

Integración Académica en Psicología.

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



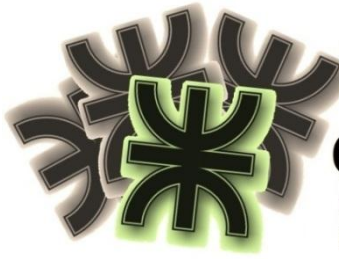
Volumen 5. Número 13. Enero – abril 2017.

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 5, número13, Enero – abril 2017, 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: 2007-5588. Responsable de la actualización de este número, creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 26 de febrero de 2014. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C.



Integración Académica en Psicología.

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

ISSN 2007-5588

Mesa Coordinadora de ALFEPSI

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

A manera de Editorial

Manuel Calviño y Sebastián Vázquez.....	3
---	---

Reflexiones desde América Latina

TRABALHO E SUBJETIVIDADE NO MODELO DE GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL Maria Luiza Gava Schmidt Sérgio Roberto de Lucca (Brasil)	5
VIOLENCIA PSICOLÓGICA EN EL TRABAJO: APROXIMACIONES DESDE LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL Nestor Raúl Porras Velásquez (Colombia)	20
DIVERSIDAD, DISCAPACIDAD, INCLUSIÓN SOCIAL: DISCURSOS DESDE UN ECOSISTEMA SOCIOCULTURAL EN PERSPECTIVA DE PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA Aleida Fajardo-Rodríguez (Colombia)	28

Propuestas en formación y enseñanza

CIENCIA PSICOPATOLÓGICA Y FORMACIÓN PARA EL PSICÓLOGO Flavio Roberto de Carvalho Santos (Brasil)	38
CÍRCULOS DE PAZ Y CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS Zoila Martínez Moncada Fabiola Bernal Acebedo (Costa Rica)	59
RECURSOS, CONTEXTO, VINCULACIÓN PSICOLÓGICA, COMPROMISO CON LA CLASE Y RENDIMIENTO ESTUDIANTIL: HACIA UN MODELO INTEGRADOR. Francisco Leal Soto Marcos Carmona Halthy (Chile)	70

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA DIRIGIDO A DOCENTES QUE
ATIENDEN A NIÑOS Y NIÑAS CON SECUELAS DE MALTRATO Y ABANDONO**

Alice Ramírez

Marianela Gutiérrez

(Costa Rica) 78

ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR CON JÓVENES QUE PRESENTAN IDEAS SUICIDAS

Luz de Lourdes Eguiluz Romo

María Luisa Plasencia Vilchis,

Carolina Santillán Torres Torija

(México) 95

Experiencias prácticas y aplicadas

**CREENCIAS HACIA EL ORIGEN DE LA VIDA Y NATURALEZA HUMANA: UNA COMPARACIÓN
ENTRE ACADÉMICOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS**

José de Jesús Silva Bautista

Rodolfo Hipolito Corona Miranda

Nallely Venazir Herrera Escobar

(México) 107

EL SENTIDO DE VIDA EN MADRES SOLAS

Deyanira Aguilar

Belem Medina

Reina Martínez

(México) 121

Los autores 132

A manera de Editorial

América Latina vivió junto a Cuba la despedida del Comandante de la esperanza latinoamericana, del hombre que torció la historia de este continente en la segunda mitad del siglo xx.

En lugar de una adiós postrero, el pueblo cubano se hizo definitivamente cargo de su líder. “Yo soy Fidel”, dijeron los cubanos y las cubanas, testimoniando su apropiación definitiva del Comandante en Jefe. Fidel, es el seudónimo del pueblo cubano.

Los rumbos de la psicología latinoamericana de una u otra manera comenzaron sus trazos bajo la influencia de la Revolución comandada por Fidel. La confrontación de la psicología latinoamericana con los hegemonismos imperialistas venidos del norte revuelto y brutal, se alimentaron de la lucha antiimperialista que infatigablemente desplegó Fidel. La definición esencial de hacer una psicología con, desde y para América Latina, que luche contra los modelos políticos de la injusticia, contra la exclusión, la denigración, fue y es estimulada por el ideario de Fidel.

Integración Académica en Psicología, trinchera de esa psicología latinoamericana, se suma a la voz emergente del continente, y repite con profundo agradecimiento: “Hasta la victoria siempre, Comandante!”

Manolo Calviño
Presidente ALFEPSI

Un joven argentino, Sebastián Vázquez Ferrero, descendiente de psicólogo, escribió un pequeño texto, que por su significado publicamos aquí.

“Fidel y la parca”

La parca se acercó a la cama, a paso lento. Sin dudas, el flaco viejito que la esperaba, tendido y barbudo, era de las más fieras voluntades con que se había cruzado en los últimos siglos. La primera paliza que le había dado había sido entre montes y selvas. Después, una y otra vez, cada vez que la mandaron a acompañar a alguno de los intentos de asesinato. A la pobre le temblaba el esqueleto de verlo. Casi se le cayó la guadaña un par de veces.

El anciano la miró con lástima, pero la invitó a sentarse. Le habló un poco.

— *Tú ya sabes que el imperio ha perdido su batalla. Que como siempre el David organizado de los pueblos le ganó a cualquier Goliat. Ese monigote ignorante y violento que hoy conduce al águila del norte, resumen de las peores cualidades del capitalismo más cruel e inmoral, terminará de señalar no solo la decadencia, sino también el final de la era. ¡Ya está todo bien encaminado!*

Bajo sus vestidos, la parca todavía no sabía si relajarse o prepararse para la golpiza. Inclusive rodeada de agentes de la CIA. Ese mero mortal había logrado meterle el miedo hasta los huesos, ¿qué podría hacer ella sola?

— *Es decir, mi trabajo cuidando y conduciendo ya está hecho. La transición se hizo hace tiempo. Raúl se encargará del resto. Contará con Correa, con Evo, con Cristina, Lula y Dilma. Pepe va a quedarse un tiempo más, también. Sí, hay un contraataque de la derecha ahora. Pero no será duradero. Los pueblos ya están despiertos en Latinoamérica.*

El “supuesto dictador”, hombre que dio a todos sus conciudadanos, y no solo a algunos, la mejor educación y la mejor salud del mundo, dobló el *Granma* al medio y trabajosamente se sentó en la cama. Tomó la mano huesuda de quien estaba sentada junto a él, y dio su última orden.

— *Vamos, llévame con Arafat, que quiero charlar sobre qué pasará con esas tierras ahora que el imperio está en su final. Además, me sé un par de chistes para contarle a Hugo.*

Y se levantó de la cama con una risotada, dando el primer paso, firme como siempre. La muerte aún dudaba. Fidel le dijo con una sonrisa nostálgica,

— *Tú qué opinas, ¿el Che me verá muy viejo?*

Sebastián Vázquez Ferrero. San Luis, 26 de noviembre, 2016.

TRABALHO E SUBJETIVIDADE NO MODELO DE GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL

Maria Luiza Gava Schmidt

Professora e Supervisora de Estágio do Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho - UNESP/ASSIS/SP.

Sérgio Roberto de Lucca

Professor Assistente da Área de Saúde do Trabalhador do Departamento de Medicina Preventiva e Social da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAM

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir a influência do modelo de gestão de qualidade total na saúde psíquica dos trabalhadores, uma vez que se trata de uma técnica de gestão multidisciplinar formada por um conjunto de programas aplicados no controle do processo de produção das empresas, para obter bens e serviços pelo menor custo e melhor qualidade, objetivando atender as exigências e a satisfação dos clientes. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa com a análise dos discursos dos trabalhadores de uma empresa agroindustrial que implantou o sistema de gestão de qualidade. Foram entrevistados 68 trabalhadores a partir de um roteiro de entrevista semi estruturada e tomando como referência a Psicodinâmica do Trabalho, na proposta de Christophe Dejours. Da análise categorizada dos discursos dos sujeitos da pesquisa observou-se que a utilização deste modelo enquanto uma ferramenta de poder para a adequação dos trabalhadores contribui para a alienação na relação homem-trabalho por meio da captura da subjetividade. Concebe-se que a análise deste tema é relevante para área da saúde mental, uma vez que essa forma de gestão pode trazer efeitos desfavoráveis à saúde psíquica dos trabalhadores.

Palavras-chave: Qualidade Total, Relações de Poder, Sofrimento Psíquico, Psicodinâmica do Trabalho, Subjetividade.

Abstract

The aim of this paper is to discuss the influence of the model of total quality management in the psychological health of workers, since it is a multidisciplinary management technique consists of a set of programs used to control the production process of companies, for goods and services at lower cost and better quality, aimed at meeting the demands and customer satisfaction. To this end, we carried out a qualitative analysis of the speeches with the employees of an agroindustrial company that implemented the quality management system. 68 workers were interviewed from a semistructured interview guide and with reference to the psychodynamics of work, the proposed Christophe Dejours. The categorical analysis of the speeches of the study found that using this model as a tool of power to the adequacy of workers contributes to the alienation in the relationship between man and work through the capture of subjectivity. It is conceived that the analysis of this issue is relevant to the mental health area, since this form of management can bring adverse effects to the mental health of workers.

Keywords: Total Quality, Power Relations, Psychological Stress, Psychodynamics of Work, Subjectivity

Introdução

O Programa de Qualidade Total ou TQC -*Total Quality Control* - destacou-se como modelo de gestão organizacional nas últimas décadas do século xx, exigindo mudanças na qualificação dos trabalhadores e crescente intervenção destes nos processos produtivos, com maior participação e envolvimento racional e emocional.

A elaboração do modelo alicerçou-se inicialmente nos princípios de Administração Científica de Taylor (1985), sobretudo os relacionados às técnicas de controle e produtividade. Algumas premissas pautadas no desenvolvimento do potencial mental dos trabalhadores, através de treinamentos contínuos e planejados e na avaliação da “moral” das equipes também serviram de base para a implementação deste método de gestão.

A partir dos anos 70, o mundo capitalista presenciou a crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, em vista disto, várias transformações ocorreram no processo produtivo o que intensificou as disputas da concorrência capitalista e aflorou a necessidade de produzir com ênfase na qualidade(em termos de produtos e serviços).

Para atender a nova demanda do mercado foram criadas novas formas de acumulação flexível, o *downsizing*, novas tecnologias. Tais mudanças surgiram embasadas no modelo japonês – Toyotismo (Antunes, 2009). O qual prescreve “o primado do êxito, a supervalorização da ação, a obrigação de ser forte, a adaptabilidade permanente, a canalização da energia individual nas atividades coletivas, o desafio permanente” (Chanlat, 1995,p. 121).

Por conseguinte, a temática da “qualidade total”, tornou-se então compatível com a tendência intrínseca do sistema produtivo. Sob este prisma, para garantir a sobrevivência no mercado, os precursores do TQC, adotaram como princípios: a necessidade de produção e fornecimento de produtos e/ou serviços que atendam concretamente às necessidades dos clientes; ênfase conferida à produtividade e competitividade e redução de custos; o conjunto de procedimentos para identificação de problemas críticos da organização; a melhoria nos métodos e meios; o estabelecimento de planejamento estratégico, através de diretrizes de controle, melhoria contínua, entre outros.

O processo de implementação da qualidade total é organizado mediante o atendimento de requisitos pré estabelecidos pelas normas regulamentadoras ISO (*Internacional Standard Organization*) para o processo de certificação. A avaliação dos resultados da sua implementação, manutenção e controle acontece em prazos pré-estabelecidos, variando em visitas a organização nos períodos de dois a seis meses, com vistorias feitas pelas auditorias. De acordo com Maranhão, “as auditorias atuam como extraordinários sensores e podem desencadear poderosos atuadores (ações corretivas) do sistema de qualidade, identificando a eliminação das causas dos problemas” (Maranhão, 1994, p. 85).

Dejours & Bégue (2010), descrevem que a qualidade total é um sistema voltado para uma mudança substancial nas práticas do cotidiano de trabalho, com rompimento do “*status quo*”, no sistema de gestão. Os autores salientam que sua a certificação bem como os critérios, “requisitados para obtenção das certificações exigidas pelo mercado, transformam a qualidade total quando muito em

ideal, portanto em uma ficção, em uma condição *sine qua non* para que o produto ou serviço ingresse no trabalho” (Dejours e Bègue, 2010, p.51).

Segundo Chanlat (1995, p.124) “este método de gestão, ainda que apresente determinados aspectos muito positivos para as pessoas (valorização, reconhecimento, individualização dos desempenhos etc...) pode ser uma importante fonte de tensão”.

Schmidt (2000), ao analisar os efeitos da adoção deste método de gestão numa empresa do ramo industrial do setor *agrobusiness* , apontou que a supertensão permanente referida por Chanlat (1995), decorre sobretudo dos dispositivos de poder para implementação e manutenção do TQC, como dominação, sujeição, coação, coerção, controle, vigilância, intimidação, entre outros, os quais atuam no sentido do aprisionamento da subjetividade do sujeito ao sistema.

O sistema em questão, que visa ao aperfeiçoamento contínuo da organização, bem como dos trabalhadores que dela fazem parte, promove mudanças bruscas no processo produtivo, tanto em termos de estrutura física (equipamentos, materiais, ambientes de trabalho), como também na estrutura dinâmica da organização (metas, planejamentos, controles, métodos e outros), implicando novas atitudes, posturas, comportamentos, além da concepção das pessoas que integram a organização.

“ O resultado concreto é não apenas uma sobrecarga gigante de trabalho (preenchimento da documentação e consolidação dos dados da “qualidade papel”), mas também um *slogan* que leva, inevitavelmente, à fraude. Para obtenção da certificação, aprende-se a dissimular o real do trabalho, ou seja, aquilo que aquele que trabalha se dá conta devido à resistência do mundo á maestria técnica” (Dejours e Bègue, 2010, p.51).

A busca pela melhoria de produtos e serviços prestados ou oferecidos pelas organizações origina um jogo de competitividade e concorrência, que ocupa um lugar central no meio organizacional. Este movimento, por sua vez, gera conseqüências desfavoráveis nas relações de trabalho e na saúde mental dos trabalhadores. Beneficiário da qualidade total do produto, o trabalhador passa a ser também vítima desse sistema de gestão controlador.

Cria-se assim, o paradoxo, à medida que os princípios da Qualidade Total, para o mundo interior à empresa, é a promessa da satisfação total (produtos, clientes, serviços) ao passo que a obtenção desta se dá em função do próprio sofrimento do trabalhador.

Convém, ainda, sublinhar que as novas relações de poder, engendradas pelo TQC, que culminam no fortalecimento do próprio sistema e otimização da produtividade, são também fontes de alienação dos trabalhadores, pois vislumbram a gestão das subjetividades, através de uma internalização forçada das metas e objetivos da empresa, buscando negar a exploração da força de trabalho e o conflito capital - trabalho (Nardi e col., 2002).

Permeado pela pressão o que se tem é a emergência do sofrimento psíquico que aos poucos empurra o trabalhador para a desestabilização e fragilização da saúde. Em vista disto, neste artigo pretendemos exemplificar as percepções dos trabalhadores inseridos numa empresa que implantou este modo de gestão, referendando-os na Psicodinâmica do Trabalho na proposta de Christophe Dejours (1992).

Nesta perspectiva, os trabalhadores puderam falar e manifestar suas experiências acerca do TQC, bem como apreender a emergência “dos sofrimentos, das angústias, dos receios, dos medos, dos desafios, das engenhosidades diante de dificuldades e imprevistos tão freqüentes, dos prazeres da superação e resolução de problemas aparentemente insolúveis” (Uchida, e col, 2010, p.198).

Os discursos foram classificados em temáticas, apresentadas sucintamente, de modo a contribuir para reflexões e discussões sobre a qualidade total, uma vez que essa forma de gestão pode trazer efeitos desfavoráveis à saúde psíquica dos trabalhadores, sobretudo em decorrência dos variados dispositivos de poder que são engendrados no contexto laboral para que os trabalhadores se adequem ao modelo.

Método

Para retratar a vivência da qualidade total obtivemos por meio da palavra “viva, que nos toca, engajada, subjetiva, vinda de um grupo de trabalhadores” (Dejours, 1992,p.149) posto que, nos embasamos metodologicamente na Psicodinâmica do Trabalho, a qual “ visa essencialmente a vivência subjetiva, e se interessa pelo: “comentário que inclui concepções subjetivas, hipóteses sobre o porquê e como dá a relação vivência trabalho (Dejours, 1992, p.149).

Utilizando entrevistas individuais semi-estruturadas buscamos nos discursos o valor dos comentários “e, sobretudo, os comentários que são objeto de discussão e de posições contraditórias no grupo. Em outro momento da investigação, por exemplo, identificamos a prevalência da descrição operatória em relação ao comentário” (Dejours, 1992, p.149). A título de exemplos citaremos alguns comentários que nos indicam as percepções de trabalhadores sobre a vivência cotidiana no modelo de gestão da qualidade total.

O universo recortado abrange trabalhadores de uma empresa do ramo industrial do setor agrobusiness, que passaram pelo processo do TQC. Eles dispõem de diferentes qualificações e ocupações, pertencem ao sexo masculino, com estado civil e tempo de serviço superior a cinco anos. Trata-se de pesquisa qualitativa, uma vez que a temática trabalho-subjetividade, conserva um caráter não mensurável.

