sino de la edad y del género, de los repertorios estéticos y los gustos sexuales, de los estilos de vida y las exclusiones sociales” (Barbero, 2004, p.3). En síntesis: “La transformación más significativa de este proceso es el paso del consumo mediático individualizado y personalizado al consumo como una práctica en red” (Ciuffoli & López, 2010, p.112).

Las redes sociales *online* se han convertido en uno de los servicios sociales de Internet con mayor éxito y aceptación. En este escenario es innegable la penetración de Facebook a nivel mundial, reflejado en la exorbitante cuantía de usuarios que suma y en las continuas referencias que se hacen

a ella a través de la Industria Cultural, sean series, películas, espacios informativos y agencias de noticias.

Facebook está estructurado como red personal, con el individuo en el centro de su propia comunidad. Prioriza la “construcción del yo” y la autorreferencia de los sujetos para que narren sus vidas pasadas, presentes y futuras; al visibilizar aplicaciones relacionadas con su individualidad y ubicar en segundo plano otras herramientas de carácter heterorreferenciales, que inciten a la participación colectiva, la polémica o el disenso (Gruffat & Schimkus 2010; Seud, 2010).

Los usuarios de Facebook muestran un gran número de información en sus perfiles sobre datos personales, situación sentimental, preferencias sexuales y políticas, gustos y forman parte de grupos con preferencias comunes en determinadas actividades. Lo publicado garantiza que los miembros de las cadenas de amigos puedan compartir y estar al tanto de la vida privada y social de cada uno (Álvarez, 2010; Sagué & González, 2013; Seud, 2010).

A pesar de la existencia de aplicaciones que permiten la creación de grupos y que regalan a los usuarios la ilusión virtual de estar defendiendo una causa similar; la estructura de la plataforma y la dinámica interna que se produce no favorece la cohesión, la distribución de conocimiento y el debate entre sus miembros. Esto se debe a que los Grupos funcionan básicamente como información agregada al perfil personal o espacio de pertenencia. La organización cronológica de los contenidos y la ausencia de mecanismos de autorregulación, son dos aspectos claves que dificultan las conversaciones grupales entre sus miembros (Flores, 2009; Gruffat & Schimkus, 2010).

En general, los grupos poseen alta cantidad de miembros adheridos, pero escasos participantes activos. A criterio de Flores (2009): “Probablemente, la inmensidad ... y la dificultad de aislar los grupos de modo que sus miembros puedan debatir privadamente, hace de esta red un escaparate personal y de ideas más que un lugar de debate de opiniones” (p. 76).

En cuanto a su arquitectura, Facebook es una plataforma unificada, que articula varios medios sociales preexistentes en la Web 2.0. Emplea un lenguaje ameno que aprovecha frases y expresiones populares, típicas de las interacciones cara a cara en una relación formal. Los contenidos y las acciones que circulan se caracterizan por su inmediatez, propagación y fugacidad. Pero, sobre todo, privilegia una nueva forma de prácticas que emplea más que la escritura a través del teclado, lo corporal o gestual a partir del *mouse* (Ciuffoli & López, 2010).

En cuanto al respeto a la privacidad de la información publicada, Facebook es fuertemente cuestionado. Primero su contrato de términos de uso plantea que el usuario cede la propiedad exclusiva y perpetua de toda la información e imágenes que agregue.² Además, ha incurrido en varias violaciones como: modificar preferencias de privacidad y cláusulas del contrato inicial sin consentimiento informado; transmitir información personal a terceros receptores sin aprobación para generar publicidad o por cuestiones de “Seguridad Nacional de su gobierno”; retener por tiempo indefinido “*ad-click data*” y contenidos suprimidos; aplicar técnicas de reconocimiento facial y no eliminar de manera definitiva la cuenta de usuarios que lo solicitan (De Miguel, 2012; Gruffat & Schimkus, 2010; Ciuffoli & López, 2010).

A partir del contexto descrito, se considera necesario el abordaje de Facebook desde la perspectiva de jóvenes cubanos, en especial de la Universidad de Ciencias Informáticas (UCI) por la facilidad de acceso que ofrece esta institución y las capacidades tecnológicas de estos estudiantes. Con tal

propósito se pretende valorar los modos de socialidad en Facebook de estudiantes que cursaron el tercer año de la UCI en el curso regular diurno 2013-2014 y que en este curso egresan de la educación superior.

Metodología

Los modos de socialidad que se ponen de manifiesto a través de la trama de relaciones cotidianas que se configuran en la interacción y que contribuyen a los procesos de socialización y la estructuración de prácticas, se estudiaron a partir de los siguientes indicadores: Amigos (cantidad, quiénes son, criterios de selección), Grupos de pertenencia (objetivo, actividades que realizan de conjunto, criterios de selección, cantidad de miembros); Temas sobre los que se intercambia; Formato de la información (videos, textos, imágenes, estados de ánimo); Características del lenguaje empleado (estructura clásica, estilo SMS); Aplicaciones y dinámica interna; Información personal que se publica y Medidas de privacidad.

El estudio es exploratorio y descriptivo desde un enfoque mixto, lo que implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos. Se emplearon métodos y técnicas diferenciadas en cada uno de los tres grupos muestrales: entrevista semi-estructurada a dos informantes claves; dos grupos de discusión (uno con ocho estudiantes y otro con cuatro profesores) y una encuesta a 218 alumnos de una población de 570 ($\pm 5,4$ de margen de error, un nivel de significancia de 0,05 y 95% de confiabilidad). En total la muestra estuvo integrada por 228 personas. El procesamiento estadístico se ejecutó a través del software EPI-5 y del paquete estadístico para Ciencias Sociales SPSS versión 18.0.

Principales resultados

Es indiscutible la preponderancia de Facebook entre los jóvenes de la muestra, aunque los modos de socialidad trascienden el uso exclusivo de esta plataforma. Los encuestados usan entre una y 16 redes sociales. A pesar de que Facebook es la red social preferida para el 81%, están inscritos también en Twitter el 43%, en Google+ el 18% y del 0,5% al 6% se encuentra en: LinkedIn, Youtube, MySpace, Instagram, Tagged, Twoo, Amor en línea, Flickr, Badoo, Dreamcatchers, Research y Loveprix.

A continuación se caracterizan los modos de socialidad en Facebook a partir de los indicadores antes referidos:

Amigos en Facebook

A los contactos que los usuarios de Facebook poseen en su perfil se les denomina amigos y la cantidad que tiene cada encuestado es muy diversa. El rango entre los encuestados oscila de tan solo diez (1,8%) hasta más de 1 050 (1,4%). En esta amplia gama, el 80% refiere hasta 300 amigos. De ellos, la tendencia se ubica en el 43% con menos de 100, seguido moderadamente por los que fluctúan entre 101 y 200 (24%) y discretamente por aquellos que disponen entre 201 y 300 (13%). Es válido destacar que estas cifras estiman la cantidad de vínculos de los estudiantes en Facebook, en tanto la mayoría responde en rango y no en valor absoluto, al alegar que desconocen la cantidad exacta de amigos.

Los amigos en Facebook de los jóvenes encuestados son, por excelencia, familiares y amistades que emigraron o se encuentran distantes geográficamente dentro del país. Las amistades, por lo general, provienen de relaciones afectivas establecidas en el pasado, en la trayectoria por los diferentes niveles de enseñanza o en otros espacios de socialización como el barrio. En este sentido, Gruffat &

Schimkus (2010) destacan el propósito de esta red social de trasladar comunidades preexistentes en el mundo físico al virtual, basado en la construcción de perfiles con información veraz. A partir de los resultados obtenidos en este estudio se añade como elemento igual de significativo: la intensidad afectiva que caracteriza los vínculos. Al respecto un estudiante plantea en el grupo de discusión: “La mayoría de mis interacciones en Facebook son con personas que no tengo cerca y que conozco: familiares, amigos o conocidos de amigos míos que me lo recomiendan”.

Es notorio que los estudiantes no asignan a la interacción virtual que se produce entre los usuarios de Facebook el mismo significado que a las relaciones de amistad que se construyen cara a cara. Al decir de un estudiante en el grupo de discusión: “Dentro de tus amigos de Facebook hay personas que si son amigos tuyos íntimos. Pero igual tienes 15; 20; 30; 100 personas más que no lo son, que los tienes ahí por una cuestión de interacción social, de enterarte de los chismes, de ganar amigos y hacerte popular”.

Un elemento que enriquece la idea anterior, es que los estudiantes interactúan de manera sistemática tan solo con unos 10 amigos, con independencia de la cuantía real de contactos que tengan en el perfil: “Tengo ahí un millón de amigos y conozco a dos o tres... los demás son transparentes”. “De todos los amigos que tengo en Facebook, realmente interactúo con cinco máximo”.

De manera que del total de amigos hay un núcleo reducido, selecto e importante emocionalmente para el estudiante, en especial familiares y allegados que residen en el extranjero. El resto de los vínculos son conocidos en el decurso de la vida, presentados en Facebook a través de terceros o, sencillamente, conocidos en la red aleatoriamente, y agregados al perfil al evaluar que se comparten intereses comunes o es un chico/a bonito/a. En el primer grupo la comunicación es más intensa y sistemática. El segundo agrupa las personas con las que se disfruta el reencuentro y la contemplación de sus vidas, al margen de que se produzca eventualmente una comunicación.