Resultados

Sob a égide dos discursos dos trabalhadores sobre a situação de trabalho regida pelo modelo da qualidade total, revelaram-se temas que foram agrupados em categorias de análise e apresentados na sequência:

Dominação Ideológica do TQC

De acordo com Pagès e col. (1993), a organização tem uma capacidade de influenciar o inconsciente do indivíduo, ligando-o a ela de maneira quase indissolúvel, deixando-o assim sob o seu domínio. Nesse sentido, os autores afirmam que a estrutura inconsciente, os impulsos e o sistema de defesas dos trabalhadores, seriam modelados pela organização, de maneira que estes o reproduziriam, não apenas por “motivos racionais, mas por razões mais profundas, que escapam à sua consciência” (Pagès e col, 1993, p. 144).

Tal processo de influência da organização no inconsciente dos trabalhadores pode tornar-se fonte de angústia e de prazer, o que para esses autores seria um dos aspectos mais importantes do poder da organização.

As políticas de gestão da qualidade total provocam reações positivas e negativas, que acarretam ao mesmo tempo vantagens apreciadas e de dependência. Seus princípios são construídos, ora pela aprovação, ora pela crítica: os trabalhadores gostam das mudanças trazidas pela implantação do sistema, mas a temem por não conseguir saber o que vem pela frente.

Neste contexto, nos deparamos com um trabalhador “coisificado”, “cristalizado”, que repete um discurso ideológico a serviço da organização, transformando-se num instrumento do próprio sistema, do qual ele não se dá conta, em função da “alienação psicológica”. Essa expressão foi utilizada por Pagès e col.(1993), para explicar que o indivíduo é ao mesmo tempo efeito e condição para a empresa funcionar. Posto que “a organização torna-se objeto de identificação e de amor, fonte de prazer, sendo também aquela que alimenta e fixa a sua angústia, pois ele torna-se dependente dela, no sentido total da palavra, não apenas para a sua existência material, mas também para a integridade de sua própria identidade. (Pagès e col, 1993, p. 147)

A maneira como o TQC é apresentado, pelas bibliografias que tratam do tema, estão imersas num discurso ideológico persuasivo, assim exemplificados: “Trabalhando com qualidade, você terá menores riscos e a maior estabilidade para a sua empresa no mercado. Ela será sólida, pois será saudável e pró-ativa (Maranhão, 1994, p. 4)”. “A meta mais imediata de uma empresa é a sua sobrevivência à competição internacional” (Campos, 1994, p. 21). E, acrescenta: “o controle da qualidade total é um novo modelo gerencial centrado no controle do processo, tendo como meta a satisfação das necessidades das pessoas”. (Campos, 1994, p. 41).

Nas respectivas citações, os autores incitam o “prazer” de investimento no objeto (Qualidade), que serve perfeitamente às finalidades da organização, reproduzindo-se nos discursos dos trabalhadores, como, por exemplo: **“É a qualidade do produto que tem na empresa, a certificação abre novos caminhos, divulgação do produto, por exemplo: a ISO” (sic).**

Este discurso mostra-nos que a ideologia é tomada como uma verdade, tornando-se “[...] uma entidade anônima que é investida, assim como suas regras, suas políticas, seus princípios, e não mais uma pessoa. Isto garante uma reprodução mais segura da organização, com menor sujeição aos acasos conjunturais das relações interpessoais, e ao mesmo tempo, uma sujeição mais rigorosa do indivíduo” (Pagès e col, 1993, p. 148). Tendo em vista que, a competitividade da empresa bem como sua expansão resultam de um selo de qualidade, a ISO.

Apenas o fato da empresa ter um produto certificado, uma crença é formulada e legitimada pelo trabalhador, como exemplificado no discurso: **“Com a certificação o produto é mais bem visto no mercado” (sic).** O crédito da verdade não é apenas da ordem prescrita pela ideologia, mas sobretudo da satisfação ideológica à qual o trabalhador adere, reconhecendo-se no sistema.

Outro trabalhador relatou que em sua concepção: **“A ISO é um grupo de empresas que procura estabelecer o melhor desempenho dos produtos e da pessoa ... é para a gente ter mais condições de trabalho ... tem equipamentos de proteção do trabalho, sempre teve, mas mudou bastante coisa” (sic)**

No relato, percebemos que a satisfação do trabalhador resulta da melhoria das condições de trabalho, um alto estágio da alienação à concepção de que ele crê que o sistema em si pode lhe proporcionar uma vida melhor.

Ao assumir o compromisso com o sistema, os trabalhadores incorporam as metas da empresa, aumentando sobre elas a sua responsabilidade. Assim, um dos nossos entrevistados declarou: **“A ISO acho que no meu jeito de entender é o compromisso que nós temos com a qualidade (sic)**. Esse discurso demonstra como os princípios do TQC vão sendo legitimados de acordo com o que a ideologia prescreve, ou seja, a de que a luta pela sobrevivência da empresa e sua competição internacional é de responsabilidade de cada pessoa da empresa, e “cada um deve comparar os seus itens de controle com os melhores do mundo” (Campos, 1994, p. 21).

Alguns relatos também mostraram que as atitudes, a postura e os comportamentos, bem como a concepção das pessoas que integram a organização precisam ser adaptadas à nova ordem e elucidam a dominação deste modo de gestão: **“As pessoas têm que mudar o seu modo de trabalhar, junta as pessoas aos mesmos objetivos, antes cada um trabalhava de sua maneira, hoje os funcionários seguem um lista de parâmetro”(sic)**.

O sistema modula profundamente o ritmo de trabalho e produz nos trabalhadores um sentimento de satisfação com a tarefa, para ter uma direção a seguir. Isso foi evidenciado nos seguintes relatos: **“Hoje os funcionários tem parâmetros para se guiar”; Hoje tem parâmetros, formas de trabalhar, foi passado uma lista de parâmetros, antes chegava para trabalhar e não tinha uma lista de normas, hoje todos fazem a mesma coisa da mesma maneira”(sic)**.

O resultado disso produz uma imagem nos trabalhadores de aumento da integração grupal: **“O pessoal trabalha em conjunto, a equipe está mais unida, integrada” (sic)**. Observa-se assim que “a qualidade total seria um dispositivo supostamente capaz de suplantar o complicado processo que representa não apenas a mobilização de profissionais gabaritados para fazerem valer sua experiência, bem como as formas de cooperação horizontais e verticais” (Dejours e Bèngue, 2010, p.49).

Ao fazer referência à alienação psicológica Pagès e col. (1993, p.96) concebem que, “[...] o fenômeno de transmissão e interiorização de idéias não se limita à esfera ideológica dos trabalhadores... é enraizada na vida do indivíduo, ela é o sistema através do qual o indivíduo simboliza o conjunto de suas relações sociais, e é produzida por estes”.

O sistema determina não somente o desenvolvimento das tarefas, mas também como agir com as pessoas: **“Depois que entrou a ISO eu mudei o jeito de atender as pessoas...de agir...com a empresa tenho mais compromisso com a situação, tenho interesse em produzir mais e com mais qualidade (sic)**.

Uma série de mudanças pôde ser percebida na relação chefia/subordinado, sendo as mais expressivas: o aumento do diálogo entre chefia e subordinado, o reconhecimento do subordinado pelo chefe, em função da tarefa bem executada, bem como uma falta de reconhecimento com relação ao salário e benefícios dos subordinados.

Não nos surpreende encontrar tais resultados, pois na nova estrutura produzida pelo TQC, o poder não é mais tido na rede de relações hierárquicas, ele está engendrado em todos os trabalhadores da empresa. Conforme exemplificado no seguinte discurso: **“antes tinha um chefe geral para comandar**

tudo, hoje tem engenheiro, gerente, supervisores, é um grande conjunto trabalhando com o mesmo objetivo”(sic).

Existe, por parte de outro entrevistado, uma percepção de que sua postura de chefia mudou: **“mudei a forma de pensar sobre a relação chefia-subordinado antes considerava que a relação bastava no autoritarismo, hoje está na base da conquista” (sic).** Este discurso revela que esta forma de gestão é extremamente persuasiva, sua estratégia busca cativar o subordinado e as táticas utilizadas são o diálogo e o elogio.

Mecanismos de aumento da comunicação entre chefia e subordinados podem ser utilizados também para passar informações sobre o andamento da eficiência e eficácia organizacional: **“A chefia, a parte da comunicação, fala mais com o funcionário, explica mais” (sic).**

A comunicação, que aparece de forma mais fluida entre chefia e subordinado, pode ser também associada à necessidade de uma manutenção dos princípios do sistema, visto que, para a grande maioria dos funcionários, o chefe passou a esclarecer mais as dúvidas, explicar mais as tarefas, estar mais presente. Quanto menos se manifesta esse poder de dominação, mais eficaz ele é; sua intervenção tem, sobretudo, um valor que se expressa também pelo elogio.

Sabendo que esta instância dispõe de mecanismos de persuasão, não há mais limites para fazê-lo. Porém, esse sistema é mais interno do que externo ao indivíduo: quanto mais elogiado o trabalhador for, com relação a uma atividade, maior será sua necessidade de melhorá-la para aumentar os elogios. Isto funciona por autocontrole, os controladores (chefias) criam de fato uma submissão espontânea.

A indução para trabalhar bem

Nesta forma de gestão, os trabalhadores seguem os padrões pré-estabelecidos no Manual da Qualidade, nele estão normatizados os parâmetros pelos quais deverão se guiar, sendo induzidos a trabalhar bem, sem falhas. Como expresso por um trabalhador: **“As pessoas têm que mudar o seu modo de trabalhar... os funcionários seguem uma lista de parâmetros... hoje todos fazem a mesma coisa da mesma maneira”(sic).**

O problema é que a ideologia de perfeição poderá tornar-se fonte de sofrimento no trabalho, devido a obrigação em desenvolver todos os parâmetros propostos para evitar a queda de qualidade: **“A empresa tem que produzir bastante e ter uma boa qualidade, depois que pega o certificado tem que trabalhar para não perder o certificado” (sic).**

A dominação desse sistema padronizado sobre o inconsciente tem diferentes aspectos, destacando-se a identificação, o sentimento de culpa e o sentimento narcisista de fracasso.

A identificação ocorre quando os trabalhadores procuram fazer adequadamente as tarefas, para a empresa não perder o certificado. Por conseguinte, o trabalhador vai se identificando com o modelo padronizado suscitado pelo sistema, e as exigências deste tornam-se inconscientes, de modo que eles se encontram então sob domínio de outros dois sentimentos: a culpa e o sentimento narcisista de fracasso.

Os trabalhadores são os responsáveis pelo bom andamento dos programas: se a empresa não mantiver a certificação e não conseguir a competitividade almejada, é porque eles não se dedicaram efetivamente aos programas, advindo o sentimento de culpa.

Assim sendo “o medo de fracassar, de falhar, e de perder o amor do objeto amado está sempre presente. Esses medos coexistem com a culpabilidade. Esta não se origina no fato de ter realizado um ato contrário à sua consciência ou às exigências do Superego, mas do de não estar à altura das exigências da organização e do ideal que procura atingir” (Pagès e col, 1993, p. 159).

Dejours (1999) define o “real trabalho” como o “*savou-faire*”, que, de modo geral, seria domínio. Segundo o autor, o sofrimento e a angústia poderão surgir do medo de ser incompetente, de não estar à altura ou de não ser capaz.

No TQC , a busca constante pela perfeição acaba por gerar a angústia, que por sua vez surge da não adequação dos padrões. Segundo o discurso de um dos entrevistados: “***Se o produto não tiver qualidade ele não é vendido, não é reconhecido... se o produto estiver bom é certeza que o cliente vai aceitar***” (sic). Essa imagem de incompetência é consolidada ideologicamente pela organização. Isto é, ela propõe conscientemente a imagem do produto ideal e consolida ser valor e modelo para os trabalhadores. Estes mantêm-se responsáveis pela produção, pelo seu sucesso e expansão.

Busca e negação do reconhecimento

Vencidos os obstáculos de domínio das tarefas, cujo resultado é obtido em geral, “[...] à custa de esforços que exigem total concentração da personalidade e da inteligência de quem trabalha” (Dejours, 1999, p. 34), os trabalhadores buscam o reconhecimento por este trabalho realizado. De acordo com este autor, quando os trabalhadores não têm esperança de que o reconhecimento ocorra, ou seja, se houver uma negação do reconhecimento, surge um sofrimento muito perigoso para a saúde mental.

Embora os sujeitos da pesquisa tenham demonstrado que percebem um aumento da valorização da empresa pelos esforços e resultados do trabalho, este parece não atender satisfatoriamente a todos os trabalhadores. Eis um dos discursos: “***Acho que o chefe tem que se empenhar mais na questão de reconhecimento***”(sic).

Mesmo a empresa tendo implantado esquemas de recompensa, benefícios sociais, participação nos lucros, os trabalhadores não consideram isso como reconhecimento; eles querem algo mais, talvez confiança, como foi possível observar na fala de um dos entrevistados: “***Falta reconhecimento do serviço, chefia confiar mais***”(sic).

Para Dejours (1999, p.34) quando o reconhecimento é negado, há a emergência de um sofrimento que é perigoso para a saúde mental, devido à “desestabilização do referencial em que se apóia a identidade”.

Inflação da carga psíquica no TQC

O TQC padroniza, controla e direciona o conteúdo das tarefas e das relações humanas no trabalho, como verbaliza o trabalhador: “***Está exigindo mais fisicamente como mentalmente***”(sic). Nesse discurso, percebemos que o trabalhador é de certa maneira, “despossuído de seu corpo físico e nervoso, domesticado e forçado a agir conforme a vontade do outro” (Dejours, 1994, p. 27).

Observamos também que os trabalhadores são mediatizados pelos técnicos especializados, inspetores, gerentes e auditores da qualidade. Essa mediação, nas palavras de Dejours, substituiria o livre-arbítrio do trabalhador pela do empregador. Isso pode ser verificado no seguinte relato: ***Antes não tinha um engenheiro acompanhando o trabalho, de primeiro eu não pensava em fazer o serviço, antes só pensava em produção, hoje penso em qualidade (sic).***

O TQC tem como meta centralizar a atenção dos trabalhadores para a manutenção dos padrões da qualidade: ***“Passei a prestar mais atenção nas coisas, passei a fazer as coisas melhor, tenho tentado fazer o melhor possível [...]” (sic).***

Nota-se que a carga psíquica é intensa por causa das exigências causadoras de medo:

“ [...]muitas empresas fecham porque seus produtos não são de qualidade”; ***“Sempre tenho medo de perder o emprego. Todo ano, fim de safra, corta funcionário”(sic).***

O medo aflora também das constantes mudanças que ocorrem na empresa, pois “os dispositivos de mudança deixam os indivíduos muito dependentes da empresa, visto que esta pode amoldar de maneira ‘arbitrária’ sua trajetória profissional e, portanto, social” (Pagès e col, 1993, p. 122).

O medo de perder o certificado cria o medo precedente de perder o emprego, como nos relatou um trabalhador: ***“Se a empresa perder o certificado fica ruim se o cara perder o emprego aqui está morto”(sic).***

Assim, “os sacrifícios, a ambição, o sucesso, os grandes princípios...tudo isto se torna um engano, uma ilusão, pois aquele que acredita nisso, longe de estar salvo, se encontra vazio de sua substância, como morto. É preciso que tenha necessidade de acreditar, pois mesmo sabendo que é um engano, ele continua fazendo de conta que ainda acredita (Pagès e col., 1993, p. 139)

Estudo e carreira

A implantação do TQC traz uma nova obrigação na vida dos trabalhadores, a obrigação de subir, termo que foi utilizado por Pagès et al.(1993), para mostrar que, na empresa, o indivíduo é constantemente condenado a vencer. E, de acordo com esses autores, o fazer carreira oferece uma ilusão de poder, pois ilude a realidade do trabalhador e lhe serve de máscara. Eis um relato que exemplifica isto: ***“Voltei a estudar.....injeção de ânimo... estou fazendo tudo para uma promoção”(sic).***

Pagès e col (1993) descrevem também que a carreira provoca a alucinação do desejo, mas não sua satisfação; provoca uma alucinação do poder, sem nunca desvendá-lo, reproduzindo assim efeito de poder nos próprios indivíduos. Um dos entrevistados disse: ***“Gostaria de ser técnico em mecânica, mas para isso precisa estudar, vejo a possibilidade de ascensão profissional. Hoje todas as pessoas mais velhas da empresa voltaram a estudar. É que eles estão pensando no futuro”(sic).***

Ao abordar o tema sobre o “poder da ilusão” Pagès e col. (1993) denominaram de “apropriação derivada do poder” a “obrigação de subir”. Isto pode ser exemplificado no seguinte discurso: ***“Para mim hoje a ISO obriga a estudar mais para que você possa atender toda expectativa que ela pede, chega uma hora que o indivíduo sente que tem que estudar mais, senão fica pra trás”(sic).***

Os trabalhadores percebem que, para fazer carreira, há a necessidade de estudar, como demonstrado num dos discursos: ***“Pretendo subir de cargo, pretendo estudar mais, tenho só a 5ª série”(sic).*** Sobre

isso, Pagès e col. (1993) assinalam que “é perseguindo o poder que o ativamos”, assim o estudo é um processo do qual se utilizam para obter o poder.

Há também um “investimento da ambição no jogo da carreira”, que pode ser identificada mediante alguns relatos: **“Voltei a estudar, com o estudo pretendo ter um cargo melhor, hoje sem estudo a pessoa não é nada”**(sic).

Dejours (1999) chama a atenção para o uso do tempo fora do trabalho, salientando que a maioria de nós é obrigada a reciclar-se continuamente. Se levarmos em conta essa “obrigação de estudar” imposta pelo sistema, vemos que isto é mais uma estratégia destinada a manter os trabalhadores dominados, que pode gerar um esgotamento profissional e deste poderiam decorrer patologias, como, por exemplo, alterações músculo-esqueléticas e outras.