En cuanto al proceso de selección de los amigos se advierte, a partir de la información obtenida en las encuestas, que es superficial y no minucioso, como intenta trasladar la mayoría de los estudiantes. Ante la pregunta *¿Tienes a emplear algún criterio para aceptar a tus amigos?* el 55% refiere que Sí, en cuyos argumentos se aprecia el predominio de un diapason amplio y trivial de razones. De manera favorable, algunos declaran la importancia de la presencia de cualidades morales y el respeto a la soberanía nacional; pero en general, carecen de madurez y funcionalidad práctica. Solo en el 9% impresiona que sean realmente selectivos y cuidadosos al agregar “amigos” a su perfil, por el grado de elaboración de las respuestas y la cantidad de amigos que poseen. Por lo general, son conocidos con los que mantienen un vínculo directo y continuo. En este sentido refieren: “Mis amigos son aquellos que he dejado de ver por alguna razón y los acepto solo a ellos y familiares para mantener la comunicación”.

Del 45% de los encuestados que expresaron No emplear criterios de selección con los amigos, el 67% desestima su importancia al evaluar que Facebook es una vía oportuna para hacer amistades. Un estudiante plantea: “Acepto a todo el que me envíe una solicitud aunque nunca intercambiamos palabra”.

En la selección de amigos en Facebook se producen fenómenos similares a las “citas a ciegas”. En ocasiones un usuario presenta a través de la red a dos de sus amigos, al considerar que poseen cualidades afines. A la vez, personas conocidas, pero no agradables no son añadidas al perfil personal.

Esto ilustra cómo funcionan en el espacio virtual comportamientos y modos de relación propios de la interacción cara a cara: “Me dicen, por ejemplo: Deberías contactar con fulano que es amigo mío. A él le dicen lo mismo: Tengo una amiga que deberías conocer. Es así. Si a los dos nos conviene, yo le hago una solicitud de amistad a él o él me hace una solicitud de amistad a mí. En ese caso ya comienzas a hablar con una tercera persona que conoces a través de un amigo en Facebook, un amigo en común... De hecho hay gente que conozco, que me hacen solicitud de amistad y que no tengo interés de relacionarme con esas personas, porque las conozco, pero no son... no me interesa”.

Grupos en Facebook

Autoras como Gruffat y Schimkus (2010) y Seud (2010) refieren el carácter autorreferencial de Facebook, en detrimento de acciones hetero-referenciales que favorecen el vínculo colectivo. En este estudio la mitad de los encuestados pertenece a más de un grupo. Descuella una elección más refinada en este sentido, a diferencia de la cuantía de amigos que posee cada estudiante y la selección que realizan. Aunque la suscripción a grupos fluctúa entre 1 y 35, la regularidad oscila de 1 a 5 (70%), en menor medida de 6 a 10 (21%) e irrelevante entre 16 y 35 (5%).

La asociación grupal en Facebook es otra forma de socializar que evoca un significado más profundo, que se supone guarda relación con elementos identitarios a nivel individual conformados en el pasado o presente, como la comunidad o barrio de origen, centros docentes; así como gustos e intereses afines en el orden académico, político y de esparcimiento. Motivaciones similares describen Crespo, Elgueta y Riffo (2009) al determinar que dentro de las mayores motivaciones para la adjunción a grupos está el entretenimiento y el sentido de pertenencia.

Las acciones que se realizan a lo interno de los grupos son similares a la de los perfiles de cada usuario. La diferencia reside en el sentido asignado por el objetivo que conforma al grupo, que regula el comportamiento y moviliza a los miembros a intercambiar sobre una temática en particular. En este sentido un estudiante argumenta en el grupo de discusión: “Estoy en un grupo del politécnico donde se ponen fotos de momentos que compartimos juntos. Y otro grupo de aquí de la escuela donde hacemos lo mismo”.

Es reducido el uso de grupos en Facebook como herramienta para el activismo periodístico. Este quehacer emerge como práctica puntual en el discurso de solo uno de los estudiantes que integra el grupo de discusión. De momento, la participación en grupos se limita a la contemplación de imágenes, realización de comentarios e intercambio de criterios. Predomina un uso aislado de esta aplicación para la organización y planificación de actividades o encuentros. Incluso, la UCI como institución docente tiene una página en Facebook con escaso impacto entre el estudiantado y que se circunscribe al traslado de contenido informativo.

La pertenencia a grupos es un estado que tiende a caracterizar el carácter de red que tiene la comunicación en Facebook. Aprovechar la agrupación espontánea de los encuestados como estrategia institucional para influir en el estudiantado, puede favorecer el uso académico, el activismo periodístico y el debate sobre diversas temáticas de interés (sociales, políticas, culturales, deportivas).

Temáticas, Formato y lenguaje de intercambio en Facebook

Como ya se refirió, el intercambio en Facebook tiene un carácter selectivo, con independencia del número de amigos que se posea en el perfil. Existe un conjunto de información dirigida a todos los contactos (datos personales, preferencias, me gusta, caritas felices), pero la interacción tiene una

evidente intención personal, superficial, de bienestar y reconocimiento social; orientada a informar de manera puntual a vínculos específicos, sobre el acontecer familiar y personal.

En general, no se transmiten conflictos, fracasos, estados de ánimo negativos, ni se profundiza en detalles sobre la vida personal. Tal parece que en Facebook todos son felices, magníficos, encantadores, con una vida plena sin contratiempos. Esto indica el significado eufemístico de la red social, donde se tiende a reforzar los éxitos. Las respuestas dadas por los encuestados a la pregunta *¿Sobre qué aspectos acostumbras a comentar con tus amigos o con tu grupo/s de esta red social?* ilustra que la comunicación gira en torno a las relaciones interpersonales (71% sobre pareja, amistades y familiares) y el entretenimiento que ofrece la industria cultural (71%). En menor medida sobre deporte (50%), noticias generales (47%) y elementos culturales (32%). Resulta importante el reducido intercambio profesional (30% actualidad científica y tecnológica; 13% literatura académica) y sobre política internacional (10%) y nacional (8%). En general, predominan los temas superficiales, asociados al consumismo y el mundo del espectáculo, distanciados de problemas sociales trascendentales.

Al respecto, en el grupo de discusión se manifiesta: “Nunca hablaría del estado de ánimo. A mí no me gusta que la gente sepa cómo me siento. Si me siento bien, perfecto, tampoco les interesa. Si me siento mal menos que menos les interesa. Cómo me siento con respecto a la familia, a la pareja, eso nunca lo diría en Facebook”. “La mayoría de las personas refuerzan lo positivo. Ponen fotos felices. Lo negativo no lo expresan. La vida maravillosa y feliz es la que se ve ahí”.

En Facebook prepondera la presencia de imágenes, fotos y gráficos sobre el texto. Este solo se presenta para reforzar los otros formatos, en mensajes anodinos e insulsos, breves y con prevalencia de códigos en forma de abreviaturas o palabras en inglés, apropiadas a partir del uso de la red social. Impresiona que la supremacía de las instantáneas y el grabado compensen la necesidad de la comunicación en tiempo real, lo que refuerza la importancia de la interacción cara a cara. Así, a través de este formato se expresa implícitamente: *¿Me ves? ¡Estoy aquí!*

Tampoco destaca el uso de enlaces a otras páginas, la propaganda, videos o juegos, lo que está condicionado por la escasez de conexión a Internet. En el grupo de discusión plantean: “Las personas por lo general publican fotos, videos. Comentarios, breves por lo general. Lo principal es la imagen. Esto de los *happy face* es una forma gráfica también de representar una emoción. Si pones la carita contenta no tienes que decir: “estoy feliz”, “estoy contenta”; porque ya todo el mundo entendió que tu estado emocional es de alegría, de felicidad”. “Hay una frase que se llama lol, que significa “como que me estoy riendo”... ¡No, que risa!... Se acortan las palabras”. “Muchas siglas que se usan son en inglés. Hay muchos códigos, como mismo los mensajes por celular”.

Solo un estudiante en el grupo de discusión marca la pauta al realizar activismo periodístico, publicar artículos y promover temas sociales, en este caso la sexualidad. En general, en el uso de Facebook no se observa intención colectiva de promover el debate social. La implicación en estos escenarios responde a intereses muy específicos de cada uno de sus usuarios.

Aplicaciones y dinámica interna en Facebook

En cuanto al uso de las aplicaciones, predominan según los encuestados, las más socializadas y fáciles de operar, como son: me gusta (66%), mis fotos (55%), comentarios (48%), muro (37%) y grupos (23%). El resto de las prestaciones evaluadas en la encuesta³ se emplean de manera reducida,

oscilando entre el 0,5% y 13%. Como otras herramientas utilizadas (no contempladas en el instrumento) solo emerge, de manera irrelevante, el chat y el envío de mensajes.

En la encuesta también se explora la capacidad movilizativa de Facebook como otro indicador que explique aspectos de su dinámica interna.⁴ A partir del comportamiento estadístico de las acciones evaluadas se distinguen dos tendencias. Con sistematicidad relativa (a veces y frecuente) las dirigidas a seguir el perfil de alguien, visitar algún sitio web y participar en foros. Actividades que cobran vida absoluta en el espacio *online* y que se emplean, en especial las dos primeras, para monitorear contenidos vinculados a la industria cultural (artistas, deportistas).

Como otra regularidad destaca que cerca del 75% de los encuestados nunca: Envían mensajes en cadena, Mandan regalos, Asisten a encuentros rápidos, Van a actividades en lugar preestablecido ni Planifican actividades. De manera que hasta el momento desde el espacio virtual no se organiza la cotidianidad o la participación eventual en un espacio común. El 25% restante realiza las acciones exploradas a veces o con frecuencia, esta última en menor medida.

Por otra parte, Michel De Certeau (2000) distingue en su teoría “acto de consumo” y “acto de producción”, diferencia que facilita esbozar a consideración de las autoras, la cualidad o dinámica interna que emerge en Facebook, a partir de la interacción con las aplicaciones diseñadas por la plataforma o interfaz. De la misma manera que las fichas de dominó no hacen juego guardadas en su caja, la magia de esta red social no atrapa hasta que no se vive *online*.

Así, en el intento por responder la pregunta de De Certeau sobre *¿qué hacen los individuos con lo que absorben, reciben y pagan?*, se advierte en las respuestas de los encuestados a la pregunta *¿Para qué te gusta usar esta red social?*, que los estudiantes, a través de Facebook, satisfacen necesidades de comunicación, interacción y expresión social [interactuar con los amigos (85%) y buscar personas conocidas (83%)], con los cuales comparten fotos (56%) y comentan (51%). Se aprecia, en menor medida, necesidades recreativas (buscar ideas para el tiempo libre, 21%) y un intento por realizar actividades grupales [compartir enlaces y contenidos de otros sitios (17%) y participar en grupos o causas (12%)]. A diferencia de creencias populares el 13% expone buscar pareja y solo un parco 12% realiza acciones vinculadas a la profesión.

En cuanto a la importancia otorgada a las interacciones con los otros se comenta en ambos grupos de discusión: “Cuando entro a Facebook lo que hago es buscar en la página principal lo que han publicado mis amistades. A veces lo que hago es comentar algo, dar me gusta” (estudiante). “Los estudiantes lo que hacen en Facebook es publicar fotos y mandar muchos mensajitos, chatear con las amistades. Las fotos... hoy mismo vas a una fiesta y cuando viras de la fiesta están las fotos ahí publicadas” (profesor).

Estos datos tienen similitud con los obtenidos por Guaderrama e Ignacio (2012), en el que exponen como principales usos de Facebook entre jóvenes españoles y mexicanos: mantener y fortalecer las relaciones de amistad (92%); entretenimiento (43%), vínculos profesionales (27%) y en menor medida la búsqueda de pareja (3,3%).

Información personal y medidas de privacidad en Facebook

Si la comunicación con familiares y vínculos preexistentes otorga sentido al uso de esta red social, sin dudas, la divulgación de información real es el elemento que garantiza el contacto con los otros. La construcción de perfiles veraces es una de las cualidades que caracteriza a Facebook, aspecto que se

manifiesta en la cantidad de datos personales que publican los encuestados en su página, como: nombre y apellidos (92%), sexo (93%), edad (91%) y centro de estudio (89%). También difunden en menor medida: correo electrónico (49%), número telefónico (18%) y dirección particular (17%). Crespo *et al* (2009), Álvarez (2010) y Seud (2010) describen comportamientos similares a partir de resultados obtenidos en sus estudios.

No se percibe distinción entre un espacio público y privado. El 75% de los encuestados comparte la información que publica en su perfil con todos sus amigos, lo que revela la satisfacción de necesidades de comunicación, interacción y expresión social, a partir de la construcción y divulgación progresiva, real, pública y masiva de la cotidianidad. En los argumentos de los estudiantes encuestados se aprecia que estos se muestran a partir de la imagen que construyen de sí mismos, aspiran a que los otros comenten en su perfil y, ellos recompensan este gesto de la misma manera. En el grupo de discusión con estudiantes se expresa: “También se emplea como un espacio de reconocimiento social. Es como si buscaras que las personas te aprueben, tanto hembras como varones. Entre las amigas es como una deuda, porque le comentas una foto: “¡Qué linda estás!”, esperando que haga lo mismo contigo”.

Solo el 24% de los encuestados refiere que no comparte la información que publica en su perfil como medida de protección. Prefieren limitar la exposición de su intimidad y desconfían de la transparencia de las redes sociales: “No es bueno que las personas que no te conozcan sepan detalles de tu vida”. “Cuestiones de privacidad. Las redes sociales son peligrosas”.

Por otra parte, la mayoría (59%) de los encuestados refieren emplear medidas de privacidad para restringir el acceso de sus contactos a la información publicada, al valorar de nocivas las consecuencias derivadas de una difusión descuidada, como: venta por los administradores de Facebook de gustos y preferencias de sus usuarios a compañías, existencia de perfiles falsos, intenciones pérfidas de algunos integrantes de la red e interpretaciones erróneas de los contactos que pueden generar contrariedades.

Solo el 39% de los encuestados declara no emplear medidas de privacidad, al considerar que no divulgan información privada, es innecesario o desconocen su empleo. Al respecto declaran: “Lo que publico no es de importancia, solo algunas fotos con los amigos”; “Sinceramente, pienso que eso no hace falta”. “No conozco medidas de privacidad en Facebook”. En este sentido, en el grupo de discusión con estudiantes se expresa: “Mientras las personas sigan aisladas y desconectadas de estos procesos pudiendo haber tenido herramientas, sigan ajenos a las redes sociales, van a ser más vulnerables cuando se interactúe. Desde ese analfabetismo tecnológico van a ser mucho más vulnerables que una persona que sepa a qué se está enfrentando, qué tiene la información, las herramientas, las domina, y puede contrarrestar ese efecto negativo”.

Impresiona que se produzca en la toma de decisión sobre lo que es adecuado o no publicar en Facebook, un proceso ambiguo que mezcla consciente/inconsciente, intuitivo y perspicaz. A la vez que la privacidad en esta red, con uso o no de las medidas de privacidad, es un eufemismo. Por norma elemental de la interfaz las acciones que se realizan son de conocimiento de los contactos, lo que es de dominio de los jóvenes. Pareciera que la mejor protección es no publicar. Al respecto en el grupo de discusión los estudiantes ampliaron: “En Facebook todo o casi todo lo que se publica es real, al menos mis contactos y lo que he podido observar, porque son fácilmente comprobables. Es como decir una mentira que todo el mundo va a saber que es mentira, porque al final la vida en Facebook

es pública”. “En Facebook la privacidad es muy complicada de manejar. Se te va de las manos. Tú le das “me gusta” a algo y Facebook les dice a tus amigos que a ti te gusta eso. Es un chismoso”.

En consonancia con lo anterior, se aprecian contradicciones en cuanto al uso efectivo de la privacidad, pues es inconsistente el proceso de selección de los amigos, con la acción de compartir información con estos y el uso de medidas de privacidad. Impresiona que los argumentos expuestos por los encuestados son una elaboración consciente del *debería ser*, discurso que no regula con efectividad el comportamiento de estos en su interacción con los otros a través de Facebook.

En correspondencia con lo antedicho y al margen de que las cifras estadísticas ilustran un uso mayoritario de las medidas de privacidad, la dinámica de interacción con Facebook descrita en ambos grupos de discusión y por los encuestados desmonta la veracidad de dichos datos, en tanto: “Las políticas cuando fui a entrar a Facebook tampoco las leí. Considero que en la universidad la mayoría de las personas funcionan así. Ok, acepto los términos de privacidad que publica Facebook, entro y ya”. “Normalmente las personas pasan por ahí, dan ok, y no se leen nada de lo que dice ahí, porque es muy largo o las letritas son muy chiquitas. Incluso a veces las cambian y uno no se da cuenta, y vuelve y da ok”.

Al referirse a este proceso, Crespo *et al* (2009) plantean: “Existe un consenso general en cuanto a señalar que las principales desventajas están centradas en la gran exposición de la vida privada, y aunque se tiene la posibilidad de no publicar alguna cosa existe la tentación de hacerlo, ya que si los demás lo hacen, se hace necesario que también el propio usuario vaya publicando sus cosas para hacer más interesante su perfil” (p. 137).

Consideraciones finales

Las principales tendencias de los modos de socialidad en la interacción de universitarios cubanos en Facebook, apuntan a que los usos del conjunto de aplicaciones que ofrece esta red social, la posibilidad de estar en línea a voluntad y la dinámica que emerge de la interacción entre sus usuarios están condicionados por el acceso limitado de los estudiantes de la UCI a Internet. Su utilidad, empleo y disfrute se reducen, básicamente, al conjunto de acciones que cada miembro sea capaz de realizar en el corto intervalo de tiempo del que dispone para intercambiar en la red. Esto ilustra como las condiciones sociales, económicas y culturales condicionan los procesos de apropiación, de lo que derivan los usos potenciales, que se configuran en sistemas de prácticas.