A necessidade de fazer carreira não existe sozinha, ela se concretiza com a ambição. **“Espero que cada vez melhore mais profissionalmente, mas para que isso ocorra tem que ter estudo”**(sic). Essa possibilidade de sucesso dá uma abertura para que o trabalhador também seja reconhecido; dessa forma, “o sucesso, a ambição, fazer carreira vão se tornar para o indivíduo os valores essenciais, pois são eles que podem preencher esta angústia do vazio: para ser reconhecido é preciso vencer” (Pagès e col, 1993, p. 135).

Percebemos que no TQC o trabalhador é “condenado a vencer”, a carreira parece ser o elemento central da relação entre o trabalhador e o sistema. Há uma transformação do desejo em necessidade e o trabalhador “tem o sentimento de estar preso, sugado, de não poder fazer outra coisa senão subir, de não poder mais parar, com risco de recuar” (Pagès e col, 1993, p. 133).

A força do TQC consiste em transformar o estudo em necessidade para o trabalhador subir, ele não tem escolha, ele é realmente levado a isso. Eis um relato que exemplifica o exposto: **“A ISO abriu espaço para os funcionários, minha maior expectativa é ser um auditor líder, ele tem uma ampla visão de todo sistema, para isso tem que estudar...Acho que a ISO vai qualificar as pessoas e as pessoas vão aprender bastante com isso”**(sic).

A nosso ver, a “alucinação do desejo” correlaciona a necessidade de estudo com o sucesso e, engendra a percepção de que para sobreviver nesse sistema é preciso reproduzir o discurso ideológico, de forma que fazer qualidade significa também fazer carreira. Movidos pelo temor de “não chegar lá”, os indivíduos voltam a estudar.

O seu próprio tempo se modela de acordo com o sistema, é o sujeito que dá o ritmo a sua existência no emprego. “A carreira leva assim os empregados a se encarregar eles mesmos, de um lado, da contradição entre uma carga de trabalho opressiva, uma tensão permanente, pressões importantes; de outro, de seus desejos de liberdade e autonomia. (Pagès e col, 1993, p. 133). A garantia do emprego está no estudo, não importa o curso que faça, o importante para empresa é que ele estude.

De um modo geral, os sujeitos orientam-se pelo imaginário, no sentido literário do termo, o que reforça sua dependência e submissão à organização; isso ocorre porque há uma introjeção da organização pelo ego, ou seja, “o indivíduo reproduz nele o modelo da organização, ele se estrutura em função deste modelo” (Pagès e col 1993, p. 135). Na opinião dos autores, a necessidade de reconhecimento será satisfeita quando ele se reconhecer na empresa. Ou seja, “quando ele não for mais ele mesmo”.

Aprendizado por adiestramiento

As práticas discursivas do TQC não são apenas modo de fabricação de discurso. Elas ganham corpo nos conjuntos de procedimentos, e nos tipos de difusão e transmissão, basicamente através do treinamento e educação, que ao mesmo tempo o impõem e o mantêm.

A transmissão dos princípios do TQC está ligada a um conjunto complexo, de modificações nos processos de produção, relações sociais e nas políticas administrativas da organização que o implanta.

É preciso admitir que a inclusão do sujeito no sistema se dá pelo aprendizado - instrumento que permite analisar o saber, ou seja, se os princípios definidos foram assimilados, se as exigências estão sendo delineadas.

Esse modelo imposto vai se constituindo em “estatuto de verdade”, a partir da leitura da apostila e do Manual da Qualidade, o que nos foi revelado pelo seguinte discurso: **“Os funcionários têm que acompanhar o manual” (sic).**

Para Pagès e col. (1990, p. 75) “os ... valores são consignados nos manuais que podem ser considerados como a escritura sagrada e que se concretizam num conjunto de práticas rituais utilizadas pela hierarquia da organização ...”

Nesse sentido, as leis do manual regem e ordenam os modos de trabalhar. A verdade é então mensurável, contestável e visível. A busca do novo é a busca de uma aprendizagem que assegura essa verdade e a legítima.

Foucault, em *Teorias e Instituição Penais*, afirma que “nenhum poder, em compressão, se exerce sem a extração, a apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber” (Foucault, 1979, p. 19).

Assim, vemos que o trabalhador, “para manter seu lugar, conservar seu cargo, sua posição, seu salário, suas vantagens e não comprometer seu futuro e até sua carreira, ele precisa aceitar ‘colaborar’” (Dejours, 1999, p. 73).

Da censura estabelecida nesse sistema, pode-se dizer que o sujeito aprende segundo um modelo padronizado, no qual ele vai sendo adestrado, assujeitando-os cada vez mais à organização. E caso haja oposição ao discurso ideológico, é caracterizado uma insubordinação, não estar na batalha, significando exclusão e eliminação do grupo, como apontaram os entrevistados: **“Funcionário antigo que resiste à mudança é demitido;As pessoas hoje procuram produzir mais, sinto que as pessoas estão mais responsáveis pelo que fazem, hoje a pessoa faz por si, tem mais comprometimento com o que faz” (sic).**

Vigilante vigiado

Ao reforçar suas práticas, o TQC faz dos trabalhadores sujeitos e objetos de seu controle. Coloca-se inevitavelmente a manutenção e sobretudo a sobrevivência do sistema em suas mãos. Essa faceta de ameaça faz circular sem dúvida uma superestrutura de vigilância. No primeiro ponto, temos um trabalhador vigilante sobre si mesmo, ou seja, nesse sistema, o indivíduo aprende a observar e descrever seu próprio comportamento, configurando o “autocontrole”. Alguns relatos explicam como o sistema rege esse “autocontrole”: **Antes, ninguém se preocupava, procuro trabalhar cada vez melhor, aumentou a responsabilidade, o comprometimento com a empresa.**

O segundo ponto de vigilância é a vigilância coletiva, ou seja, a convivência com o sistema leva os trabalhadores a se vigiarem constantemente. **A gente vê um colega fazendo alguma coisa errada, a gente fala com ele, se ele concorda bem, senão concordar é o chefe que vê.**

O sistema está codificado em regras, bem precisas, as quais estão certamente mantidas e regidas por todo um conjunto de obrigações que são impostas aos trabalhadores.

Assim, a equipe de trabalho não deve ser apenas uma teia de relações interpessoais, e sim um mecanismo do próprio controle. Conforme verbalizado por um dos entrevistados: **Nos treinamentos da qualidade foi passado que era importante um avaliar o outro.**

Nesse sentido, organiza-se um espaço imediato de poder, o que acarreta um efeito que aumenta as dificuldades de relacionamento profissional com os colegas do setor, falta de confiança, lealdade e cooperação grupal.

Podemos ver, no exemplo precedente, um terceiro ponto de vigilância que se instala nesse sistema, isto é, aquele exercido pela auditoria. **A pessoa tem que estar preparada o técnico de qualidade avisa quando vai ter a auditoria. Segue o manual, é feito sobre o serviço que a pessoa faz.**

Outra frase mostra o peso que o trabalhador carrega para preservar o sistema **Sempre eles vem verificar se a empresa está cumprindo os padrões.** Este discurso traduz de maneira expressiva como o trabalhador se vê sob vigilância. Essa vigilância exercida pelo sistema age tanto pelo exterior como através da “doutrinação”.

O termo “doutrinação” foi empregado por Pagès e col. (1993), para explicar a função da ideologia e das práticas ideológicas que reforçam a imagem positiva do papel da empresa.

Desse modo, fica claro que um dos meios para se manter a vigilância é a doutrinação e sem essa legitimação do sistema, seus princípios não seriam reforçados e vigiados.

Tomemos como exemplo uma das frases que mostra como a influência ideológica age sobre o indivíduo. **As pessoas trabalham com mais responsabilidade pensando no certificado elas cumprem o manual e corrigem o que tem errado.**

O quarto efeito da vigilância é o selo da certificação, como disse um dos entrevistados. **A certificação abre novos caminhos, a divulgação do produto por exemplo a ISO.** Mediante esse selo, o próprio consumidor constitui-se num vigilante, de sorte que a busca do melhor produto é por todos almejada.

Considerações finais

O TQC caracteriza-se pelos princípios da “produção perfeita” e padronizada e seduz a empresa a adotá-lo. O mercado interno e externo, por sua vez, passa a ser o disparador para adoção deste modelo, à medida que incita por meio de seus princípios o da sobrevivência da empresa. Esta sendo assim capturada, deposita nos seus trabalhadores a força opressiva do trabalho, tornando-os responsáveis pelo próprio sistema.

O conteúdo de trabalho no TQC impõe comportamentos estereotipados, levando os trabalhadores à submissão e, conseqüentemente, à sua sujeição ao sistema, comprometendo o equilíbrio psíquico dos trabalhadores, posto que, há a incitação de desejos que, não sendo realizados, torturam psicologicamente aqueles que não o alcançam.

Quando os trabalhadores têm seus desejos inconscientes reprimidos, de tal modo que não possam encontrar meios simbólicos e imaginários de expressão, estão condenados à repetição, corroborando o desequilíbrio psíquico. Os indicadores para a emergência desse equilíbrio parecem estar acoplados às exigências de padrões, condutas e incorporação de valores estabelecidos pelos programas. Sem a padronização, não há a qualidade total desejada, mas o excesso de padrões diminui a capacidade de o indivíduo criar.

As estratégias defensivas utilizadas pelos trabalhadores para enfrentar esse sofrimento trazido pela falta de um trabalho livre frente à padronização, são os macetes. Como exemplo disto: para a manutenção de um determinado padrão, deve-se manter um volume X. Ao longo da experiência e tempo de trabalho, o grupo consegue estabelecer um conjunto de macetes, que, acumulados, podem mudar os padrões de X para Y, sem que haja alterações na qualidade do produto, passando despercebido pela auditoria.

Esse conjunto de macetes não está escrito, pois é o trabalho real e não prescrito pela organização. Ele é criado pelos trabalhadores, acumulado e partilhado pelo grupo e isto mantém o sistema funcionando do jeito deles.

Essa manipulação indiscriminada dos critérios de qualidade no terreno do trabalho – e seu emaranhamento com as práticas fraudulentas necessárias para satisfação das “normas ISO” – acaba por provocar a confusão no conceito mesmo de qualidade (Dejours & Bégue, 2010, p.52).

É provável que uma grande parte das organizações que implantam o TQC desconheçam a possibilidade de seus efeitos sobre a saúde mental dos trabalhadores. Sobretudo, porque esse sistema sustenta o princípio da satisfação total dos trabalhadores, sobressaindo a imagem positiva do modelo ofertado sem outras consequências.

A nova realidade construída é validada coletivamente, indicando que mesmo o sujeito não concordando com o sistema, ele é obrigado a respeitar as condições que lhe são impostas, aumentando frustrações internas, ocasionando perturbações ao seu funcionamento mental.

Dessa maneira, percebemos que as estratégias defensivas nos programas de qualidade total parecem estar acopladas às ideologias defensivas que constituem o domínio da alienação no trabalho. Isso ocorreria porque o sujeito passa a perceber o outro e o mundo que o cerca, negando sua própria percepção, baseando-se em regras grupais pré-fabricadas.

Os trabalhadores não podem mais ser sujeitos de seu comportamento, não há um livre funcionamento da tarefa, o processo de trabalho é delineado por padrões pré-estabelecidos no Manual de Qualidade; isso torna o trabalho fatigante, pois não há descarga de energia psíquica, ocasionando um acúmulo de energia que é conseqüentemente uma fonte de tensão. Posto que, “ o conflito que opõe o desejo do trabalhador à realidade do trabalho coloca face a face, o projeto espontâneo do trabalhador e a organização do trabalho, que limita a realização desse projeto e prescreve um modo operatório preciso (Dejours, 1994, p. 26).

Na opinião de Dejours (1992) dois tipos de comportamentos emergem na relação com o trabalho, sendo estes o comportamento livre e o estereotipado.

A compreensão do autor sobre comportamento livre não é entendida como liberdade metafísica, "... mas um padrão comportamental que contém uma tentativa de transformar a realidade circundante

conforme os desejos próprios do sujeito" (Dejours, 1992, p. 26). Assim sendo,, no comportamento livre não haveria prejuízo para o trabalhador. Porém, no comportamento estereotipado haveria uma anulação desse comportamento livre, no qual se desenvolveria o sofrimento de forma muda e invisível.

No TQC, esse comportamento estereotipado parece estar constituído a partir da própria filosofia que orienta, pois esse sistema "... é baseado essencialmente num programa de educação e treinamento através do qual todas as pessoas da empresa devem mudar a sua maneira de pensar" (Campos, 1994, p.149).

Ao moldar os comportamentos, mudando-se a maneira de pensar, mudam-se as atitudes, a forma de agir e os padrões comportamentais são cruelmente definidos com base em uma imposição administrativa.

Uma vez instituída essa forma de modos operatórios, há uma desapropriação do saber, da liberdade e da invenção. Cada trabalhador deverá adaptar-se instintivamente à organização e essa adaptação tem uma dimensão psicológica. De acordo com Dejours, "do choque entre um indivíduo, dotado de uma história personalizada, e a organização do trabalho, portadora de uma injunção despersonalizante, emergem uma vivência e um sofrimento" (Dejours, 1992, p. 43).

A vivência, a nosso ver, aparece no círculo vicioso sinistro da "alienação do desejo", ocasionado pelos programas de controle.O termo "alienação do desejo" foi empregado por Pagés e col (1993), para quem "... consiste em antecipar a satisfação que se poderá sentir obtendo qualquer coisa que se deseja" (Pagès e col, 1993, p. 137-138).

Assim, no TQC a alienação do desejo parece atuar com a finalidade de antecipar a satisfação de desejo, pois, o simples fato de ler a filosofia do TQC já faz com que o sujeito se imagine num futuro brilhante, no qual haverá um atendimento total de todas as suas necessidades.Ainda na opinião deste autores, "o prazer não provém do estado, mas do movimento", o que também foi observado num dos discursos: **A ISO ... é algo que rola na frente e a gente vai atrás**. Nesse sentido, compreendemos que a satisfação total do sujeito no sistema administrativo do Controle de Qualidade Total não está no que ele é, nem mesmo no que ele tem, mas sim no que ele poderia ter ou ser.

Essa vivência fantasiada aproxima-o cada vez mais do sistema, fazendo-o incorporar os valores ditados pela filosofia. Tal vivência não ocorre de forma real, fazendo emergir um sofrimento, que pode "... ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperança e de desejos, e uma organização do trabalho que os ignora" (Dejours,1992, p. 133).

Para Dejours, o sofrimento de natureza mental começa quando " o homem, no trabalho, já não pode fazer nenhuma modificação na sua tarefa no sentido de torná-la mais conforme às suas necessidades fisiológicas e a seus desejos psicológicos - isso é, quando a relação homem-trabalho é bloqueada. (Dejours, 1992, p. 133).

O trabalho padronizado elucida regras que são incorporadas imediatamente pelos trabalhadores, diminuindo assim a escolha e o livre arranjo das tarefas; bloqueando a sua relação com o trabalho, o conteúdo com a tarefa torna-se vazio, podendo resultar num sofrimento psíquico no trabalho.

Feita essas conceituações, entendemos que a implantação do TQC pode levar o trabalhador à abertura de novas possibilidades de vida pessoal e profissional, mas pode, também, submetê-lo a uma tensão que chega a comprometer imediatamente o equilíbrio de estrutura mental.

Referências bibliográficas

- Antunes, R. (2009). O toyotismo e as novas formas de acumulação de capital. In: Antunes, R. Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, pp.48- 61.
- Campos, V.F. (1994). O controle da Qualidade Total. (No estilo Japonês), 2. ed. Rio de Janeiro: Bloch.
- Chanlat, J. F. (1995). Modos de gestão, saúde e segurança no trabalho. In: VASCONCELOS, E.D.J (Org). "Recursos Humanos" e subjetividade. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Dejours, C; Bègue, F. (2010). Suicídio e trabalho: O que fazer? Trad. Franck Soudant. Brasília/DF: Paralelo 15.
- Dejours, C. (1999). A Banalização da Injustiça Social. Trad. Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Dejours, C. (1999). In: Ciccacio, A. M. & Ferreira, L. L. A Violência Invisível. Caros Amigos. S. Paulo, Maio, pp. 16- 17.
- Dejours, C. (1992). A Loucura do Trabalho: Estudo da Psicopatologia do Trabalho. Trad. Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. S. Paulo: Oboré.
- Dejours, C. *et al* (1994). Psicodinâmica do Trabalho: Contribuição da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho. Coord. Maria Irene Stocco Betiol. S. Paulo: Atlas.
- Foucault, M. (1997). Teorias e Instituições Penais. In Resumo dos cursos do College de France 1970 – 1982.
- Maranhão, M. (1994). ISO série 9000: Manual de Implementação. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Pagès, M; Bonetti, M; Gaulejac, V; (1990). Descendre D. O Poder das Organizações. Trad. Maria Cecília P. Tavares e Sônia Simas Favalti. 2 ed. S. Paulo, Atlas.
- Schmidt, M.L. (2002). Análise dos efeitos da adoção dos novos processos de trabalho na condição humana e no cotidiano dos trabalhadores: um estudo de caso. (Dissertação de Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.
- Taylor, F. W. (1985). Princípios de Administração Científica. Trad. Arlindo V. Ramos. S. Paulo: Atlas.
- Uchida, S; Lancaman, S; Sznelwar, L.I. (2010). Contribuições da psicodinâmica do trabalho para o desenvolvimento de ações transformadoras no processo laboral de trabalho. In: Glina, D.M.R; ROCHA, L.E. (Org) Saúde mental no trabalho. São Paulo. Editora Roca, pp. 191-228.