La interacción coartada de los jóvenes con Facebook, delimitada por la rapidez y la urgencia temporal dada la necesidad de ahorro de la cuenta asignada por la institución para la conexión a Internet; restringe el uso de las aplicaciones que esta red social ofrece y la oportunidad de trazar estrategias individuales para adquirir conocimientos y habilidades al respecto. Al margen de pocas excepciones, las prácticas exploradas a través de los métodos investigativos traslucen un uso elemental, dado en gran medida por el desconocimiento.

Bibliografía

Álvarez, F. (2010). *Travel Cobber. Técnicas para la integración de recomendaciones en Facebook*. Tesis de Maestría para la obtención del título de Máster en Investigación Informática, Facultad de Informática, Universidad Complutense Madrid, España. Accesado en 7 de abril, 2014, de <http://eprints.ucm.es/11438/>

Amado, O.; Colussi, M., & Solana, R. (2011). *Los medios alternativos y las redes sociales*. Accesado en 15 de agosto, 2013, de <http://www.cubadebate.cu/opinion/2011/12/20/los-medios-alternativos-y-las-redes-sociales/>

Barbero, J. (1990). *Teoría, investigación, producción en la enseñanza de la comunicación*. Accesado en 25 de mayo, 2013, de <http://es.scribd.com/doc/7405402/Teoria-investigacion-produccion-en-la-ensenanza-de-la-comunicacion>

_____ (2004). Medios y cultura en el espacio latinoamericano. *Pensar Iberoamérica*, 5. Accesado en 25 de mayo, 2013, de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric05a01.htm>

Benítez, S., Aguerre, C., Calamari, M., Fontecoba, A., Moguillansky, M., Orchuela, J., et al (2012). La apropiación del acceso a computadoras e Internet por parte de jóvenes de sectores populares urbanos en la Argentina. En F. Proenza (Ed.), *Tecnología y cambio social: El impacto del acceso público a las computadoras e Internet en Argentina, Chile y Perú* (17-67). Lima, Perú: América Problema, 35.

Cabello, P., & Fernández, I. (2010). *La tecnología en la preadolescencia y adolescencia: usos, riesgos y propuestas desde los y las protagonistas*. Madrid: Savethe Children. Accesado en 6 Abril, 2013, de www.savethechildren.es

Ciuffoli, C., & López, G. (2010). Facebook como paradigma de la alfabetización digital en tiempos de barbarie cultural. En A. Piscitelli, I. Adame & I. Binder (comp.), *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (pp. 111-129). Barcelona: Ariel. Accesado en 30 de octubre, 2012, de www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/254147/340991

Crespo, K.; Elgueta, A., & Riffo, A. (2009). Motivación, consumo y apreciaciones de Facebook por parte de jóvenes universitarios: El caso de la red UCSC Chile. *Última Década*, 31, 129-145. Centro de Estudios sobre la juventud, La Habana y Centro de Estudios Sociales (CIDPA), Chile.

De Certeau, M. (1980/2000). *La invención del cotidiano. I. Artes de hacer* [La invención de lo cotidiano. I. Antes de hacer] (1era Reimpresión). México: Cultura Libre.

De Miguel, A. (2012). Internet, vida privada y redes sociales: nuevos retos. En S. Champeau & D. Innerarity (Comp.), *Internet y el futuro de la democracia* (pp. 97-118). Barcelona: Paidós.

De Ugarte, D. (2007). *El poder de las redes sociales. Manual ilustrado para personas, Colectivos y empresas abocadas al ciberactivismo*. Accesado en 12 de octubre, 2012, de http://www.deugarte.com/gomi/historia_del_analisis_de_redes_sociales.pdf

Flores, J. (2009). *Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tenencias en las redes sociales*. Revista Científica de Educomunicación *Comunicar*, 33, 73-81. Accesado en 21 de abril, 2013, de <http://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar33.pdf>

García Canclini, N. (2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de resistencia? *Estudios Visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 7, 16-37.

_____ (2012). Introducción. De la cultura postindustrial a las estrategias de los jóvenes. En N. García, F. Cruces & M. Urteaga (Comp.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales* (pp. 4-24). Barcelona: Ariel.

Gruffat, C., & Schimkus, R. (2010). La arquitectura es la política de la red. Facebook y sus rivales. En A. Piscitelli, I. Adame & I. Binder (Comp.), *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (pp. 71-83). Barcelona: Ariel. Accesado en 30 de octubre, 2012, de www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/254147/340991

Guaderrama, M., & Ignacio, J. (2012). Prácticas digitales en España y México: un cuestionario online. En N. García, F. Cruces & M. Urteaga (Comp.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales* (pp. 273-297). Barcelona: Ariel.

Piscitelli, A. (2008). Nativos digitales. *Contexto*, 6, 1-15.

Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the Horizon*, 6(9). Accesado en 24 de enero, 2014, de www.marcprensky.com/writing/

Sagué, A., & González, N. (2013). Caracterización de las prácticas de consumo en la red social Facebook de estudiantes universitarios de La Habana [CD-ROM]. En *VI Convención Intercontinental de Psicología "HOMINIS 2013"*. Cuba: Sociedad Cubana de Psicología.

Seud, G. (2010). Pensando a Facebook, una aproximación colectiva por dimensiones. En A. Piscitelli, I. Adaime & I. Binder (comp), *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (pp. 59-70). Barcelona: Ariel. Accesado en 30 de octubre, 2012, de www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/254147/340991

Winocur, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista mexicana de Sociología*, 68 (3), 551-580.

Notas

- ¹ Prosumidor: Acrónimo formado por las palabras *producer* (productor) y *consumer* (consumidor), en el marco de un modelo más abierto o participativo como el que dio origen la Web 2.0.
- ² La cláusula dice: "Usted le otorga a Facebook el derecho irrevocable, perpetuo, no exclusivo, transferible y mundial (con la autorización de acordar una licencia secundaria) de utilizar, copiar, publicar, difundir, almacenar, ejecutar, transmitir, scanear, modificar, editar, traducir, adaptar, redistribuir cualquier contenido depositado en el portal".
- ³ Las aplicaciones contempladas fueron: Windows Live MSN, Mis Fotos, Juegos, Estado de ánimo hoy, Goear Music, Muro, Horóscopo Diario, Onda Pix, Emotes, Enviar corazones, Comentario, Regalos, Mi Calendario, Grupos, Fan Pag, Personalidad, Eventos, Me gusta, Frases Diaria, Badoo y Causas.
- ⁴ Se exploran las siguientes acciones: Enviar mensajes en cadena, Asistir a encuentros rápidos, Mandar regalos, Ir a actividades en lugar preestablecido, Seguir el perfil de alguien, Visitar algún sitio web, Participar en foros y Planificar actividades. Se emplea como unidad de medida cualitativa: siempre, frecuente, a veces y nunca.

LA EDUCACIÓN DE LA PERSONALIDAD DEL LICENCIADO EN PSICOLOGÍA: COMO ESTIMULARLA DESDE LA FORMACIÓN PROFESIONAL.

Ariadna Veloso Rodríguez

Eduardo Veloso Pérez

Universidad de Sancti Spiritus "José Martí". Cuba

Resumen

La labor educativa en los marcos del proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta de especial atención en el contexto de las instituciones de la Educación Superior en Cuba, en aras de formar un profesional a la altura de las exigencias que –de este– la sociedad demanda en la actualidad. La estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de Licenciatura en Psicología se concibe a través de la integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje de tres aspectos esenciales: la tendencia a la autorrealización como factor dinámico, las dinámicas de autoconcientización y las dinámicas de auto-organización del desarrollo como factores reguladores de los procesos de educación de la personalidad, a través del diseño de procesos de mediación e intermediación en la zona de desarrollo próximo del estudiante a partir de la tarea pedagógica desde los marcos de la relación alumno-alumno, profesor-alumno y alumno-grupo.

Palabras claves: educación de la personalidad, formación profesional, psicólogo

Abstract

The educational work in the marks of the teaching-learning process, is of special attention in the context of the institutions of the Superior Education in Cuba, for the sake of forming a professional to the height of the demands that –of this– the society demands at the present time. The didactic strategy to stimulate the education of the personality in students of Degree in Psychology is conceived through the integration in the process of teaching-learning of three essential aspects: the tendency to the autorrealización like dynamic factor, the autoconcientización dynamics and the dynamics of car-organization of the development like factors regulators of the processes of education of the personality, through the design of mediation processes and intermediation in the area of the student's next development starting from the pedagogic task from the marks of the relationship student-student, professor-student and student-group.

Key words: education of the personality, professional formation, psychologist

Introducción

La educación de la personalidad de las nuevas generaciones ha sido temática ampliamente tratada en la literatura pedagógica de diferentes maneras: educación de la personalidad, desarrollo integral de la personalidad y crecimiento personal, fundamentalmente. Sin embargo; aunque cada una de estas denominaciones o definiciones conceptuales pudiesen tener diferente interpretación teórica o epistemológica, se considera que cada una de estas definiciones coinciden entre sí y se refieren esencialmente a:

- Cambios cualitativos que afectan a la personalidad en su integridad sistémica; es decir, tanto los elementos estructurales como funcionales en una única función autorregulativa.
- Estos cambios son provocados desde la influencia educativa.

De esta manera se ha ido concibiendo a lo largo de la historia que la educación como "categoría general" refleja un fenómeno integrado por dos lados, uno el acto de transmisión de la cultura acumulada por la humanidad y el otro lado, como el dominio de dicha cultura y su utilización práctica y creadora en función del progreso social-individual.

Varias han sido las propuestas que desde la ciencia pedagógica se han realizado en este sentido. Autores como (Silvestre y Zilberstein 1994, 1997 y 1999; Castellanos *et al* 2001; Fariñas, 1999, 2000, 2001, 2002 y 2005; Bermúdez y Pérez 2006; Nieves, Otero y Molerio 2007 y 2012; Zilberstein 2014) han coincidido en:

1. La necesidad de considerar el papel activo del alumno en la transformación de la realidad y de sí mismo.
2. Brindar especial importancia al grupo y a la mediación en los procesos de aprendizaje.
3. Procesos metacognitivos centrados en el aprendizaje y no el resultado. Es necesario precisar que se evidencian diferencias entre cada una de estas propuestas respecto a los aspectos o procesos del aprendizaje objetos de la metacognición y estos no tienen como finalidad la autoorganización del desarrollo; sino que ocurre de manera inversa, se organiza la influencia educativa para favorecer los procesos metacognitivos.
4. Insisten en la organización de la influencia educativa, pero a manera de estrategias educativas y pedagógicas, sistema de condiciones psicopedagógicas (Pérez, 2006); sin embargo se carece de propuestas didácticas en este sentido que contribuyan a perfeccionar la labor educativa del docente universitario desde la instrucción.

Todo ello pone de manifiesto la necesidad de integración de los aspectos motivacionales, metacognitivos y autoorganizativos orientados a partir de la significatividad que adquieren cada uno de ellos para el estudiante como expresión de la unidad de lo instructivo y lo educativo en el proceso enseñanza-aprendizaje. De ahí que el objetivo de la investigación sea: Proponer una estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología en la modalidad semipresencial.

Desarrollo

Para la formación del profesional de la Psicología, la educación de la personalidad adquiere peculiar relevancia una vez que este modelo del profesional enfatiza en la responsabilidad social que compromete a un actuar ético del egresado y la necesidad de formar habilidades profesionales y de orden personalógico como el ser crítico, creativo, independencia cognoscitiva, transformador de la realidad y de la percepción que tienen los otros de esa realidad. La estimulación y formación de estos tipos de habilidades demandan intrínsecamente, potenciar las habilidades individuales para relacionarse con los otros, consigo mismo y con la realidad desde las relaciones que se establecen con los otros.

Estas reflexiones conllevaron a los autores a realizar un estudio exploratorio en la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”, con el objetivo de analizar las carencias y potencialidades que pudiesen estar presente en la práctica educativa respecto a la labor de educación de la personalidad desde el proceso enseñanza-aprendizaje.

Para ello se utilizó como muestra todos los profesores y alumnos de primero, segundo, cuarto y quinto año de la carrera y como principales métodos del nivel empírico se utilizaron:

- El análisis de documentos; en este caso el plan de estudio “C” y la estrategia educativa de la carrera para el curso 2011-2012.
- La entrevista semiestructurada a profesores.
- Cuestionario a alumnos.

A partir del análisis de cada uno de los instrumentos aplicados se determinaron una serie de carencias y potencialidades manifiestas en el estado actual de la estimulación de la educación de la personalidad en estudiantes de Licenciatura en Psicología en la modalidad semipresencial dadas por:

Como carencias

- La estrategia educativa constituye el documento rector para llevar a cabo la labor educativa en dicha carrera; sin embargo solo constituye una adecuación a la carrera de la estrategia educativa proveniente del Ministerio de Educación Superior (MES) y la Facultad, limitándola en su articulación con el modelo del profesional, objetivos del año académico, disciplinas y programas de asignatura, lo cual trae consigo además que no se produzca su articulación en cada uno de los componentes didácticos del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Esta estrategia educativa enfatiza en la formación de valores y la estimulación de la autogestión del aprendizaje como respuesta a un modelo semipresencial que prioriza la autogestión de la adquisición de conocimientos debido al gran cúmulo de contenidos a impartir en cada una de las asignaturas con relación al curso regular diurno, limitando de esta manera la labor educativa desde la instrucción.
- El único espacio de interacción profesor alumno, alumno-alumno y profesor-grupo concebido para esta modalidad de estudio es el proceso enseñanza-aprendizaje y no se aprovecha suficientemente las posibilidades que este ofrece para la labor educativa desde la instrucción; pues las acciones educativas que se diseñan desde la carrera se dirigen principalmente a actividades extracurriculares y desde la coordinación del año académico para lo cual no es concebido un espacio donde puedan concurrir al unísono todos los factores intervinientes en dicha labor.

Como potencialidades:

- Gran motivación profesional y de superación personal en cada uno de los estudiantes evidenciando en las dificultades que enfrentan desde su realidad personal para cursar dicha carrera y aun así se implican y participan activamente en su formación profesional; lo cual hace necesario una mayor articulación de lo individual y lo colectivo en el proceso enseñanza-aprendizaje para una adecuada formación profesional de estos estudiantes.

- Tanto docentes como estudiantes reconocen en el proceso enseñanza-aprendizaje el principal espacio para estimular y llevar a cabo cualquier acción o proceso educativo en esta modalidad de estudio; aun cuando no se estén aprovechando suficientemente todas las posibilidades que este ofrece.
- El colectivo docente está altamente comprometido con la formación profesional del estudiante y en pos de elevar esa calidad se haya en constante superación, lo cual se manifiesta en la permanencia de cada uno de ellos en la institución y la especialización por disciplinas; además se dirige la superación profesional hacia las ciencias pedagógicas reconociendo esta como una necesidad para un desempeño adecuado y de calidad como docentes.
- Los alumnos reconocen que la investigación y el trabajo cooperado constituye la característica principal de las clases-encuentros como forma organizativa de la docencia que se lleva a cabo en esta modalidad de estudio, lo cual sienta las bases necesarias para la estimulación de la educación de la personalidad en estos estudiantes.

De esta manera se evidencia entre las carencias teóricas y las problemáticas de la práctica educativa antes señaladas una contradicción evidente entre el estado actual de la labor educativa desde el proceso enseñanza-aprendizaje como expresión de esa unidad que debe existir entre lo instructivo y lo educativo y el estado deseado a partir de las exigencias que en la actualidad la sociedad le plantea a los egresados de las instituciones de la Educación Superior.

Estos procesos de educación de la personalidad precisan que se tenga en cuenta que las situaciones educativas que se estructuran sean concebidas a partir de la integración en el proceso enseñanza-aprendizaje de tres aspectos esenciales:

- La tendencia a la autorrealización como aquel factor que va a pautar el dinamismo, la intensidad a la ocurrencia del proceso educativo.
- La autoconcientización del desarrollo (procesos metacognitivos) para la autoorganización del desarrollo como los factores que regulan este proceso educativo.

La estructuración de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre las bases de estos elementos dinamizadores y reguladores del proceso educativo de la personalidad, permite formar un alumno capaz de transformarse a sí mismo y transformar la realidad en la que se halla inmerso a la altura de las exigencias que la sociedad demanda de un graduado de las instituciones de la Educación Superior en Cuba. **Un estudiante auténtico, congruente y responsable con su práctica profesional.**

Sobre la base de estos fundamentos pedagógicos y didácticos se diseña la estrategia didáctica que se propone para estimular la educación de la personalidad de los estudiantes de Licenciatura en Psicología. Los momentos de la estrategia didáctica para la estimulación de la educación de la personalidad de los estudiantes en la carrera de Licenciatura en Psicología se configuran en las siguientes etapas que se separan estructuralmente para una mejor comprensión de cada una de ellas, pero didácticamente se integran en el proceso enseñanza-aprendizaje debido al carácter autoactualizante que posee.

Etapas I: Planeación

Objetivos:

- Establecer un diagnóstico pedagógico integral a partir de una previa entrega pedagógica.
- Diseñar cada uno de los componentes no personales del proceso enseñanza-aprendizaje en correspondencia con los resultados del diagnóstico pedagógico integral y aquellos elementos necesarios para trabajar las dinámicas de autoconcientización y autoorganización del desarrollo.

2. Ejecución

Objetivos:

- Crear las condiciones necesarias para desde el proceso enseñanza-aprendizaje y de las relaciones que se establecen entre el profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-grupo y profesor-grupo se garantice el establecimiento de una relación profesional ética, respetuosa y colaborativa.
- Estimular en los estudiantes los indicadores de la educación de la personalidad devenidos como objetivos formativos a partir del diagnóstico pedagógico integral.

3. Evaluación

Objetivos:

- Evaluar los indicadores de educación de la personalidad devenidos como objetivos formativos desde el desempeño del estudiante.
- Determinar las nuevas necesidades y direcciones educativas.

Para la implementación de la estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje se elaboraron una serie de indicaciones metodológicas y procedimientos didácticos para estimular la autoconcientización del desarrollo y la motivación y la autorregulación de la motivación.