VIOLENCIA PSICOLÓGICA EN EL TRABAJO: APROXIMACIONES DESDE LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL

Nestor Raúl Porras Velásquez

Universidad Nacional de Colombia. Fundación Universitaria los Libertadores

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la violencia psicológica en los contextos de trabajo desde la perspectiva psicosocial. El método empleado es el crítico-genealógico de Foucault que permite la reconstrucción de los modos de organización del discurso de la violencia y el control de la subjetividad que se articulan alrededor de qué se dice, cómo se dice y para qué se dice en el ámbito laboral. Los resultados muestran como la lógica del discurso de la violencia instaurado en las organizaciones empresariales se encuentra fuertemente apoyada, tanto por el discurso de la ciencia como por las tecnologías del yo. Las conclusiones señalan que el control y la producción de subjetividades laborales dóciles no solo son posibles sino que incluso se propone como deseable en dichos espacios laborales.

Palabras claves: Psicología del trabajo, violencia psicológica, organizaciones perversas y perspectiva psicosocial.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the psychological violence in the contexts of work from the psychosocial perspective. The method used is the critical-genealogical Foucault that allows reconstruction of the modes of organization of the discourse of violence and control of subjectivity that are organized around what is said, how it is said and what is said in the area labor. The results show how the logic of the discourse of violence established in business organizations is strongly supported by both the discourse of science as technologies of the self. The findings indicate that control production and docile labor subjectivities are not only possible but even desirable in these proposed work spaces.

Keywords: Work psychology, psychological violence, perverse organizations and psychosocial perspective.

*La violencia laboral es una de las formas de abuso de poder que tiene como finalidad excluir o someter al otro, afectando la dignidad de quien la padece.
Sáenz, P. (2011).*

Introducción

En Colombia la violencia, ha adquirido tal prevalencia que incluso, un período histórico lleva dicho nombre (el comprendido entre 1948 y 1958). De igual manera, la violencia ha sido considerada como una de las tantas problemáticas que afectan las relaciones y las percepciones cotidianas de los ciudadanos, y ha sido reconocida como una de las fuentes principales de alteración del orden socioeconómico y político del país.

Existe un gran interés de los investigadores del comportamiento humano por identificar las diferentes expresiones y contextos en los que emerge la violencia, así como el deseo constante de proponer y promover el diseño de estrategias de intervención con el objetivo de generar condiciones que permitan su prevención. Al interior de estas estrategias de intervención, se conjugan posturas teóricas y metodologías de investigación muy variadas, que sin duda alguna, han aportado a enriquecer nuestro marco de análisis e interpretación del fenómeno en cuestión.

Sin embargo, no deja de sorprendernos el hecho de que la violencia psicológica en el lugar de trabajo no sea fácil de identificar pues sus consecuencias pueden negarse o deformarse. Por consiguiente, en el mundo laboral la violencia se manifiesta como un abuso del poder para someter la voluntad de otra persona mediante el uso del maltrato psicológico o de las amenazas de tipo económico o político (Luna, 2003). En consecuencia, se puede afirmar que la violencia laboral es un hecho nuevo, no porque antes no ocurriera, sino porque ahora está siendo estudiada.

De otro lado, como todos sabemos, las relaciones interpersonales que surgen en el contexto laboral competitivo y globalizado, no siempre son de armonía entre los miembros que conforman una organización. Esta situación afecta directamente la productividad y la salud mental de los individuos, grupos y organizaciones. Por esta razón, el objetivo de esta investigación de tipo documental consistió en analizar la violencia psicológica en los contextos de trabajo desde la perspectiva psicosocial.

Método

Se realizó una revisión documental de los artículos relacionados con el tema en cuestión. Se escogieron los artículos de acuerdo con los siguientes criterios: estar publicados en revistas indexadas, dar cuenta de una investigación empírica o teórica, con temáticas relacionadas con la violencia laboral, *mobbing*, acoso laboral, hostigamiento laboral, entre otras.

Los aspectos que se tuvieron en cuenta para su análisis fueron, en principio, las problemáticas abordadas, el tipo de investigación y los métodos de recolección y análisis de la información.

Resultados

Respecto a las temáticas estudiadas se encontró lo siguiente:

La violencia laboral

De acuerdo con Guevara (2010), este tema provoca poco interés, en algunas poblaciones como la colombiana, por el hecho de que normalmente somos sujetos pasivos de actos de violencia y no lo notamos porque estamos acostumbrados a determinadas conductas que ya las hallamos como parte integrante del actuar diario y ni nos ofenden ni preocupan. Según Guevara, desde que en el ambiente laboral se producen los primeros síntomas de malestar en el personal, producto de acciones dirigidas en contra de la intimidad, la honra, la imagen o la propia dignidad de la persona humana, debemos estar alertas para evitar que se desarrolle un clima de hostigamiento y de irrespeto por el derecho de los demás.

Para la Organización Mundial de la Salud –OMS– en su *Informe sobre Violencia* del año 2003, la violencia es el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos del desarrollo o privaciones y atente contra

el derecho a la salud y la vida de la población. Como se puede apreciar, la violencia laboral es un fenómeno de gran amplitud y complejidad. Esto se debe a la multiplicidad de factores y de elementos de orden individual, económico, social y político que allí tienen lugar.

En otras palabras, la violencia laboral es una forma de abuso de poder que tiene por finalidad excluir o someter al otro, puede manifestarse como agresión física, acoso sexual o violencia psicológica, puede presentarse tanto en sentido vertical (ascendente o descendente) como entre pares, puede ejercerse por acción u omisión, afecta la salud y el bienestar de las personas que trabajan, y configura una violación a los derechos humanos y laborales.

Las tres formas de violencia laboral más conocidas son:

Agresión física: Toda conducta que directa o indirectamente esté dirigida a ocasionar un daño físico sobre el trabajador o la trabajadora.

Acoso sexual: Toda conducta o comentario reiterado con connotación sexual basado en el poder, no consentido por quién la recibe.

Acoso psicológico: Situación en la que una persona o grupo de personas ejercen un maltrato modal o verbal, alterno o continuado, recurrente y sostenido en el tiempo sobre un trabajador o trabajadora buscando desestabilizarlo, aislarlo, destruir su reputación, deteriorar su autoestima y disminuir su capacidad laboral para poder degradarlo y eliminarlo del lugar que ocupa.

Para Sáenz (2014), la violencia laboral “atenta contra los derechos humanos, el trabajo digno y la integridad de las personas. Afecta gravemente su salud física y mental, la vida laboral y social y la organización toda. Es una forma de abuso de poder que tiene por finalidad excluir o someter al otro; puede manifestarse como agresión física, acoso sexual o violencia psicológica. Puede presentarse tanto en sentido vertical (ascendente o descendente) como entre pares, y ejercerse por acción u omisión”.

Antecedentes del acoso-hostigamiento laboral

Varios investigadores de la violencia laboral coinciden en señalar que desde los años 80 se viene estudiando el tema del acoso laboral, en Noruega y Suecia donde se realizaron investigaciones desde 1984, lideradas por Heinz Leymann científico sueco que adelantó estudios sobre el acoso moral en el trabajo, quien presentó publicaciones desde 1984 hasta 1996 sobre el tema a partir de los enfoques clínicos de la psicología: epidemiológico, organizacional y administrativo.

Ahora bien, el acoso laboral se puede interpretar como una forma de acoso psicológico, que es esencialmente un menoscabo a “la dignidad humana”. De acuerdo con Leymann definió la palabra *mobbing* como “el encadenamiento sobre un período de tiempo bastante corto de intentos o acciones hostiles consumadas, expresadas o manifestadas, por una o varias personas, hacia una tercera: el objetivo” (1984, p. 4).

Delimitando el acoso laboral

Este concepto fue desarrollado y promovido en el ámbito laboral por Heinz Leymann en 1984, psiquiatra alemán, que de inicio designó este fenómeno del maltrato psicológico en el entorno laboral como “terror psicológico”. Leymann (1990), definió el acoso psicológico o el *mobbing* como *el terror psicológico laboral en el que una persona, o un grupo de personas, ejerce una violencia psicológica*

extrema sobre otra persona en el lugar de trabajo de forma sistemática (al menos una vez por semana) y durante un tiempo prolongado (más de 6 meses).

En términos generales, el concepto de acoso psicológico laboral o el *mobbing* hace referencia a aquella situación en la que una o varias personas ejercen una violencia psicológica extrema, de forma sistemática y recurrente, durante un largo período de tiempo, sobre otra persona en el puesto de trabajo. De acuerdo con las descripciones de los investigadores de este campo. El objetivo en este caso es intimidar, reducir, amedrentar, consumir emocional e intelectualmente a la víctima, con el fin último de echar o eliminarla de la organización. En otras palabras, la expresión “*mobbing*” hace referencia al acoso laboral utilizado con el significado de forzar a alguien a hacer algo que ella no quiere, acorralarla o presionarla para que tome la decisión de abandonar su trabajo.

Es obvio que el lugar de trabajo, es donde las personas pasan gran parte de su vida, que dicho lugar ofrece también la oportunidad de establecer relaciones interpersonales dentro de una organización socio laboral. Pero, al mismo tiempo, el lugar de trabajo puede convertirse en uno de estos entornos en donde puede manifestarse el acoso psicológico o *mobbing*.

El acoso laboral-*mobbing* es un tipo de violencia laboral que se refiere al comportamiento de un individuo que usa su poder y que manipula a los demás para satisfacer su interés. Además, lo hace mediante un hostigamiento sistemático por medio de alusiones, descalificaciones, desconsideraciones hacia la persona víctima de esta situación. Desde luego, no es un fenómeno nuevo, sino que es un fenómeno de la sociedad en general.

El acoso psicológico afecta el clima laboral de la empresa, deteriora la cohesión y la calidad de las relaciones interpersonales y aumenta los accidentes en el lugar del trabajo por descuido, por negligencia o por falta de atención o distracción. De acuerdo con Uribe Prado (2011), la empresa es la responsable de garantizar un ambiente de trabajo saludable y adecuado. Para hacer frente a los casos de acoso psicológico en el lugar de trabajo, es necesario plantear estrategias preventivas y de intervención que requieren la implicación de todos los agentes dentro de la organización. Para este autor, el *mobbing* es un fenómeno que se presenta de manera sistemática en las dinámicas laborales actuales y se convierte por lo tanto en un enemigo silencioso de las relaciones laborales.

Por su parte, Marie France Hirigoyen define el acoso moral en el trabajo (*mobbing*) como: “*todo comportamiento abusivo que atenta por su repetición y sistematicidad a la dignidad o a la integridad psíquica o física de una persona poniendo en peligro su empleo o degradando el clima de trabajo, supone un comportamiento moral de acoso psicológico*” (2008, p. 12).

Para Giraldo (2005), el fenómeno del acoso laboral (*mobbing*) es una situación disfuncional y frecuente en el contexto organizacional que, además, se perpetúa y es alimentada por la escalada simétrica de violencia que vive Colombia. Para este autor, abordar este fenómeno es una oportunidad para cumplir con la responsabilidad social, disciplinar y empresarial de la psicología organizacional con el fin de mejorar la calidad de vida laboral.

El acoso laboral (*mobbing*), de acuerdo con lo descrito hasta este momento, se entiende como un fenómeno que trata del abuso emocional y las conductas agresivas y hostiles que se ejercen de manera constante entre compañeros de trabajo y/o desde un superior hacia su subordinado, acompañadas de comunicaciones negativas y poco éticas (González, 2003; Hirigoyen, 2008). Como se

puede apreciar en esta definición, la violencia laboral implica la estructura y la cultura organizacional, por lo tanto, la responsabilidad que tiene la empresa, en la generación y promoción de la salud ocupacional y la calidad de vida laboral en general.

Aspectos jurídicos

Desde el punto de vista jurídico, en la legislación laboral colombiana, la figura del “*acoso laboral*”, está regulada por la ley 1010 del 2006 que tiene por objeto: “definir, prevenir, corregir y sancionar las diversas formas de agresión, maltrato, vejámenes, trato desconsiderado y ofensivo, y en general todo ultraje a la dignidad humana que se ejerza sobre quienes realizan sus actividades económicas en el contexto de una relación laboral privada o pública”. En el espíritu de esta ley se reconoce que existen diversas formas de acoso, que emanan de las relaciones laborales. En consecuencia, el acoso laboral no surge de las relaciones de subordinación sino también de las relaciones de coordinación.

El artículo segundo de la ley 1010 del 2006 señala que en la legislación colombiana, “se entenderá el acoso laboral toda conducta persistente y demostrable, ejercida sobre un trabajador por su empleador, un jefe o superior jerárquico inmediato o mediato, un compañero de trabajo o un subalterno, encaminada a infundir miedo, intimidación, terror y angustia, a causar perjuicio laboral, generar desmotivación en el trabajo, o inducir la renuncia del mismo. Se da importancia al término persistente y demostrable”. Es decir, debe ser de carácter público (Motta, 2008).

En pocas palabras, en Colombia el acoso laboral es un tema nuevo. Del que se encuentra poca jurisprudencia y escasa doctrina del derecho laboral. Los psicólogos son pioneros en el estudio de este fenómeno y han demostrado que existe una gran diversidad de formas de maltrato en las relaciones laborales que afectan la salud de los trabajadores. El número creciente de casos divulgados, en los medios de comunicación masiva, han puesto de moda un fenómeno que no es nuevo, pero cuya incidencia y crecimiento en los últimos años es alarmante. Por esta razón, es oportuno abrir un espacio académico para reflexionar más ampliamente sobre este asunto.

En términos generales, se puede entender el acoso laboral como todas aquellas conductas reiteradas provenientes de un superior jerárquico, que tienen el único propósito de desacreditar, menoscabar o desconsiderar a un individuo o individuos, ante su grupo social de trabajo. Por supuesto, no hay una definición unánime ni un concepto totalmente terminado, sino más bien aproximaciones para una construcción conceptual en proceso

Construcción social de la violencia laboral

Más allá de la definición clásica, de la agresión como una conducta que ocasiona daño (físico o psicológico) en un organismo, de manera intencional. Es necesario, no olvidar aquellos casos en que la violencia extrema que habitualmente no se identifica como agresión coincide con la violencia institucional, que describen la tortura como un medio para mantener el orden social y defender el sistema de producción dominante.

Ahora bien, si decimos que agresión es aquella acción que ocasiona daño y que es intencional, considerar que una conducta es agresiva no solo significa describir un hecho, sino implica elaborar un juicio de evaluación con unas determinadas consecuencias. En particular, si una conducta es juzgada como agresiva, se comparte la idea de que debe ser castigada. Si la misma conducta es juzgada como justificable, incluso se puede estar de acuerdo en que se debe permitir. Por lo tanto, lo que tiene

consecuencias inmediatas, es el hecho de identificar un comportamiento como agresivo o no agresivo, y el problema no es tanto comprobar que ha sido una acción que ha ocasionado daño como probar su intencionalidad. En esta perspectiva la violencia se reduce a una conducta agresiva.

Sin embargo, hay que tener en cuenta, que los criterios para etiquetar de agresión o violencia un comportamiento no son externos a las personas que los utilizan. En este sentido, los criterios que utiliza por él observados serán diferentes de los que utiliza el agente, y diferentes de los que utiliza el receptor de la agresión. Cada posición construye un relato de la situación y una interpretación de la conducta que no coinciden. En muchos casos no tenemos acceso directo a la situación de agresión, sino que accedemos solo por medio de los relatos de las personas directa o indirectamente implicadas.

La experiencia directa nos hace pensar que no nos cuesta tanto ponernos de acuerdo en qué consideramos un comportamiento agresivo o violento y qué no lo es. Los criterios que utilizamos para “decidir” si un comportamiento lo es o no, son tres: 1) la intención de hacer daño. (No es fácil determinar cuál ha sido la intencionalidad del acto, acción); 2) el daño como hecho real. (Muchas veces el daño no es visible ni es fácil consensuar qué es un daño y qué no lo es); 3) la violación de normas sociales. En síntesis, en una misma situación social o laboral se pueden seguir unas normas y violar otras, de acuerdo con los consensos logrados.

A pesar de este consenso para conceptualizar la violencia, es difícil coincidir a la hora de identificar si un hecho particular es violencia o no, entre otras cosas depende del punto de vista de la persona que etiqueta. El estado de ánimo, el sistema de valores, la empatía con el agresor o con la víctima, etc. son algunos de los muchos factores subjetivos que intervienen en la interpretación del comportamiento humano. Por el momento, es fácilmente comprensible que la conceptualización de la violencia tiene un claro sesgo valorativo. Por definición se presenta como una forma de comportamiento negativo, que tiene que ser reducida o, por lo menos, controlada.

Consecuencias de la violencia psicológica en el contexto laboral

Las consecuencias de la violencia psicológica en el trabajo (acoso hostigamiento, intimidación psicológica) en el trabajo pueden ser de distinta naturaleza y proyectarse sobre ámbitos también muy diferentes, más allá de la empresa. En consecuencia, no solo el trabajador que se convierte en víctima sufre los efectos del acoso, sino que la propia organización, la familia y la sociedad en general se verán afectadas, a corto, mediano o largo plazo (Peralta, 2004).

La violencia psicológica en el trabajo no tiene las mismas consecuencias ni provoca las mismas reacciones en todas las personas, debido fundamentalmente a que las diferencias entre las habilidades, capacidades y recursos de afrontamiento entre ellas pueden ser muy distintas; no obstante, sus consecuencias son devastadoras en la mayor parte de los casos.