Indicaciones metodológicas para la implementación de la estrategia didáctica

I- Planeación

Objetivos:

- Establecer un diagnóstico pedagógico integral a partir de una previa entrega pedagógica.
- Diseñar cada uno de los componentes no personales del proceso enseñanza-aprendizaje en correspondencia con los resultados del diagnóstico pedagógico integral y aquellos elementos necesarios para trabajar las dinámicas de autoconcientización y autoorganización del desarrollo.

En la estrategia didáctica propuesta se concibe la etapa de planeación no como un momento previo al desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje; sino como etapa que comienza en la preparación previa del proceso enseñanza-aprendizaje por parte del docente y se concreta en el primer contacto entre profesor-grupo que ocurre en los marcos del proceso enseñanza-aprendizaje. Esta especificidad está dada por la intencionalidad pedagógica de brindar un papel protagónico al alumno en su propio desarrollo y aprendizaje. Objetivo este que debe quedar evidenciado desde el diseño de cada uno de los componentes didácticos del proceso enseñanza-aprendizaje.

La modalidad semipresencial precisa que en la primera clase encuentro; como forma organizativa de la docencia que se utiliza principalmente para esta modalidad, constituya un encuentro de orientación entre profesor y alumnos donde se presenta la asignatura y se precisan tanto los elementos estructurales como funcionales del proceso enseñanza-aprendizaje que se llevarán a cabo y se concibe además que estos aspectos comprenderán el 60% del tiempo previsto para la realización de este encuentro.

El docente previo a ello debe como exige toda entrada al escenario educativo que tenga como objetivo fortalecer la labor educativa del docente universitario, partir del modelo del profesional que se aspira formar en dicha carrera, y a una exhaustiva delimitación de aquellas cualidades y habilidades de orden personalógico que el profesional de dicha especialidad debe desarrollar en su formación profesional; y en estrecha interrelación con aquellas de vital importancia para su actuar como transformador social y de sí mismo en congruencia con una sociedad que le exige autoactualizarse a sí mismo y la realidad circundante (en el contexto donde este se inserta) en constante cambio.

Además será necesaria la realización de una previa entrega pedagógica que se debe realizar en los marcos del colectivo de año antes de comenzar el semestre y que le permitirá al docente tener una caracterización previa del grupo; así como realizar un previo diseño de cada uno de los componentes didácticos del proceso enseñanza-aprendizaje para poder en conjunto con los alumnos llevar a cabo en ese primer encuentro el diagnóstico pedagógico integral y el encuadre de la asignatura.

La etapa de planeación dentro de la estrategia didáctica está concebida dentro del propio proceso enseñanza-aprendizaje porque posee un carácter participativo, de elaboración conjunta, estructurada sobre la base de auténticos procesos autorreflexivos que garanticen estimular la motivación por ser, aprender y convivir asertivamente en los estudiantes; que los objetivos a lograr resultado del acompañamiento entre profesor y alumnos se correspondan a las necesidades formativas e cada uno de los estudiantes y en correspondencia con ello se conciban cada uno de los componentes didácticos que lo integran.

La técnica del sondeo de problemas le permite al docente conducir un análisis reflexivo hacia la determinación de un estado real y un estado ideal al que se desea llegar en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de aquellos factores que pudiesen actuar como barrera o facilitadores del logro de estos objetivos; ya sean de orden personal, de la relación con los otros o de la realidad que les circunda. De esta manera se apoyará en técnicas de dinámica grupal, entrevista grupal, cuestionarios y observación participante para el establecimiento de ese diagnóstico individual.

Posterior a este análisis se realiza el encuadre de la asignatura donde converge esa previa concepción de cada uno de los componentes didácticos del proceso enseñanza-aprendizaje realizada previamente por el docente a partir de la entrega pedagógica y los resultados del diagnóstico pedagógico integral realizado en conjunto profesor-alumnos. Estas acciones permitirán el establecimiento del encuadre de la signatura una vez finalizado ese primer encuentro como forma organizativa de la docencia en la modalidad semipresencial.

II- Ejecución

Objetivo:

- Crear las condiciones necesarias para desde el proceso enseñanza-aprendizaje y de las relaciones que se establecen entre el profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-grupo y

profesor-grupo se garantice el establecimiento de una relación profesional ética, respetuosa y colaborativa.

- Estimular en los estudiantes los indicadores de la educación de la personalidad devenidos como objetivos formativos a partir del diagnóstico pedagógico integral.

La etapa de ejecución dentro de la estrategia comienza con la concreción del encuadre de la asignatura en su primer encuentro; sentando las bases de esta manera, para una relación ética y respetuosa entre profesor-alumno y entre alumnos. Este tipo de relaciones deben caracterizarse por el énfasis en la responsabilidad del alumno por su desarrollo personal-profesional, en la relación de acompañamiento entre profesor-alumno y entre alumnos en este proceso de aprendizaje y desarrollo que distingue al proceso enseñanza-aprendizaje con un carácter negociado y guiado por el docente.

El autodiagnóstico desde la propia interacción grupal, la estimulación de la autorregulación de la motivación a partir de la autoconcientización de la motivación y la estimulación de los indicadores de educación de la personalidad devenidos como objetivos formativos a partir de la facilitación de procesos autoorganizativos del desarrollo son acciones a desarrollar en todo el transcurso del proceso enseñanza-aprendizaje y que se interrelacionan entre sí una con otras; solo se separan en la estructura de la estrategia para facilitar una mejor comprensión de estas pero en la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje no existen relaciones de superposición o dependencia entre ellas.

El docente se apoyará en los momentos por los que transita la tarea pedagógica (diseño, ejecución y evaluación) para hacer confluir a través de cada uno de los componentes didácticos del proceso enseñanza-aprendizaje; a manera de influencia educativa; los procesos motivacionales, de autoconcientización y autoorganización del desarrollo necesarios para estimular la educación de la personalidad de los estudiantes y que fueron conjuntamente establecidos entre profesor-alumnos en el encuadre de la signatura. Estos procesos de reflexión grupal e individual deben conducir a una constante actualización y adecuación del encuadre de la asignatura expresándose en la concepción de cada uno de los componentes didácticos del proceso enseñanza-aprendizaje de manera tal que se garantice la atención a la individualidad desde la colectividad.

La dinámica de resolución de situaciones problemáticas debe permitir al estudiante, no solo tomar conciencia de aquellas estrategias de aprendizaje que utiliza para su resolución, sino también de aquellos factores relacionados con él y su realidad personal, que tiene que ver con la promoción de saltos cualitativos en desenvolvimiento de sí como personalidad y de sí como transformador de la propia realidad que le circunda. Para ello el docente deberá apoyarse en procedimientos didácticos cuya utilización en el marco de los análisis de resolución de las problemáticas que el estudiante debe resolver le permitirán tomar conciencia de la influencia que tienen cada uno de estos indicadores de educación de la personalidad en su propio desempeño personalógico.

Se hace necesario además; puntualizar en cada momento del proceso enseñanza-aprendizaje aquellos elementos que constituyan indicadores de saltos cualitativos en el desenvolvimiento personalógico del estudiante o del grupo. Es importante para el estudiante y el grupo el reconocimiento de cada uno de los saltos cualitativos que se perciben en cada uno de los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje; así como la realización al unísono de este reconocimiento de aquellos factores que lo condicionaron. Dígase en este caso factores relacionados con el sí mismo, con la ayuda de los otros o de la realidad circundante y estrategias establecidas para su logro.

Para el logro de estos objetivos el docente deberá llevar a cabo procedimientos didácticos que le permitan al estudiante y al grupo tomar conciencia del conjunto de intereses y motivos, hábitos y estados de ánimos asociados a tres etapas fundamentales en la realización de una tarea pedagógica:

- intereses y motivos, hábitos y estados de ánimos asociados a la etapa anterior a la realización de la tarea problemática.
- intereses y motivos, hábitos y estados de ánimos durante la realización de la tarea problemática.
- intereses y motivos, hábitos y estados de ánimos posterior a la realización de la tarea problemática.

Una vez que el estudiante tome conciencia de todos estos factores motivacionales asociados a las diferentes etapas por las que se transita en la realización de una tarea determinada (sea docente o no), entonces el docente estará en condiciones de estimular en el estudiante mecanismos para que este autorregule sus procesos motivacionales de manera consciente, trayendo consigo la incorporación a su estilo de vida de procesos de autodeterminación personalógica cualitativamente superiores.

Los procedimientos didácticos orientados a estimular la autorregulación motivacional estarán relacionados con las diferentes etapas para la realización de una tarea (puede ser esta docente o no). En una etapa previa a la realización de la autorregulación de estos procedimientos didácticos, deben dirigirse a reducir la ansiedad y procurar la autoestimulación del estudiante hacia la tarea. En la etapa de la realización en sí de la tarea, estos procedimientos deben dirigirse entonces hacia la estimulación a través de la acción y a estimularse a través de la creación y ya en etapa posterior a la realización de la tarea estarán dirigidos a una asociación positiva con la tarea y su resultado y a estimular una actitud constructiva y positiva hacia el futuro.