Los trabajadores que sufren violencia psicológica en el trabajo pasan por situaciones de ansiedad, es decir por un estado emocional desagradable, caracterizado por la vivencia de temor difuso y por varias sensaciones somáticas activadas por la percepción del riesgo. Se trata de una respuesta adaptativa del organismo ante una amenaza real. En otras palabras, la manera cómo dicho fenómeno afecta la capacidad laboral del trabajador, disminuyendo considerablemente su eficiencia,

deteriorando su salud física y mental se traduce en un incremento del deterioro psicológico de los empleados afectados por el acoso laboral (Piñuel, 2001).

Para Hirigoyen (2008), entre las consecuencias específicas de los trabajadores/as sometidos a acoso, aparecen en un principio síntomas muy cercanos al estrés, que se materializan en forma de cansancio, problemas de sueño, migrañas, desarreglos digestivos, etc. También, pueden darse casos en los que en la víctima aparezcan ideas suicidas, las cuales en situaciones extremas pueden ser puestas en práctica. De hecho, no se tienen datos fehacientes de en qué porcentaje de suicidios han intervenido situaciones de *mobbing* sufridas por las víctimas.

A nivel social, es posible que estos individuos lleguen a ser muy susceptibles e hipersensibles a la crítica, con actitudes de desconfianza y con conductas de aislamiento, evitación, retraimiento o, por otra parte, de agresividad u hostilidad junto con otras manifestaciones de inadaptación social. Son comunes sentimientos de ira y rencor y deseos de venganza sobre el/los agresores.

Si consideramos las consecuencias del acoso psicológico en el trabajo una forma característica de estrés en el plano del desorden de la conducta, la enorme presión emocional y psicológica hace que estas personas, ante la imposibilidad de modificar el estresor, busquen como válvula de escape adicciones diversas así como consumo de analgésicos, estimulantes, etc. Investigaciones realizadas señalan la vinculación entre las actividades laborales o profesionales y esas adicciones, depresiones e incluso conductas suicidas (Luna, 2003).

Conclusiones

En primer lugar, la violencia psicológica en el trabajo puede tener como origen, en última instancia, el uso extralimitado del poder legítimo de dirección que posee la autoridad administrativa y no el uso de la fuerza física. Por la tanto, no es el poder ni las relaciones que de este se derivan sino el empleo del poder lo que produce la violencia laboral. En este sentido, la diferencia entre violencia y poder, en sus manifestaciones en el lugar de trabajo está en ese “uso del poder” cuando se hace de forma organizada, controlada, de acuerdo con los reglamentos y la ley, y no de manera arbitraria, excesiva y extralimitada.

En segundo lugar, la violencia psicológica en el trabajo presenta una gran variedad de formas de expresión, que de acuerdo con los lineamientos de la Organización Internacional del Trabajo –OIT– se refieren particularmente a las coacciones y el acoso psicológico. Para otros autores, la violencia laboral esta más relacionada con el maltrato, las humillaciones, el hostigamiento, para analizar este tema del cotidiano del mundo actual.

En tercer lugar, en las condiciones actuales de trabajo asalariado (empleo), entendidas estas como el conjunto de características psicológicas, sociales, económicas, jurídicas, tecnológicas, etc. en el marco de las cuales se desarrolla la actividad laboral. Emergen nuevas experiencias de trabajo y sobre nuevas formas de relacionamiento laborales, que influyen, decisivamente sobre la vida cotidiana de las personas trabajadoras y sobre la dinámica organizacional. Por esta razón, cualquier estudio que se haga sobre la inserción al “nuevo”, “dinámico” y “cambiante” mercado laboral debe considerar las transformaciones acaecidas en la sociedad en general y en los sistemas de producción en particular.

Finalmente, la violencia o el acoso laboral (*mobbing*), es apenas una de las manifestaciones actuales de los efectos de las nuevas condiciones de trabajo, sobre la salud mental de los trabajadores. En

última instancia, este es el escenario propio de un mercado laboral que desplaza a las personas entre la precariedad laboral y la exclusión social, articulando esta situación al estudio de los riesgos psicosociales del trabajo en el mundo actual.

Referencias bibliográficas

- Guevara, L. (2010). Aproximación al estudio de la violencia psicológica en el trabajo, *Criterio jurídico Garantista*, (2), 2, 170-177.
- Giraldo, J. (2005), Perspectiva del acoso laboral en el contexto colombiano. *Diversitas*, (1), 2, 205-216.
- González, J. F. (2003). *Mobbing: acoso psicológico en el trabajo*. Madrid: Promolibro.
- Hirigoyen, M. F. (2008). *El acoso moral en el trabajo. Distinguir lo verdadero de lo falso*. Buenos Aires: Paidós.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and Psychological terror at workplace. *Violence and Victims*, Springer, New York, (4), 2.
- Luna, A. (2003). *Acoso psicológico en el trabajo (mobbing)*. Secretaria de Salud Laboral: Madrid.
- Peralta. M. C. (2004). El acoso laboral-*Mobbing*- perspectiva psicológica, *Revista de estudios Sociales*, 18, 111-122.
- Piñuel, I. (2001). *Mobbing: cómo sobrevivir al acoso laboral*. Barcelona: Sal terra.
- Sáenz, P. (2014). Violencia laboral. Entrevista realizada por el equipo de comunicaciones de SADOP. *LA TIZA*, agosto.
- Uribe Prado, J. (2011). *Violencia y acoso en el trabajo: mobbing*, México: Manual Moderno.

DIVERSIDAD, DISCAPACIDAD, INCLUSIÓN SOCIAL: DISCURSOS DESDE UN ECOSISTEMA SOCIOCULTURAL EN PERSPECTIVA DE PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA

Aleida Fajardo-Rodríguez
Corporación Universitaria Iberoamericana
Bogotá, Colombia

Resumen

Desde un enfoque cualitativo, se presentan los hallazgos preliminares obtenidos en un estudio exploratorio, que tiene por objeto identificar las miradas de diferentes actores sociales, presentes en un ecosistema sociocultural en relación al asunto de la diversidad, la discapacidad y la inclusión. Los análisis documental y del discurso se constituyen en las técnicas privilegiadas: Las categorías emergentes preliminares permiten evidenciar tensiones y consensos respecto a la representación de la discapacidad, a las posibilidades de participación social y a la gestión para la autonomía –entendida como un componente de salud mental–. Estos hallazgos se ponen en diálogo con algunas apuestas de la Psicología Social Comunitaria.

Palabras Clave: discapacidad, diversidad, bienestar subjetivo, ecosistema sociocultural, psicología comunitaria

Abstract

From a qualitative approach, preliminary findings from an exploratory study that aims to identify the looks of different social actors present in a sociocultural ecosystem in relation to the issue of diversity, disability and inclusion are presented. The documentary discourse analysis constitute the privileged techniques: Preliminary evidence emerging categories allow tensions and consensus regarding the representation of disability, to the possibilities of social participation and management autonomy, understood as a mental health component - . These findings are put into dialogue with some bets Community Social Psychology.

Keywords: Disability, Diversity, Subjective Well-Being, Sociocultural Ecosystem, Community Psychology

Introducción

La tensión entre discursos hegemónicos (homogenizantes, normalizantes) y emergentes (reconocimiento de la diferencia, la alteridad) respecto a las categorías diversidad, discapacidad e inclusión social, ha influido en la actualización de consideraciones de corte epistemológico y metodológico que median en la respuesta a preguntas relacionadas con encargos y retos disciplinares transversales a las ciencias sociales y humanas –de tipo investigativo y/o aplicado–. Desde otras posturas más cercanas a las políticas públicas y a los enfoques crítico-sociales, se actualizan preguntas respecto a las vías para la garantía efectiva de los derechos. Dentro de este panorama, el

reconocimiento de las dinámicas, las percepciones y las construcciones socioculturales situadas, se han identificado como un recurso que puede aportar de forma significativa.

Dado el reconocimiento de la dinámica de los elementos socioculturales que median en las categorías propuestas, en la presente investigación se ha acudido a la categoría ecosistema sociocultural, la cual tiene su origen en apuestas desde la psicología ecológica y transcultural. Para este caso específico se retoma la apuesta de ecosistema sociocultural propuesta por Díaz-Guerrero (1986), quien destaca las investigaciones de Ralph Catalano (1979) y Urie Bronfenbrenner (1971, 1979) como antecedentes para definir operativamente este constructo y señala el impacto del entorno sociohistórico (lo cultural) en el comportamiento humano. En este sentido, el ecosistema sociocultural es un conjunto, un sistema compuesto por elementos de tipo tangible (por ejemplo la infraestructura) e intangibles (por ejemplo el lenguaje, las prácticas culturales, el lenguaje, las actitudes) que interactúan de forma constante y dinámica. En analogía a la definición de ecosistema desde la biología, esta apuesta reconoce la presencia de elementos de tipo “psíquico” (elementos bióticos de los ecosistemas) y “apsíquicos” (elementos abióticos de los ecosistemas).

Esta propuesta reconoce también que los factores culturales, estructurales y económicos inciden en los ecosistemas humanos y que se da una relación “dialéctica cultura-contracultura”: la evolución de los sistemas sociales es producto de la lucha entre fuerzas culturales y contraculturales. Las fuerzas culturales serían “las tradiciones respecto a los valores, creencias, pensamientos, y acciones ... y establecen las formas adecuadas y aceptables de enfrentarse a los problemas de la sociedad, los roles y las maneras de ser de los individuos” (Díaz-Guerrero, 1986 p. 15), las fuerzas contraculturales serían los aspectos y prácticas divergentes. Como parte de la construcción de esta relación, las prácticas discursivas y sociales se constituyen en un aspecto relevante tanto para la comprensión de las dinámicas del ecosistema como de las formas de relación de los individuos con su entorno.

La caracterización de las formas de relación e interacción de los individuos con su entorno social ha sido objeto de diferentes formas de aproximación: una que ha privilegiado la estructura social sobre el individuo (enfoques de tipo estructuralistas y funcionalista por ejemplo), otra que se ha interesado en análisis de orden microsociales, privilegiando el rol del sujeto social en la interacción con el entorno social (algunas formas de psicología, antropología y fenomenología por ejemplo), y finalmente, una tercera tendencia que se ha interesado en los procesos de interacción dinámica (individuo-sociedad) en los cuales establecer el predominio de un componente sobre el otro resulta difícil de establecer, así como la definición de los límites de esa mutua influencia (por ejemplo algunas formas de sociología, antropología cultural, constructivismo social, psicología social comunitaria, psicología cultural). Esta tercera vía aporta elementos para la comprensión de los individuos situados en dinámicas cambiantes pero que a la vez son sujetos activos, en tanto cuentan con una historia y unos recursos personales y culturales que les permiten transformar el entorno y ser receptivos a las exigencias del entorno. En esta tercera línea, un encargo para la psicología tiene que ver con “dar cuenta de los procesos de desarrollo humano en diferentes contextos culturales, de las diferencias relevantes entre las distintas prácticas de socialización, y de las claves contextuales de la construcción de la identidad” (Laluzza, 2012, p. 150).

Las anteriores tendencias median también en los discursos emergentes en relación con las nociones de diversidad e inclusión social. Desde la primera, la diversidad es vista como un elemento ocasional que finalmente la estructura social tiende a normalizar. La intervención desde las ciencias sociales

tiene que ver con la observación y comprensión de las dinámicas de acomodación del individuo a los encargos macrosociales. Desde la segunda postura, la diversidad da cuenta de las particularidades de los individuos en los contextos y por lo tanto no podría identificarse en estas regularidades en tanto son una experiencia exclusiva de los sujetos, no sería posible el reconocimiento de elementos comunes y el método de aproximación privilegiado sería de corte fenomenológico. Finalmente dentro de la tercera tendencia se reconocen tanto los elementos de corte individual, como aquellos compartidos con otros sujetos sociales: la diversidad sería un rasgo dinámico transversal a los procesos de interacción entre los individuos y entre estos y su contexto.

En relación con lo anterior, dependiendo de la tendencia conceptual que se privilegie, la noción de actor social y el rol que se le asocie, son divergentes también: Puede presentarse entonces una tendencia que va desde el individuo como receptor pasivo de los encargos sociales, sobredeterminado por la estructura social, hasta el individuo como máxima expresión del individualismo, en una postura desligada del contexto social. Una postura intermedia a las anteriores postula la construcción del rol y el encargo social, producto de la interacción recíproca entre la estructura social y los individuos. Esta tendencia, ha sido recogida por diversas propuestas interaccionistas, ecológico culturales, constructivistas y construccionistas.

Discapacidad, diversidad e inclusión

La discapacidad, la diversidad y la inclusión, pueden ser consideradas categorías socioculturales en tanto su significado en gran medida está mediado por concepciones emergentes en las estructuras sociales y visibilizadas a través de prácticas culturales específicas. En este sentido, son categorías que permiten regular, ordenar y comprender ciertas circunstancias sociales: de alguna manera otorgan roles frente al hacer y regulan el sentir.

La categoría discapacidad en su desarrollo conceptual ha tomado diferentes acepciones (que van desde las que privilegian las limitantes de orden físico –modelo biomédico clásico– hasta aquellas asociadas a eventos de tipo relacional y de ejercicio de la autonomía –modelo social– (para una revisión detallada se puede consultar a Agustina Palacios, 2008). Dentro de los discursos más sociales, la discapacidad está asociada a las barreras sociales y a la incapacidad y/o dificultad del entorno social para asumir en igualdad de condiciones a las personas que presentan capacidades diferenciales –sean estas de orden físico, cognitivo, relacional o psicológico–.

Las tensiones señaladas –entre los discursos hegemónicos y los emergentes–, han influido en una mixtura de tendencias que convergen en los escenarios sociales. Lo cual de alguna manera implica la generación de procesos de cuestionamiento, problematización y concientización, entendidos como procesos psicosociales en la línea propuesta por Maritza Montero (2003; 2007; 2010). En este sentido, el surgimiento de políticas públicas específicas, ha mediado gradualmente en la sensibilización respecto a las particularidades y necesidades de las poblaciones con discapacidad. También ha aportado elementos para direccionar los procesos de inclusión y para resignificar prácticas y encargos sociales.

Por otra parte el constructo diversidad, ha sido objeto de múltiples aproximaciones, que han señalado la complejidad para operacionalizar esta categoría. Sin embargo, una de uso más frecuente tiene que ver con la diversidad humana, dentro de esta se encuentran estudios de base biológica como los de Lewontin, (1984) quien centra su interés en la genética de las poblaciones humanas, estudios

culturales de corte antropológico, estudios feministas, estudios desde la psicología social comunitaria más interesados en el reconocimiento de las diferencias asociadas a condiciones socioculturales, entre otros. En términos generales estos estudios han permitido evidenciar la pertinencia de reconocer las particularidades asociadas a condiciones étnicas, de género, cognitivas, emotivas y sociales. Los discursos en torno a esta categoría han permeado los análisis en las discusiones de desarrollo, en el reconocimiento de lo normal y anormal: evidenciando que la interacción entre factores epigenéticos y filogenéticos en relación con el entorno sociocultural dan cuenta de un proceso cambiante y que la cuestión de lo normal y de lo diverso, obedece en gran medida a unos discursos socioculturales que se imponen en determinados momentos históricos.

Teniendo en cuenta los anteriores elementos, no siempre se presenta como evidente la relación entre discapacidad y diversidad. Desde el modelo de desarrollo humano, la discapacidad aparece como una característica dentro de tantas que puede tener un ser humano pero que no debería ponerlo en desventaja como sujeto social.

Respecto a la categoría inclusión, esta ha sido visibilizada al revisar procesos de inclusión-exclusión: ha sido nutrida por discursos que dan cuenta de condiciones de marginación y segregación social. La discapacidad en este sentido se convierte en un rasgo que ha sido un pretexto histórico para validar procesos de exclusión social –Foucault (1998) en su texto *La Historia de la Locura* da cuenta de los cambios en la representación de los sujetos con alguna afectación de tipo psicológico y de las prácticas que desde la cultura terminan validándose. Por otra parte, Aguado (1995), realiza un recorrido detallado por la historia de diversas formas de discapacidad; Schuller (2005) realiza también análisis centrados en el asunto de la inclusión—. La psicología social comunitaria, ha desarrollado gran parte de su quehacer en torno al acompañamiento en la transformación de procesos de inclusión para personas y colectivos que históricamente han sido excluidos debido a condiciones de desventaja social, económica, étnica, de género, entre otras.

Al revisar la relación entre las categorías discapacidad, diversidad e inclusión, se identifica el desarrollo de diferentes modelos que han aportado en la construcción de formas de interpretación y de prácticas socioculturales. Algunos se han centrado en el déficit, y otros en las competencias preservadas y la potencialidad: Dentro de los primeros (en relación a la discapacidad), el modelo (paradigma) biomédico centra su interés en “la deficiencia como el factor que determina la condición de discapacidad, al subrayar las deficiencias, restricciones o pérdidas presentes en la persona” (Alfaro, 2013). En este sentido, “la meta última de este paradigma es la eliminación de la deficiencia, de manera que las personas con discapacidad sean capaces de adaptarse a las demandas del entorno, sin que se contemple como necesaria la modificación del entorno para su inclusión efectiva en la sociedad” (Padilla-Muñoz, 2010 citado por Alfaro, 2013). En este caso la diversidad se asocia a las particularidades físicas y cognitivas que son vistas como fuera de lo normal y la inclusión se relaciona en gran medida con el acceso a servicios de salud.