El trabajo por grupos de proyectos brinda la posibilidad al docente de sistematizar a lo largo de todo el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje aspectos relacionados con el propio desempeño docente del estudiante, así como establecer valoraciones de desempeño personalógico en cada uno de los indicadores de educación de la personalidad. Por otra parte le permite al estudiante sobre una misma tarea tomar conciencia de aquellos factores que condicionan sus estrategias de desempeño personalógico y así de esta manera autoorganizar su desempeño en aras de hacerlos más exitosos, incorporándolo así a sus estilos de vida a manera de estrategias de desarrollo personal.

El docente debe dar la posibilidad de conformar grupos homogéneos de trabajo, de manera tal que confluyan en la realización de una misma tarea estudiantes con diferentes niveles de desempeño docente y personalógico, para que en el trabajo cooperativo confluyan diferentes estrategias de desempeño, diferentes motivaciones por hacer y ser; que les permita abrir su espectro de referencia y valoración que tributen en un asertivo desempeño.

La realización del encuadre del proyecto está estrechamente vinculado con las reglas, características, límites profesor-alumno, indicadores a tener en cuenta para su realización; es decir, todos aquellos aspectos que tipificaran la estructura y dinámica de realización del proyecto curso. El mismo debe estar distinguido por un carácter dirigido de flexibilidad, donde el docente guíe el proceso creativo del estudiante pero sin frenar la espontaneidad de este, siempre sobre la base de una estructura de

cooperación que permita establecer límites grupales e individuales, tareas grupales dentro del proyecto y tareas individuales que tributen a la meta grupal.

La flexibilidad puede estar dada desde la estructuración del proyecto en sí, hasta cada uno de sus componentes funcionales, pero siempre estos procesos deberán estar guiados y controlados por el docente, de manera tal que este facilite las dinámicas de autoconcientización y autoorganización del desarrollo (retomo en este caso apoyarse en los procedimientos didácticos citados con anterioridad para el logro de estos objetivos). Esta flexibilidad dependerá de las propias características de desenvolvimiento personalógico manifestada por el grupo; así como de los saltos cualitativos que se vayan obteniendo y evidenciando en la práctica educativa.

III- Evaluación

Objetivos:

- Evaluar los indicadores de educación de la personalidad devenidos como objetivos formativos desde el desempeño del estudiante.
- Determinar las nuevas necesidades y direcciones educativas.

Esta evaluación será guiada por el docente en el transcurso de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la puntualización en cada momento de aquellos indicadores de saltos cualitativos en el desenvolvimiento personalógico del estudiante o el grupo, así como de aquellos factores que lo condicionaron. Para ello debe apoyarse en la autoevaluación y coevaluación, llevando siempre un registro de dichos elementos a través de un diario de sesiones como herramienta.

El componente evaluativo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje condicionará la evaluación además del propio proceso de implementación de la estrategia, estará estrechamente vinculado a los procesos de adecuación de cada uno de los componentes didácticos y los procesos autoorganizativos del desarrollo que se deben facilitar desde la influencia educativa; una vez constituya un proceso de evaluación; no solo del aprendizaje sino también del desarrollo alcanzado por el estudiante, el análisis de aquellos factores de orden personal y de relación con los otros o la realidad que actúan como barreras o facilitadores de ese desarrollo alcanzado y de aquellos elementos propios del diseño didáctico del proceso enseñanza-aprendizaje que también han actuado como barreras o facilitadores de ese desarrollo.

Este proceso evaluativo debe conducir a facilitar la incorporación al estilo de vida del estudiante, a manera de estrategias de desarrollo personal, todos aquellos factores que han actuado como facilitadores de ese desarrollo alcanzado; así como a la reestructuración o adecuación de aquellos que han actuado como barreras en el logro de los objetivos propuestos de manera conjunta. Es importante que el docente enfatice en aquellos elementos del sí mismo, del papel del otro o de la realidad circundante que constituyeron factores de asertividad en el desenvolvimiento de la personalidad y por tanto en elementos positivos para la consecución de esa meta final.

En la evaluación deberán tenerse en cuenta los elementos indicativos de indicadores de educación de la personalidad que fueron objeto de estimulación durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y quedar explícitamente determinados aquellos logros del estudiante y del grupo en correspondencia con las metas trazadas, y el análisis realizado en el inicio del proceso del estado real y el estado ideal al que se aspiraba llegar en este sentido.

El análisis debe conducir además a la determinación de aquellas necesidades enmarcadas dentro del estado ideal a que se aspiraba llegar con relación al desenvolvimiento de la personalidad, y que no siendo en esta ocasión satisfechas a través de la influencia educativa recibida en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, es preciso que queden explícitamente determinadas para su estimulación en los sucesivos procesos de enseñanza-aprendizaje de los que el estudiante formará parte en su formación profesional, elemento este de incuestionable valor para la concreción de la labor educativa en el marco de los colectivos de años académicos dentro de la formación profesional.

La estrategia didáctica propuesta se implementó en la asignatura Psicología Educativa II en la carrera Licenciatura en Psicología de la Uniss, y su evaluación se realizó en atención a las etapas propuestas para su aplicación; y a partir de la determinación de una serie de dimensiones e indicadores en el abordaje de la educación de la personalidad, que hacen referencia a la cualidad en que los aspectos estructurales y funcionales de la personalidad se expresan o manifiestan en la manera que el sujeto se relaciona con los otros, la realidad circundante y consigo mismo en su carácter transformador; puesto que estos se dan en una integración sistémica que no puede ser separada.

Las regularidades encontradas en todo el proceso de evaluación con respecto a los resultados de la implementación de la estrategia didáctica se dirigen hacia:

- La adecuación constante del contexto educativo expresada en cada uno de los componentes didácticos del PEA deviene como una exigencia necesaria para la implementación de cualquier propuesta encaminada a la estimulación de la educación de la personalidad.
- La preparación del claustro en la teoría y en los procedimientos para llevar a cabo la estimulación de la educación de la personalidad en la formación del profesional, constituye una premisa indispensable para la implementación de la estrategia didáctica.
- El componente evaluativo orientado desde la metacognición devino en principal elemento estimulador de la educación de la personalidad a partir de la dinámica de las relaciones establecidas entre P-A, A-A, A-G y P-G.
- La autoorganización del desarrollo necesitó de una constante autoactualización de cada uno de los componentes didácticos del PEA por el docente para el logro de la atención a la individualidad desde la colectividad.
- Se evidenció una relación proporcional entre los procesos metacognitivos y autoorganizativos del desarrollo trabajados a partir de la estructuración, ejecución y evaluación de la tarea pedagógica y el carácter negociado de esta que favoreció el logro de un proceso de aprendizaje responsable y comprometido.

Salto cualitativo evidenciado en el desempeño personalógico de los estudiantes durante la puesta en práctica de la estrategia didáctica

1. Un tránsito de la tendencia a la autorrealización poco desarrollada a una tendencia a la autorrealización parcialmente desarrollada.
2. Las habilidades para estructurar-reestructurar la realidad personal se mantuvo en un desarrollo parcial, aunque se produjeron saltos cualitativos en su dinámica interna.

3. Los mayores logros alcanzados estuvieron en las habilidades para estructurar-reestructurar la imagen de sí mismo una vez que se logró un tránsito desde la manifestación de poco desarrollo de esta dimensión hasta el logro de habilidades altamente desarrolladas en este sentido.
4. Se manifestó una relación triádica entre estos tres indicadores: conocimiento de sí mismo, actitud emocional hacia sí mismo y la realidad y conocimiento de la realidad; a partir de los procesos metacognitivos; integrados en una única función autorregulativa de la personalidad manifiesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

Entre los antecedentes teóricos e investigativos que actúan como marco referencial de este estudio se destacan investigaciones pedagógicas que lograron sistematizar los requerimientos para un aprendizaje desarrollador y formativo, pero que entre las limitaciones presentadas para que estos se conviertan en promotores de verdaderas estrategias de desarrollo personal se encuentra el no tratamiento a los procesos de autoorganización del desarrollo desde el papel de la mediación e intermediación en la zona de desarrollo próximo (ZDP).

El diagnóstico de la labor educativa desarrollado en la Universidad de Sancti Spíritus “ José Martí”, específicamente en la carrera de Psicología, justificó desde la práctica educativa la necesidad de concebir una propuesta científica para la estimulación de la educación de la personalidad de sus estudiantes; constatándose que esta se dirige principalmente a la formación de valores y estimulación de la autogestión del aprendizaje; lo cual limita el proceso en general y la necesidad de preparación teórico-metodológica al respecto.

La estrategia didáctica se caracteriza por la integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje de tres aspectos esenciales: la tendencia a la autorrealización como factor dinámico y las dinámicas de autoconcientización y autoorganización del desarrollo como factores reguladores de los procesos de educación de la personalidad; a través del diseño de procesos de mediación e intermediación en la zona de desarrollo próximo del estudiante en los marcos de la relación alumno-alumno, profesor-alumno y alumno-grupo.

La evaluación de la implementación de la estrategia didáctica en la práctica educativa de la carrera de Psicología puso en evidencia la efectividad de dicha estrategia; se demostró una relación proporcional entre la adecuación de la imagen de sí mismo, la progresiva aceptación de ella con la adecuación afectiva (expresa la unidad de lo cognitivo y lo afectivo a través de la vivencia) y la transformación de la realidad y la autotransformación.