Dentro de los modelos centrados en las competencias preservadas pueden ubicarse los de corte interaccionista: sistémico, ecológico,¹ ecológico-cultural, construccionista, constructivista, social y crítico social, los cuales no obstante sus particularidades epistemológicas y metodológicas, reconocen

¹ Autores como Bronfrenbrenner (1979), Bubolz y Santag (1993) se han interesado en caracterizar este modelo.

elementos interactivos entre el sujeto y el entorno social que dan cuenta de las percepciones, de las construcciones sociales (respecto a posibilidades y restricciones) y de las prácticas relacionales en torno a la discapacidad. Desde el modelo crítico social “las desventajas, la segregación y la inaccesibilidad a recursos no están determinadas por la deficiencia orgánica que puede presentar una persona, sino que obedecen a las consecuencias de tener que afrontar un entorno que no está diseñado para la diversidad” (Strauss y Sales, 2010, citado por Alfaro 2013). En este sentido, algunos de estos modelos asumen una postura crítico-propositiva, respecto al asunto de la diversidad, al reconocimiento de la potencialidad y de la construcción social conjunta de significados tanto en torno a la discapacidad como a la diversidad humana.

Desde estas tendencias más contemporáneas, que toman en cuenta los modelos sociales y ecológico culturales de la discapacidad, la diversidad es un elemento constituyente de los entornos sociales. En términos de tendencias recoge por una parte los discursos posmodernos interesados en el reconocimiento de los cuerpos diversos (autores como Martínez, 2004, han realizado una revisión detallada al respecto), que no encajan en el estándar social, dentro de estos, los cuerpos que evidencian la discapacidad de alguna manera son objeto de estas discusiones.

A partir de estos elementos, emerge una pregunta por la percepción de bienestar: las condiciones de vulnerabilidad y exclusión social asociadas a las categorías diversidad y discapacidad, redundan en el bienestar psicológico a nivel tanto individual como comunitario. La OMS (2013) por ejemplo, realiza una asociación directa entre la percepción de bienestar y la salud mental, (señala que “la salud mental se define como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad”). Por otra parte, desde los enfoques sociales de tipo crítico, se evidencia como la percepción de bienestar está mediada por las posibilidades de inclusión, el ejercicio de autonomía, el reconocimiento como sujeto, la garantía efectiva de derechos y la posibilidad de incidencia en las transformaciones sociales. En este sentido el bienestar implica una articulación entre dimensiones individuales y socioculturales. En relación con la apuesta propuesta desde el reconocimiento de los elementos del ecosistema sociocultural, implica también el reconocimiento producto de la interacción de las condiciones estructurales macro sociales y las dinámicas más locales.

Método

Tipo de estudio

Estudio exploratorio, con enfoque cualitativo.

Participantes

Personas adultas que tengan algún tipo de discapacidad o que tengan relación con acciones (como funcionarios de entidades públicas estatales) en torno a la discapacidad, la diversidad o la inclusión social. Para este caso se presentarán los análisis de las entrevistas en profundidad adelantados con una persona con discapacidad visual y un funcionario de una entidad del estado (gestor comunitario) para los temas de discapacidad.

Técnicas

Observación participante

Mediante esta técnica se identificaron elementos relacionados con algunas prácticas comunitarias y formas de organización social. Se utilizó un modelo de registro de observación desarrollado específicamente para este estudio.

Entrevista en profundidad

Mediante esta técnica se abordaron aspectos generales relacionados con percepción y experiencia en relación con la discapacidad, percepción de elementos facilitadores y obstaculizadores de los procesos de inclusión social y experiencias de participación social.

Las entrevistas fueron registradas en audio y a continuación transcritas. Se realizó el control de calidad de la información recogida. Posterior a esta fase se efectuó el análisis de los elementos del discurso presentes en los relatos de los participantes. Siguiendo a Echevarría (2003), se privilegió este tipo de análisis, este autor considera que “lo social como objeto de observación no puede ser separado ontológicamente de los discursos que en la sociedad circulan. Estos discursos, además y a diferencia de las ideas, son observables y, por lo mismo, constituyen una base empírica más certera que la introspección racional. Todo lo anterior permite afirmar que el conocimiento del mundo no radica en las ideas, sino en los enunciados que circulan. Como vemos, este paradigma le reconoce al lenguaje una función no solo referencial (informativa) y epistémica (interpretativa), sino también realizativa (creativa), o, generativa”.

Procedimiento

El estudio cuenta con varias etapas de ejecución: La primera consistió en la aproximación conceptual y metodológica. La segunda se concentró en la aproximación a la población objetivo (diferentes actores que tengan relación directa o indirecta con la discapacidad –personas con discapacidad, cuidadores, funcionarios de entidades que tengan acciones en torno a la discapacidad y la inclusión y comunidad en general). Lo anterior con el fin de lograr una visión lo más integral posible del ecosistema sociocultural y de las prácticas relacionales y discursivas presentes en este en relación con la discapacidad.

Durante la segunda etapa, se realizó la gestión de la población con diferentes organizaciones de base comunitaria de la ciudad de Bogotá y se establecieron los acuerdos de tipo ético pertinentes. Dadas los factores de representatividad poblacional y de accesibilidad se priorizó la localidad de Teusaquillo (la cual cuenta con una estratificación social que va desde el nivel 2 hasta el 4). En la tercera fase, se realizó la exploración de los aspectos propuestos en la pregunta de investigación a nivel individual. Posteriormente, se realizó la construcción de las técnicas propuestas y se efectuó el pilotaje de estas, producto del cual, se realizaron ajustes metodológicos. En el presente estudio se presentan los avances de investigación obtenidos a partir de esta tercera fase. Para la cuarta fase se ha previsto el ajuste a las técnicas de la fase individual, recolección de datos complementaria y el desarrollo de la fase exploratoria grupal.

Resultados y discusión

A partir de los relatos identificados, dado el interés de la investigación en explorar los modos de producción social de sentido respecto a las categorías propuestas, se acudió al Análisis Crítico del Discurso (ACD) el cual entiende y define el discurso como una práctica social (Fairclough 1992, 2003,

van Dijk 2000, citados por Santander 2011) que permite validar los “análisis discursivos como análisis sociales” (Santander, 2011).

Las categorías conceptuales orientadoras fueron diversidad, discapacidad e inclusión social. Por otra parte, las categorías discursivas, “categorías emergentes preliminares” presentes en los relatos de los actores sociales entrevistados, permitieron identificar algunos elementos en relación a la práctica discursiva y a la práctica social.

A continuación se presentan las “categorías emergentes preliminares” identificadas en los discursos de los participantes –estas tienen que ver con la percepción respecto a las prácticas sociales tomando como referente importante la propia experiencia vital–, después se realiza una relación con algunos elementos propuestos desde la Psicología Social Comunitaria.

En relación a la práctica social, las categorías presentes fueron: “Marginación social”, entendida como estar fuera del orden social, invisibilidad respecto a los encargos sociales y a las potencialidades producto de la relación con la institucionalidad y con otros actores sociales. “Garantía de Derechos”, entendida como el ejercicio de la autonomía y las competencias individuales y sociales como enmarcado en el eje de derechos humanos y sociales. “Corresponsabilidad”, entendida como la relación entre la persona con una condición diversa, la institucionalidad y la comunidad. “Cosmovisión”, entendida como la visión propia respecto a la propia vida y a la relación con el entorno. También explicación causal de las relaciones que se establecen y mantienen entre un individuo y su entorno social y finalmente la categoría “Exclusión” entendida como una forma de marginación de lo diferente y de lo diverso que es validada por gran parte del colectivo social.

Las anteriores categorías permiten ubicar algunos elementos de relación con los discursos referidos a procesos de inclusión-exclusión: la inclusión “es un término que implica integración, pero que va más allá pues introduce la necesidad de adaptar las estructuras sociales a la diversidad existente” (Escarbajal, Izquierdo y López, 2014). En torno a la práctica social, este aspecto se presenta como prioritario y transversal.

Estos aspectos han sido abordados también desde la psicología social comunitaria, la cual ha problematizado ampliamente respecto al asunto de la exclusión social, el impacto de las situaciones de orden macrosocial en las condiciones de bienestar individual y comunitario y a las posibilidades de participación social.

De otro lado, en relación a la práctica discursiva, las categorías presentes fueron: “discapacitado”, entendida como un rasgo inherente a una persona que no puede desempeñar las mismas actividades que otras personas de su entorno social debido a condiciones físicas o psicológicas. Asociado por lo general a una connotación peyorativa; “diferente” esta categoría hace referencia a las particularidades que caracterizan a una persona dentro del grupo social; “invisibilidad”, esta categoría hace referencia a una necesidad de reconocimiento en términos humanos, sociales y culturales. Se presenta como antagónica a los procesos de participación e inclusión social; esta invisibilidad social y los discursos presentes en la cultura inciden en el mantenimiento de formas de segregación social y para concluir se evidencia la categoría “fuerte”, entendida como un calificativo asociado a las condiciones vitales que han tenido que superar las personas con discapacidad.

Las categorías emergentes evidenciadas, se relacionan con algunas apuestas teóricas de la psicología social comunitaria: se plantea el cuestionamiento a la normalización y homogenización y una crítica a los procesos de exclusión y marginación social, en una lectura crítica del bienestar individual y colectivo como mediado por las posibilidades de autonomía, reconocimiento, participación, divergencia y cohesión social. Posibilidad de intervención y transformación sobre la propia realidad. Estas apuestas redundan también en ejercicios de reconocimiento de la alteridad. La ausencia o la falta a este proceso inciden en malestar individual y social, el cual es mantenido y/o interiorizado como una práctica habitual en el entorno social. Se dan en este sentido procesos de habituación (en el sentido propuesto por Montero 2007) respecto a situaciones percibidas como adversas e inmodificables.

Por otra parte, en relación a los elementos señalados desde la apuesta teórica del ecosistema sociocultural, se evidencian relaciones dinámicas entre los elementos psíquicos y a psíquicos que median en la generación de categorías discursivas y de formas de respuesta, en este sentido se hace tangible el supuesto de que “los individuos elaboran formas de respuesta que Díaz-Guerrero (1986) denomina estilos de confrontación, los cuales están determinados por las condiciones históricas, culturales, sociales, económicas y biopsicológicas”.

A partir de esta fase de investigación y en relación con estas categorías, se identificó la necesidad de incluir otros ejes temáticos en la entrevista como, por ejemplo, redes sociales y corresponsabilidad. Otra categoría que requiere ser profundizada tiene que ver con inclusión evidenciada a través de la necesidad de reconocimiento de los recursos personales, sociales e históricos. Lo cual se asocia con un siguiente elemento que es el de autonomía, posibilidad de ser persona y expresarse.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los niveles de desarrollo de las discusiones disciplinares, en la investigación propuesta se acogen las tendencias que se interesan en las lógicas comprensivas, recogiendo las interpretaciones de los actores en relación con los encargos sociales y a cómo estos encargos son interiorizados a partir de la relación con otros niveles sociales.

El reconocimiento de las dinámicas, las percepciones y las construcciones socioculturales situadas, se identifica como un recurso que puede aportar tanto en la generación de análisis de tipo histórico crítico-reflexivo como en la comprensión de los procesos de tipo individual, social y cultural. La identificación de la producción de sentido en relación a la discapacidad a partir de los elementos del contexto y de la relación con otros.

En concordancia con las categorías de interés, se identifica que desde la psicología social comunitaria se han visibilizado y problematizado aspectos en relación a las prácticas de exclusión social y el impacto de estas en la percepción de bienestar de los individuos y las comunidades. En este sentido, son indicadores relevantes para la caracterización de bienestar: la autonomía, la participación, el sentido de pertenencia, y la cohesión con el tejido social.

Las “categorías emergentes preliminares” identificadas permiten evidenciar elementos que aportan en la comprensión de las dinámicas relacionales y las prácticas presentes en el entorno social de los participantes. En este sentido, se identifica que se ubican algunos de los elementos señalados desde la propuesta de Díaz-Guerrero (1986) en relación con el constructo ecosistema sociocultural. Sin

embargo, se hace necesario afinar las técnicas a partir de esta fase de investigación, para poder dar cuenta de la complejidad de los elementos (“psíquicos y apsíquicos”) que inciden en la construcción de discursos y prácticas en torno a las categorías discapacidad, diversidad e inclusión.

Referencias bibliográficas

Aguado, A. (1995). *Historia de las Deficiencias*. Madrid: A-Z Editores.

Alfaro-Rojas, L. (2013). Psicología y discapacidad: un encuentro desde el paradigma social. *Revista Costarricense de Psicología*. 32 (1), 63-74.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: University Press.

Bubolz, M.M & Santag, M. S (1993). Human Ecology Theory. En: P.G. Bous, W, J Doherty, R, La Rosa W, Shumh & S.K Stein Metz (Eds.) *Sourcebook of Family Theories and Methods: A contextual approach*. Nueva York: Plenum Press.

Díaz-Guerrero, R. (1986). *El ecosistema Sociocultural y la Calidad de la Vida*. México: Trillas.

Escarbajal, A.; Izquierdo, T.; López, O. (2014). Análisis del bienestar psicológico en grupos en riesgo de exclusión social. *Anales de Psicología*, mayo-agosto, 541-548.

Foucault, M. (1998). *Historia de la Locura*. Traducción de Juan José Utrilla. México: Fondo de Cultura Económica.

García-Ramírez, M; Balcázar, F; De Freitas, C. (2014). Community psychology contributions to the study of social inequalities, well-being and social justice. *Psychosocial Intervention* 23 (2014) 79-81. Version en Castellano disponible en [Spanish version available at]: www.elsevier.es/psi. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2014.07.009>.

Iñiguez, L. (2003). La psicología social como crítica: Continuidad, estabilidad y efervescencias. Tres décadas después de la "Crisis". *Revista Interamericana de Psicología*, 37 (2), 221-238.

Lalueza, J. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*. 24 (2), 149-162.

Lewontin, R. (1984). *La diversidad humana*. Barcelona: Prensa Científica S.A.

Martínez, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers*. 73, 127-152.

Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

_____. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

_____. (2007). Fortalecimiento comunitario y formación ciudadana. Un estudio psicosocial comunitario. En E. Saforcada, N. Cervone, J. Castellá, A. Lapalma & M. De Lellis (Comps.), *Aportes de la psicología comunitaria a problemáticas de la actualidad latinoamericana* (pp. 274-293). Buenos Aires: JVE.

_____. (2010). Crítica, autocrítica y construcción de teoría en la psicología social latinoamericana. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 177-191. Retrieved March 31, 2016, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-54692010000200003&lng=en&tlng=es.

OMS. (2013). Plan de Acción sobre Salud Mental 2013-2020. Ginebra, Suiza: Ediciones de la OMS.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo Editorial CINCA.

Rodríguez, M; Alvarado, A. y Moreno, M. (2007). Construcción Participativa de un Modelo Socio ecológico de Inclusión Social para Personas en Situación de Discapacidad. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 181-189. Retrieved March 31, 2016, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552007000200017&lng=en&tlng=es

Santander, P. (2011). ¿Por qué y cómo hacer análisis del discurso?. *Cinta Moebio*, 41, 207-224.

Schuller, N. (2005). Disabled People, Crime and Social Inclusion. *Community Journal*, 4, 4.

CIENCIA PSICOPATOLÓGICA Y FORMACIÓN PARA EL PSICÓLOGO

Flavio Roberto de Carvalho Santos

Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro/Brasil

Resumo

Pathos é conceituado como o radical que concebe doença na forma original, principalmente na visão psiquiátrica. Estudar o sofrimento da “alma” tem como objeto os desvios da construção da personalidade, onde cada ser se organiza dentro de uma estrutura psíquica. Psicopatologia é o estudo do sofrimento afetivo, onde há uma expressão da grande dificuldade para lidar com a diversidade, flexibilidade e eficácia no uso dos mecanismos internos. O objetivo é discutir a diferença entre transtornos psiquiátricos e personalidade de base para a formação de psicólogo. O método destaca o DSM V e teóricos como Freud, Reich, Navarro, Bergeret e Escribano. A característica principal da psique é o fenômeno emocional, onde o afeto é movido para fora, a expressão afetiva de um conteúdo construído e armazenado ao longo do crescimento e do desenvolvimento. Problemas no desenvolvimento psíquico dificultam o processo, estabelecem um *pathos*. Psicopatologia, resposta adaptativa, é um sinal, como o estresse é uma Síndrome Geral de Adaptação. O resultado analítico ressalta que o transtorno focado pela psiquiatria demonstra o sujeito que está com determinado sofrimento, enquanto que na psicologia o sujeito é determinada estrutura para um referido sofrimento. Tal diferença para o formando em psicologia demarca sua conduta diferenciada para intervenção no processo psicoterapêutico.

Palavras-chave: Psicopatologia; formação de psicólogo; *pathos*

Resumen

Pathos es considerado como el radical que concibe la enfermedad en su forma original, especialmente en la visión psiquiátrica. Estudiando el sufrimiento del “alma” tiene por objeto las desviaciones de la construcción de la personalidad, donde cada ser se organiza dentro de una estructura psíquica. La psicopatología es el estudio del sufrimiento emocional, donde hay una expresión de gran dificultad para atender a la diversidad, la flexibilidad y la eficiencia en el uso de los mecanismos internos. El objetivo es discutir la diferencia entre los trastornos psiquiátricos y de personalidad básica para la formación del psicólogo. El método destaca el DSM V y teóricos como Freud, Reich, Navarro, Bergeret y Escribano. La característica principal de la psique es el fenómeno emocional, donde el afecto se mueve hacia fuera, la expresión afectiva de contenidos construido y almacenado durante el crecimiento y el desarrollo. Los problemas en el desarrollo mental dificultan el proceso, establecer un *pathos*. Psicopatología, respuesta adaptativa es un signo, ya que el estrés es un síndrome general de adaptación. El resultado del análisis pone de manifiesto que el trastorno se centró, la psiquiatria demuestra el tipo que está con especial sufrimiento, mientras que en la psicología del sujeto se da estructura para el sufrimiento. Esta diferencia para el graduado en psicología demarca su comportamiento diferenciado para la intervención en el proceso psicoterapêutico.