Bibliografía

Achón, Z. y otros (2007). La formación profesional en la Universidad de hoy: de la educación a la autoeducación, en *Revista Pedagogía Universitaria*, vol. XII, no. 2, La Habana, Cuba. p. 6.

Fariñas, G., (2001). Retos de la construcción teórica en las ciencias de la educación: una óptica vygotskiana. Conferencia dictada en el evento *Pedagogía 2001*, La Habana.

Integración Académica en Psicología
Volumen 4. Número 10. 2016. ISSN: 2007-5588

Fariñas, G., (2005). *Psicología, educación y sociedad: Un estudio del desarrollo humano*. La Habana: Félix Varela, pp. 60 – 65.

González Rey, F. (1995). *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación, p. 58.

Labarrere, A. (2006). Interacción en la zona de desarrollo próximo – ZDP: ¿Qué puede ocurrir para bien y qué para mal? En Internet: [http://: www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=376&a=articulo_completo](http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=376&a=articulo_completo) abril 2006. Pág 5.

Veloso, Ariadna (2012). Sistema de procedimientos didácticos para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de la Educación Superior. Tesis en opción al grado académico de Master en Ciencias de la Educación. Universidad José Martí Pérez de Sancti Spíritus, p. 32.

Veloso Pérez, E. y Veloso Rodríguez, A. (2008). Reflexiones en torno a la teoría histórico-cultural de L.S Vygostki. *Revista Duazary*, vol. 3, no. 1, p. 23.

Veloso Rodríguez, A.; Veloso Pérez, E. y Boullosa, A. (2015). Diagnóstico de la labor educativa en la carrera de Psicología de la Universidad de Sancti Spíritus, en *Revista Santiago*, no. 136 (2015). ISSN: 2227-6513. Santiago de Cuba, pp. 3-18.

Los autores

Christian Omar Bailón Fernández

omarbailon@unag.mx

Licenciado en Psicología por la Universidad del Valle de México, Maestro en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México y Doctorando en Desarrollo Humano por la Universidad Antropológica de Guadalajara. Actualmente profesor de la Universidad Antropológica de Guadalajara y miembro del comité editorial de la revista *Pilares* de la Universidad.

Ángela Caniato

martha.bonillar@campusucc.edu.co

Curso de graduação em Psicologia (Licenciatura e Formação de Psicólogos); Titulação em Psicologia Clínica e Social pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP); Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986) e Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1995). Professora do Curso de Mestrado em Psicologia -linha de Pesquisa Epistemologia e Práticas Sociais - da Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM). Pesquisadora em Psicanálise; Indústria Cultural; Violência, Preconceitos Sociais e Subjetividade. Representante do Núcleo de Maringá da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO). Medalla ALFEPSI 2015.

Jorge Carreño Meléndez

jorgecarreno@inper.mx

Doctor en Psicología. Investigador B del Departamento de Psicología. Instituto Nacional de Perinatología. México DF.

Roberto Corral Ruso

rcorral@psico.uh.cu

Doctor en Ciencias Psicológicas, Profesor Consultante de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Presidente de la Comisión Nacional de las carreras de Psicología. Vicepresidente de la Sociedad Cubana de Psicología.

Olivia de Jongh González

olivia.dejongh@gmail.com

Licenciada en Psicología. Centro de Diagnóstico y Orientación de Plaza. La Habana, Cuba.

Naisvel González Herrera

naisvelgh@oibs.cu

Licenciada en Psicología. Máster en Sociología. Aspirante a Investigador. Órgano de Integración para el Bienestar Social (OIBS). La Habana, Cuba.

Graciela González Olmedo

chely@ffh.uh.cu

Doctora en Ciencias Sociológicas. Profesora Titular del Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana, Cuba.

Mónica Lima

molije@hotmail.com

Graduada en Psicología en la UFBA (Universidad Federal de Bahía), Master en Salud Pública, Doctora en Salud Pública colectiva. Investigadora del Núcleo Interdisciplinar de Salud Mental del ISC/UFBA, y del Laboratorio de Estudios Vinculares en Salud Mental. Coordinadora del Proyecto Trayectorias Académicas y Construcción de Significados y Sentidos.

Francisco Morales Carmona

Fmoralesc@inper.mx

Doctor en Psicología. Jefe del Departamento de Psicología Instituto Nacional de Perinatología. México DF.

Claudia Sánchez Bravo

claudia.sanchez@inper.mx

Doctora en Psicología. Investigador C. Instituto Nacional de Perinatología. México D.F.

Eduardo Veloso Pérez

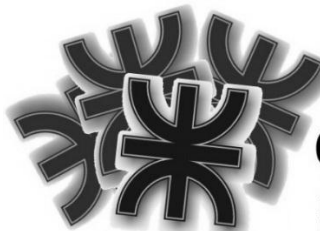
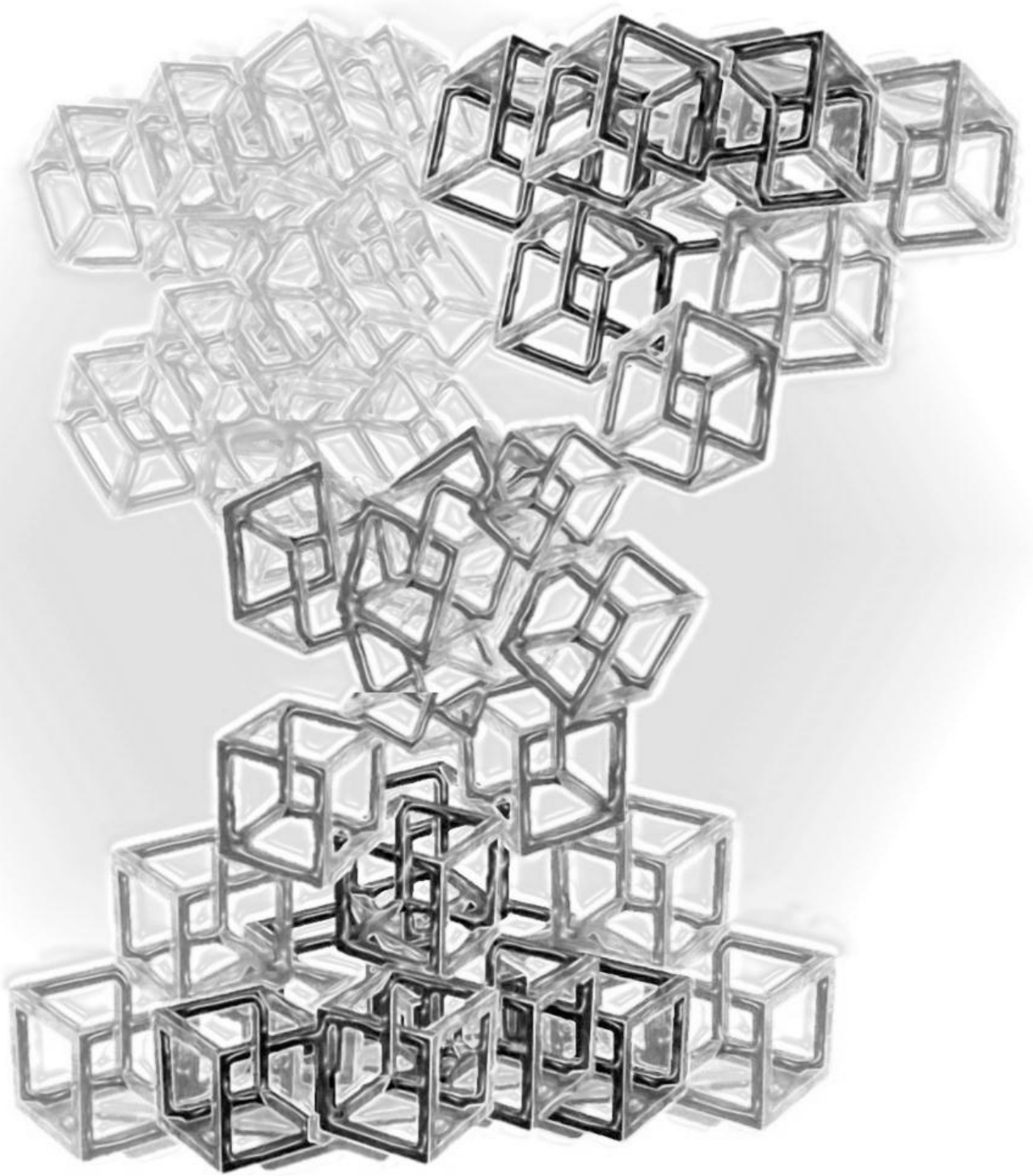
veloso@fach.uniss.edu.cu

Licenciado en Psicología. Máster en Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias Psicológicas. Profesor Titular. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”. Cuba.

Ariadna Veloso Rodríguez

ariadna@fach.uniss.edu.cu

Licenciada en Psicología. Máster en Ciencias de la Educación. Aspirante a Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Auxiliar. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”. Cuba.



Integración Académica en Psicología.

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