Palabras clave: Psicopatología ; formación psicólogo; *pathos*

Abstract

Pathos is regarded as the radical who conceives disease in its original form, especially in the psychiatric vision. Studying the suffering of the “soul” has as its object the deviations of the construction of personality, where every being is organized within a psychic structure. Psychopathology is the study of emotional suffering, where there is an expression of great difficulty dealing with diversity, flexibility and efficiency in the use of internal mechanisms. The aim is to discuss the difference between psychiatric disorders and basic personality for the psychologist training. The method highlights the DSM V and theorists such as Freud,

Reich, Navarro, Bergeret and Escribano. The main feature of the psyche is the emotional phenomenon, where the affection is moved out, the affective expression of content built and stored during growth and development. Problems in mental development hinder the process, establish a pathos. Psychopathology, adaptive response is a sign, as stress is a General Adaptation Syndrome. The analytical result highlights that the disorder focused psychiatry demonstrates the guy who is with particular suffering, while in psychology the subject is given structure for that suffering. This difference for the graduate in psychology demarcates its differentiated conduct for intervention in the psychotherapeutic process.

Keywords: Psychopathology ; psychologist training ; phatos

Introdução

Abordar um tema tão complexo como a psicopatologia é reconhecer inicialmente que há uma dificuldade para se esgotar o assunto. Inicialmente, foi ‘Psychological pathology’ o termo usado para referir a ‘Psicopatologia’, um termo criado pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham, em 1817, ao pensar nas “motivações humanas”, provavelmente por considerar o direito penal como um ramo crucial do direito, em sua particular ligação com “psicologia humana”. Assim, a psicopatologia se refere ao campo dos fenômenos anormais da vida mental (Paim, 1993 apud Angerami-Camon, 2013). Destaca-se que na França, Claude Bernard (1813 – 1879), pela importância da escola psicopatológica francesa, é considerado o nascimento da psicopatologia em seu país por mostrar na fisiologia a continuidade entre os fenômenos normais e patológicos. Também é abordado que foi Esquirol, na França em 1837 e, Griesinger, na Alemanha em 1845, que são considerados os criadores da psicopatologia, como destaca Chenieaux (2012). A psicopatologia é uma ciência, disciplina científica, uma ciência autônoma que estuda a doença mental em vários aspectos. Segundo o autor (Op. Cit.) a ideia de psicopatologia, para Karl Jaspers(1883 - 1969), é que esta estuda o fenômeno psíquico patológico apenas, onde em 1909, insatisfeito com os procedimentos adotados no tratamento de doentes mentais, pesquisa novos rumos para a psiquiatria, apontando a psicopatologia fenomenológica, onde publica em 1913, o compêndio "Psicopatologia Geral", clássico no diagnóstico das doenças mentais e, considerado também, o pai da Psicopatologia.

Esta tentativa e proposta demarcam um esboço e conceito didático das principais psicopatologias com base em autores relevantes na área e que são importantes para a formação da ciência psicológica. Ressalta-se que psicopatologia é o estudo do sofrimento afetivo, de uma expressão da grande dificuldade do sujeito para lidar com a diversidade, flexibilidade e eficácia no uso de diversos mecanismos, sendo esta realidade interna e construída ao longo de uma vida. Para a compreensão deste fenômeno, a valorização do período desenvolvimental desde a vida intrauterina até parte da infância na formação da psique será abordada com grande destaque psicodinâmico, onde teóricos como Freud, Reich, Navarro, Bergeret e Escribano apontam esta etapa da vida como básicas. Tal proposta parece ser um facilitador para a compreensão e intervenção clínica dos profissionais em formação na psicologia. Algumas estruturas de base principais são abordadas como Neuroses, Psiconeurose, Estados Limítrofes e Estados das Psicoses, do ponto de vista histórico psicodinâmico, onde esta teorização, ratificando, parece possibilitar uma visão relativamente completa da estruturação da personalidade. Assim, este trabalho é uma tentativa de fazer uma articulação sobre o tema e sua diferenciação dos transtornos em psiquiatria indicados pelo atual DSM V, diferindo sobre a fenomenologia psicodinâmica da estrutura de personalidade dos sinais e sintomas dos transtornos.

Assim, do ponto de vista da vivência fenomenológica para a psicopatologia, se destaca que:

Quem pretender estudar o psiquismo ligado ao páthos necessita se perguntar sobre os movimentos e alterações desse psiquismo, sobre as suas relações com o mundo e com os outros, as suas manifestações afetivas, perturbações, confusões e desmedidas, as suas maneiras de adoecer, os seus prazeres e sofrimentos e os seus desejos, impulsos, tendências e apetites. (Calderoni, 2009, p.9)

Considerações gerais

Psicopatologia, junção de palavras, deriva de Psico –do grego psyché, a alma, significa borboleta em uma alegoria à imortalidade da alma, pois depois da vida de lagarta transforma-se em pura alegria de viver leve e solta, sendo a alma humana purificada; e Pato –do grego páthos, refere à doença ou sofrimento e, de logia– do grego lógos, referente à palavra, discurso ou tratado, no sentido de estudo. As palavras juntas referem-se ao estudo de um conjunto de sofrimento da alma e têm como objeto os desvios da personalidade, as desordens patológicas da personalidade e do comportamento. Pode-se destacar que cada indivíduo se organiza dentro de uma estrutura psíquica. Neste sentido, alguns pontos naturalmente surgem ligados à psicopatologia, como a etiologia (estudo da causa ou origem), a nosologia (estudo ou tratado explicativo de classificação das doenças), nosografia (descrição das doenças) e a semiologia (estudo dos sinais e os sintomas).

O processo de formação da psique tem início na concepção, sendo um processo biopsicológico longo que deve chegar à uma maturação plena em seu processo de vida (Navarro, 1996). A característica principal da psique é o fenômeno emocional, onde o afeto é movido para fora, a expressão afetiva de um conteúdo construído e armazenado ao longo do crescimento e do desenvolvimento. Infelizmente, alguns problemas ocorrem e dificulta este processo que, neste caso, se estabelece um sofrimento, um páthos. Como a função instintiva humana básica é a conservação e preservação da espécie, frente a qualquer dificuldade extremada ou significativa, sempre ocorrerá uma adaptação que pode ser sinalizada pela patologia como resposta inadequada ao fato na tentativa de manter a vida. Do ponto de vista da teoria reichiana, a palavra ‘organismo’ é denominada dinamicamente pela junção somática e psíquica. Então, quando este organismo não consegue lidar com as dificuldades vividas e esgota as “adaptações patológicas” como sinalização de pedido de socorro, este sucumbe, adoce mais gravemente e morre. Uma patologia é uma resposta adaptativa e que é um sinal, assim como o próprio estresse é uma Síndrome Geral de Adaptação, como definido por Selye em 1936 (Moreira e Mello F^o, 1992). Uma grande e importante dificuldade destacada nos casos de psicopatologia é o estresse, valorizado como um agente desde o período primitivo até a vida adulta, o qual o organismo buscará sempre por uma adaptação.

No momento mais primitivo da vida, no período embrionário, Navarro (1996) destaca que o estresse sobre o embrião é o principal desencadeante da emoção (expressão) do medo (emoção básica), um ‘medo’ celular da morte. Situações como estas são vivenciadas nas circunstâncias onde há uma tentativa de aborto, intoxicação, uso de álcool e/ou drogas e todas as outras formas de tensão aguda ou crônica, onde o embrião responderá com uma reação celular básica de contração, uma defesa, tentando se adaptar. Citando Navarro (1996, p. 17): “É preciso assinalar que cada dano é causa de um mecanismo de defesa para a vida, que se manifesta com diversas patologias.” O mesmo pode ser entendido referente ao período fetal. Neste período a psique ainda é fusional e há também a

realidade de uma simbiose biológica, assim como no período embrionário. O período fetal tem sua extensão até o décimo dia de nascido segundo a teoria reichiana.

O parto, momento também crucial para o novo ser, este deverá conduzir ao nascimento. Nascer quer dizer que o bebê será conduzido para uma separação (do útero) que deve ser adequada, sem tensões, ansiedades e estresses, para a vivência dos estímulos do contato externo que facilitará para a construção da subjetividade, portanto, da saúde ou, da patologia no caso de neste momento problemas graves ocorrerem. Uma mãe muito ansiosa, estressada ou estressante neste momento pode comprometer essa passagem.

Como já apontado, Navarro (1996) destacou que Reich considera os dez primeiros dias de nascido como um período intra-uteriano e, portanto, o período neonatal é demarcado do 11º dia de nascido ao 8º-9º mês, quando nesta época ocorre o desenvolvimento ósseo e muscular da mandíbula, o processo da maturação nervosa para os movimentos voluntários da mastigação. Por volta desta idade o recém-nascido dá início à motilidade intencional com base na maior mielinização das fibras nervosas. Quando a função materna é insatisfatória continuamente em relação às necessidades simbióticas deste bebê, há a facilitação para a instalação da psicopatologia do Núcleo Psicótico. Esta psicopatologia traz a angústia ou o sentimento de se desmembrar, desmanchar, que expressa o não receber e por isso se perdem, ou não se encontram, em si mesmo.

Após o 8º-9º mês de nascido, tem início o período pós-natal, marcado pelo início do processo de desmame e o desmame propriamente dito, por volta do 18º mês. Este período necessita que a função materna favoreça a segurança necessária para o bebê iniciar a busca além dela. As dificuldades vivenciadas aqui favorecem a instalação dos Estados Limítrofes pela inconstância, incoerência, ansiedade e incertezas, ou seja, a possibilidade da falta/perda. Da mesma forma que a precocidade no desmame, a amamentação prolongada também acarreta dificuldades, pois cria ou mantém uma dependência na simbiose biológica não mais necessária neste momento. O período pós-natal é marcado pela maior atuação neuromuscular que marcará a entrada da criança nas relações mais amplas por seu crescente desenvolvimento, definindo sua forma (caráter) de ser e atuar no mundo, uma realidade intra e inter-psíquica. É também marcado pelo desenvolvimento da linguagem, dependendo dos comprometimentos intensos e graves, poderá se instalar, portanto, os Estados Limítrofes. Ressalta-se neste período o início do desenvolvimento para a fase anal, proposta pela psicanálise freudiana, com a construção do EGO (o eu). A analidade, psiquicamente, representará a realidade da condição do controle de si, de seus desejos e vontades assim como a participação no mundo de forma mais ativa, mais pessoal.

A diferenciação da instalação da psicose na fase pós-natal é a entrada na fase fálica, ou seja, ativar Édipo e vivenciá-lo como um complexo e “solucioná-lo” inadequadamente.

A neurose (Navarro, 1996) se instala por problemas emocionais e existenciais vividas após a puberdade, pois não houve comprometimento graves em fases anteriores. Sendo a marca de ansiedades e medos referentes à vida no seu sentido mais simples, nascida de um ambiente cultural ou social restritivo não tão comprometedor. É possível encontrar uma ansiedade ou angústia ligada à sexualidade quanto à entrega ao prazer, somatizações e estresses circunstanciais; contudo, pode ser minimizado com facilidade, ou seja, é uma questão existencial.

Como apontado por Navarro (Op. Cit.) o estresse é a marca principal para a psicopatologia. Assim, quanto mais cedo o estresse ocorre no processo de desenvolvimento, maior o dano na estrutura de um individuo e, conseqüentemente, acarreta na diferença marcante na forma de lidar com a angústia. Isto explicita exatamente que há um significado do sinal (sintoma) em relação à situação atual, o curso e a origem da psicopatologia.

É possível relacionar o estresse e as psicopatologias da seguinte forma: a estrutura Psicótica é produto de um estresse intra-uterino e provoca a angústia do medo de se desintegrar ou se perder (morrer). A estrutura dos Estados Limítrofes tem marcado o estresse no período neo-natal que acarreta a angústia do medo de não poder sobreviver por faltar algo, é a angústia da expectativa da perda. A Psiconeurose, marcado pelo estresse pós-natal, vive a angústia do medo de não poder viver, pois há a culpa e, o Neurótico, marcado pelo estresse na vida pós-púbere, vive a angústia do medo de uma circunstância ou um momento em que a vida é insatisfatória, ou seja, de não se realizar.

Nesta visão, com base nos estudos de Navarro (1996) acerca da clínica-social, a classificação psicopatológica está distribuída da seguinte forma: Neurose – 4,9%, Psiconeurose – 20%; Estados Limítrofes – 45% e Estados Psicóticos – 30%. Da mesma forma, Bergeret (apud Bukowski, 2006) destaca que parte da população está distribuída em Neurose – 33 ou 20%, Estados Limítrofes – 33 ou 50% e, Psicótico – 33%. Tais dados são importantes para abordar a realidade da sexualidade. Há que se reconhecer que a sexualidade é uma expressão da saúde pela economia sexual e direciona para a manutenção da mesma. Nos casos de psicopatologia, a sexualidade está comprometida e a estase energética da libido sustenta o sofrimento. É exatamente a boa economia da energia sexual, onde a qualidade da vivência afetiva é eficaz, que a saúde se estabelece. Para tanto, há a necessidade de uma estrutura funcional coerente dos sistemas neuropsíquicos expressos na sexualidade.

A ampliação dos estudos e pesquisas das neurociências na atualidade pode facilitar a compreensão das questões referentes à psicopatologia. A valorização das neurociências para esta articulação destaca a realidade histórica dos trabalhos de Freud, especialmente o “Projeto para uma psicologia científica”, de 1895, onde sua tentativa era de compreender os fenômenos psíquicos aliados a achados histológicos e neurofisiológicos (Bergeret, 2006). Da mesma forma, Gay (1989, p. 89) aponta as ideias de Freud, onde:

A mente está sob o domínio do princípio da estabilidade, que ordena que ela descarregue estímulos desestabilizadores que invadem de dentro ou de fora, “é o principio da inércia neurônica”, para usar a formulação técnica de Freud: “os neurônios tendem a se desfazer da Quantidade”. Isso porque o estado quiescente, de calma, após a tempestade, dá prazer, e a mente procura o prazer ou (o que muitas vezes é a mesma coisa) foge à dor. Mas a “fuga ao estímulo” não consegue explicar, por si só, toda a atividade mental: o principio da estabilidade é rompido sucessivamente em vários pontos. (Gay, 1989, p. 89)

E continua:

... seus pacientes haviam-lhe ensinado que, embora muitos sintomas físicos sejam conversões histéricas, alguns revelam realmente uma natureza orgânica. Uma razão importante da grande atração de Freud pela tese de que as neuroses se originam de um mau funcionamento sexual era a de que, “afinal, a sexualidade não é uma questão puramente mental. Ela também tem um lado somático”. Por isso Freud, como disse a

Fliess em 1898, não estava “minimamente disposto a deixar o psicológico solto no ar, sem a base orgânica. (Gay, 1989, p. 126)

Como também destacou Pribram e Gill (1976), a experiência do neurologista Freud deixou claro para ele que o cérebro era o instrumento principal de uma organização da função psicológica onde os processos conscientes e inconscientes se distinguem com base em diferentes organizações do sistema nervoso central. Neste apanhado histórico de questões neurais, se observa o termo prazer, que está vinculado à sexualidade e, histeria, uma psicopatologia.

Esta dinâmica é relevante em função de que na atualidade há recursos que podem auxiliar a compreensão do fenômeno humano por várias leituras. Para uma boa compreensão da psicopatologia, é importante a compreensão do entrelaçamento entre a base corporal –neural– com a base psíquica –subjetivo. Uma função psíquica só ocorre porque há uma base neural, é o corpo respaldando o subjetivo, isso é uma unidade funcional e não uma oposição, por isso Reich entendia o termo “organismo” como a soma de corpo e mente.

Com base nas pesquisas do neurologista Paulo Mac Lean, desde 1952, sobre o cérebro triúnico humano (Navarro, 1996), este destaca que há uma trindade importante que suportará a função psíquica. Sendo assim, o Cérebro Reptiliano, se localiza nos núcleos da base onde residem as funções vitais e instintivas ligada à manifestação afetiva relacionada ao território, caça e, sexo, principalmente. Portanto, é um cérebro instintivo. Ao longo do desenvolvimento filogenético o Cérebro Reptiliano foi recoberto por outro cérebro, o Cérebro Límbico (extremidade, contorno). Este está presente nos animais vertebrados de sangue quente, que são os animais que cuidam da prole. Com esta evolução, o comportamento afetivo em relação ao sentir e experienciar se destaca com a memória afetiva, sentido de autoconservação e da atividade sexual ligada a uma descarga energética de prazer e não apenas de procriação, pois há uma conexão com os núcleos da base, com a hipófise e ao neocórtex. Esses dois cérebros chamados “animais” estão presentes no homem. Nessa trajetória humana de desenvolvimento, citando Navarro (1996, p. 19):

Após cerca de dois milhões de anos, a filogênese deu outro salto evolutivo, com o advento do neocórtex (neopallium), característico do homem e, em medida limitada, de alguns primatas (em particular, o chimpanzé). É o neocórtex que permite a visão tridimensional, ligada à postura ereta, a partir da qual o homem é definido como um mamífero óptico (um terço das nossas vias nervosas pertencem aos olhos!).

O neocórtex é o terceiro cérebro proposto por Mac Lean, o Cérebro Cortical, que possibilita a dimensão espaço-temporal, da historicidade, da consciência, linguagem, abstração e a inventividade. A delicada e coerente integração e maturação destes três cérebros é que possibilita a saúde, pois determinam a formação do EU (Navarro, 1996) com uma inscrição no tempo, na cultura e no social. Consequentemente, quando há dificuldades nas etapas de desenvolvimento da fecundação à maturação total dos cérebros, é possível ocorrer psicopatologias diferenciadas. Como já sinalizado, quanto mais precoce ocorrer um problema, mais grave é a patologia.

A possibilidade de amadurecimento está pautada nas condições oferecidas/possíveis da “função materna” para a facilitação do desenvolvimento que proporcionará a carga energética desde o período fetal. Ou seja, é o campo energético materno (primeiro campo energético simbiótico) que facilitará o campo energético do embrião e do feto para avançar da simbiose biológica para chegar à

simbiose psicológica e, depois, atingir a identidade/maturidade. Neste aspecto, ao fazer uma ligação das neurociências com a psicopatologia, destaca-se que:

... O desenvolvimento do Sistema Nervoso Vegetativo permite observar que, se no período embrionário o mecanismo de defesa contra o estresse nocivo é celular, no período fetal a resposta defensiva é mais complexa e mais específica. O feto defende-se do estresse (do medo!) ativando o sistema neurovegetativo do ortossimpático, que responde com uma hiper-secreção de adrenalina, com um mecanismo de contração de todo o organismo, de fechamento para o exterior, não havendo mobilidade (NAVARRO, 1996 p. 19)

Nesta realidade fetal estressada por uma estimulação nociva constante, a resposta será contínua no sentido de sobrevivência apenas, onde será estimulado o cérebro reptiliano para esta função. Os prejuízos neste caso são graves quanto à psicopatologia. Os danos causados pelo estresse no período fetal podem comprometer a formação, alterando o funcionamento, pois neste período ocorre a formação do cérebro e do sistema neurovegetativo (Navarro, 1996). Já no final do período neonatal, com a preparação para a mastigação e o movimento voluntário por desenvolvimento de maior mielinização das fibras nervosas, a criança se prepara para explorar o mundo além de sua mãe e depende de uma maternagem satisfatória, caso contrário, a incerteza do afeto poderá levar ao Estado Limítrofe. Assim, para o entendimento das psicopatologias e a sexualidade, há a necessidade do estudo e reconhecimento da função do sistema neural, pois os fenômenos humanos estão entrelaçados pelos sistemas.

Entre os teóricos, a nosografia proposta por Bergeret (2006) destaca as Estruturas Neuróticas, Estados Limítrofes e Estados Psicóticos. Navarro (1996) destaca Neurose, Psiconeurose, Borderline e Psicoses. Freud (1924), em sua clínica, aponta para neurose, psicose e perversão. Reich (1989) aborda principalmente as estruturas de caráter neurótico (o caráter histérico, o caráter fálico-narcisista, o caráter compulsivo e o caráter masoquista) e, na estrutura Psicótica, cita a Cisão Esquizofrênica. Escribano (2010) aponta pela visão psicossocionômica que há também estruturas de base como Neurose (histérico, obsessivo e passivo agressivo); Estados Limítrofes (borderline, narcisista e psicopata) e Estados Psicóticos (paranóia e esquizóide).

Na tentativa de uma relação com o DSM – V (2014) que é um manual da Associação Psiquiátrica Americana e aponta uma classificação categórica de transtornos (onde a palavra transtorno significa dar a volta além de, modificar algo de sua forma inicial/normal), no sentido estatístico e clínico. Como bem apontado pelos organizadores do DSM-V, a característica de transtornos mentais é a forma de distinguir dos transtornos físicos, embora sinalizado o dualismo como um problema na denominação cartesiana. Parece ser de grande importância entender o que aponta o DSM-V sobre a sintomatologia em relação a linguagem de estrutura de personalidade psicológica. A grande diferença, neste amplo campo de atuação médica psiquiátrica e psicológica sobre um mesmo fenômeno do sofrimento humano, é que para a psiquiatria o paciente está com um sintoma e ao ser suprimido este sintoma o paciente está de certa forma curado. Para a psicologia, o paciente é uma estrutura de personalidade que apresenta um sintoma e o fato dele não apresentar um sintoma não significa estar curado. Ou seja, para a psiquiatria o paciente está com um sintoma determinado (um transtorno) e, para a psicologia, o paciente é uma estrutura de personalidade psicodinâmica (uma subjetividade) que manifesta ou não um sintoma.

A proposta da etiologia das psicopatologias em uma visão psicodinâmica, segundo Navarro (1996) e expressa esse é, pode ser associada e entendida da seguinte forma: o resultado do **estresse do medo embrionário** gera a psicose, onde o sexo é uma resposta do cérebro reptiliano, é instintivo, não havendo uma sexualidade. No caso do **estresse do medo fetal**, que gera a psicose, há uma falta de identidade biológica do eu e a predominância é reptiliana com uma expressão de uma necessidade de uma fusão biológica. Já o **estresse do medo no período neo-natal**, que gera os estados limítrofes, a estimulação é córtico-reptiliano, com pseudos contatos, com nuance límbica que não respalda e nem assegura a vivência afetiva e a sexualidade. A psiconeurose, que tem a **vivência do estresse do medo no período pós-natal**, vive o medo da castração e a culpa, a afetividade e a sexualidade é vivenciada com base nos mecanismos de defesa. A neurose, cujo **estresse do medo é circunstancial após a puberdade**, pode acarretar na afetividade e sexualidade com dificuldade de assertividade em dado momento com certo comprometido pelo sentimento de alguma ansiedade.

Algumas características podem ser destacadas como:

A – Neurose

Em uma observação preliminar, a psiquiatria e a psicanálise parecem unificar o significado dos termos Neurose e Psiconeurose, contudo, Navarro (1996) destaca a importância da distinção apontada por Freud entre essas psicopatologias.

Destacado por Navarro (1996) a neurose é um estado menos comprometido, pois de um modo geral o contato consigo mesmo, com a realidade, com o outro e com a vivência da sexualidade é relativamente boa, não cria uma culpa imobilizadora. A sexualidade é vivida de forma mais tranquila seja na heterossexualidade ou homossexualidade, ou seja, se insere na normalidade aceitável. Esta estrutura é mais próxima da saúde, do caráter maduro ou caráter genital.

B – Psiconeurose

Uma característica desta psicopatologia é a vivência da angústia de castração e a culpa. Reich (1989) pontua que o “caráter neurótico” é a solução de um conflito sexual infantil. Esta organização está centrada no complexo de Édipo e sua problemática com a realidade. Para o entendimento desta construção, é preciso observar os mecanismos inconscientes presentes, a história da pessoa e a compreensão da dinâmica e da economia psíquica da pessoa em seu contexto. Assim, um modo típico de reagir transforma-se na maior dificuldade de intervir nas situações delicadas. É exatamente este modo típico de reação que as defesas estão “falando” de sua origem e do seu conflito, ou seja, se ancorados nas diferentes fases do desenvolvimento e tendo acionado Édipo como um complexo e dado um solução razoável. Desta forma, há a diferença entre os tipos de neuroses, pois a estruturação se deu em momentos diferentes na fase de desenvolvimento psicosssexual/psicoafetivo. Navarro (1996) sinaliza a diferença entre a condição incestuosa (relação entre duas pessoas) e a condição edípica (relação entre três pessoas).

Nesta psicopatologia o ego se enrijecer como forma de defesa ao mundo ameaçador e castrador (ter sido privado de algo importante e fundamental afetivamente) introjetado e, nesse sentido, ocorre uma identificação com a principal pessoa que frustra; depois a criança reveste contra si mesmo as energias agressivas direcionadas contra a pessoa frustrante que gerou angústia e, finalmente, desenvolve formas de agir que irá contra os empenhos sexuais utilizando as próprias energias. Com

esta estruturação, as cargas energéticas (que a colocaram em ameaça) que buscavam satisfação, agora, são transformadas em contenção. Ou seja, a energia dos empenhos sexuais (libido) é agora utilizada como uma energia para se defender dos próprios impulsos. Este processo resulta no medo de punição e por isso se endurece, formando uma forma típica de reação. Se o medo de punição é referente à fase anal, a conduta será de controle excessivo; se fálico, a conduta será a exibição narcísica, etc., mas tudo vinculado à principal pessoa frustrante, a que tem o peso da construção do Super-ego. Há uma diferença quantitativa nestes aspectos e é preciso analisar se essa forma de reação é muito rígida ou com alguma flexibilidade. Quanto maior a rigidez, maior o comprometimento. Vale ressaltar Reich (1989, p. 152) *“uma personalidade cuja estrutura de caráter impede o estabelecimento de uma regulação de energia econômico-sexual é a condição prévia de uma doença neurótica futura.”*

O quê na realidade difere uma psicose de outra? A forma de reação (o caráter, o tipo de psicose) de uma pessoa não depende do choque entre instinto e frustração, mas principalmente como aconteceu e a fase do desenvolvimento psicosexual demarcado. Especificamente, Reich (Op. Cit., p. 153) detalha como:

1. a fase na qual o impulso é frustrado;
2. a frequência e intensidade das frustrações, os impulsos contra os quais a frustração é principalmente dirigida;
3. a correlação entre indulgência e frustração;
4. o sexo da pessoa principalmente responsável pela frustração;
5. as contradições nas próprias frustrações.

Este conteúdo proporciona uma leitura coerente do desenvolvimento da neurose e possibilita a identificação no momento em que a pessoa se apresenta com sua queixa. Assim o que deixa claro a característica de uma pessoa em sua forma de reagir não é o que ela evita nos impulsos, mas **como** ela evita.

Esse exemplo pode ser mais bem entendido quanto às formas de “caráter neurótico” circunscritas e descritas tipologicamente por Reich (1989):

B.1 – Histeria – Nesta psicopatologia o tipo de angústia refere-se à interdição sobre o desejo incestuoso. Talvez seja o tipo de neurose que mais expresse sua forma notável e transparente. O que é comum para ambos os sexos desta psicopatologia é a atitude sexual intensa, a agilidade física com sensualidade destilada que mostra uma sexualidade despertada cedo. As mulheres apresentam, de modo geral, um andar e falar sexualizado e provocante. Os homens apresentam uma delicadeza sedutora, tendem a uma cortesia exagerada e tem uma expressão no rosto e um comportamento infantilizado de maneira feminina. A sensualidade e sedução se apresentam com uma ansiedade nos momentos em que o objeto desejado (que aumenta a carga libidinal) e conseqüentemente aumenta as defesas, onde irá responder com recuo (negando), sendo agressivo ou passivo. Aparece, nas relações, uma excitação ou agitação que não corresponde à satisfação no ato. Tem facilidade para ser sugestível e instável em suas decisões. Seu apego sexual de natureza infantil faz com que experimente as fantasias como realidade.

No momento do desenvolvimento psicoafetivo infantil, ocorreu uma fixação na fase genital com sentimentos incestuosos (que foram reprimidos) que resultou em uma forte agressão e angústia. Isso acarreta que todas as fases psicosexuais vividas sejam reenergizadas, ou seja, há uma sobrecarga de energia que excita o organismo e o aparelho psíquico como um todo, isto é, uma tensão sexual que não é gasta. Neste aspecto, Reich (1989, p. 193) destaca que:

... a sexualidade genital se coloca a serviço de sua própria defesa. Quanto mais a atitude como um todo é dominada pela angústia, mais urgentes parecem as manifestações sexuais. Em geral, o significado dessa função é o seguinte: o caráter histérico tem impulsos genitais excepcionalmente fortes e não satisfeitos, que estão inibidos pela angústia genital. ...

Além disso, na histeria, a pessoa não se reconhece tendo um comportamento sexualizado, pois a pessoa histérica se defende da sexualidade com a própria sexualidade, em função de sua angústia genital; fato que mostra que todo o investimento sexual é pura defesa (Reich, 1989). Somado à esta defesa pode aparecer variações entre o narcisismo ou comportamento de dominação, impressionabilidade (mecanismo fálico) e depressão (mecanismo oral). Uma outra característica desta psicopatologia é a genitalização intensa dos órgãos sexuais (de diversas formas) e o restante do organismo não participa desta sensação, ou seja, a libido (energia) está mal adaptada no organismo para atingir o seu fim, viver a sexualidade plenamente.

B.2 – Compulsivo – Esta psicopatologia destaca um sentido de ordem pedante em todas as coisas indiscriminadamente. Quando, por algum fato, este padrão é alterado, o sentimento desagradável e ansioso irrompe com base na angústia. É uma pessoa que tende a desenvolver seu trabalho de modo excelente e minucioso na fiscalização, auditoria, crítica etc..., contudo há a ausência de espontaneidade, é artificial e não criativo. Reich (1989, p 196) aponta que *“quanto mais patológico e rígido é esse traço, mais a atenção se concentra nas coisas de importância secundária, negligenciando assuntos racionalmente mais importantes.”*

O pedantismo, minúcia, indiferença, reserva são formas defensivas que tem sua base na energia do erotismo anal, pois são formações reativas históricas de controle sobre algo vivido como desagradável em relação à educação da higiene por volta dos dois a três anos de idade. O seu oposto também pode ocorrer, manifestações de total desleixo em todos os sentidos. Há uma inclinação para o sentimento de piedade e de culpa, sendo hostil e agressivo em alguns momentos. Externamente, esta psicopatologia revela reserva e autodomínio, contudo, internamente existe o oposto, a indecisão, a dúvida e a desconfiança intensa (esta última, extrema!). Isso o faz ser tanto mal-intencionado quanto inacessível afetivamente. É sereno em suas expressões de “amor” ou ódio sociais, mas é apenas uma manifestação para esconder seu interior – o controle.

Do ponto de vista clínico, observa-se uma fixação na fase anal com sadismo por volta dos dois ou três anos de idade, onde com base na personalidade da mãe e com o início do controle esfínteriano pela educação de higiene iniciada cedo demais, esta criança teve que corresponder às expectativas de alguém em que ela necessitava de seu amor. Teve que aprender a controlar algo para se sentir amada. Esta aprendizagem acarreta uma rígida obstinação anal e mobiliza o impulso sádico (raiva potencializada) e se arrasta, no desenvolvimento, até a ativação da fase fálica, onde os empenhos da libido deveriam passar para um estágio mais ativo. De um modo geral, a atitude dos pais é contra a

sexualidade (castradora) e, ao ativar a falicidade, logo esse empenho é abandonado para retornar a fase anterior, anal, e aí se fixando.

Com a chegada à puberdade, onde naturalmente a sexualidade é mais carregada de energia pela própria maturação corporal, haverá dificuldade para lidar com esses impulsos em função do controle dos aspectos da analidade. Podem aparecer controles estéticos, éticos ou religiosos acentuados como modo de se justificar. O controle emocional é o que mais precisamente necessita ser escondido, protegido, ou seja, ideias separadas dos afetos.

Pode apresentar na vida sexual uma excitação genital de baixa carga, sem presença de envolvimento da sexualidade, pois os afetos são vividos como angústia, e esta angústia precisa ser evitada, controlada. É claro que o bloqueio afetivo revela uma contração do EGO, já que este não pode se expressar, e faz uso do aparato somático, em especial de toda a região pélvica, ombros e rosto (expressão de controle). Os impulsos contidos são os sádicos de morder, bater, pisar, esmagar, apertar, e uma forma de conter isso é a ritualidade. A ambivalência é uma tônica neste caso, pois há o impulso para amar e odiar a mesma pessoa. Todas as expressões de excitação viva e livre, que mobilize a genitalidade despertam os conflitos antigos não resolvidos resultando em uma angústia em que algo pode acontecer, o incontrolável, e que pode dificultar o restabelecimento do autodomínio (controle). Esta característica faz com que toda espontaneidade para a vivência da sexualidade e da vida seja comprometida.

B.3 – Passivo-feminino – Reich (1989) faz uma breve distinção entre a psicopatologia Neurose Passivo-feminino dentro da Neurose Compulsiva. O passivo-feminino evita a agressão e o confronto, mas de forma em que “a analidade atua na direção original como um empenho da libido de objeto” (p. 200). Ele se defende da agressão com a passividade, a entrega e a submissão passiva, o controle é obtido de forma passiva, servil e subserviente.

B.4 – Fállico-narcisista – O biotipo desta psicopatologia se caracteriza por uma compleição atlética, aspectos masculinos duros e com ar facial feminino. Dificilmente é servil, é arrogante, expressão de desdémio agressivo e um forte ar de exibição em um tipo atlético, com característica sádica relativa ou dissimulada. É comum lidar com as situações de vida de forma em que o ataque está presente em sua ação. O componente de autoconfiança, ou seja, o seu interesse por si mesmo, é bem marcado pela autoridade e exibição fállica (poder), porém com base afetiva infantil. A coragem agressiva cumpre uma função de defesa. Há uma boa potência eretiva, que se opõe à potencia orgástica, que os levam a uma atitude de menosprezo do objeto, embora as pessoas (homens ou mulheres) com esta psicopatologia sejam geralmente muito desejáveis pelas características bem marcada de masculinidade. A sexualidade pode ser expressa por homossexualidade ativa e excitabilidade clitoriana, bem como o prazer na vigorexia. Clinicamente, é importante observar a relação entre o ego como um todo e o falo, ou a fantasia de possuir um ou ser um falo (poder). No caso masculino, o pênis não é vivido como uma parte do corpo para o amor e sim para agredir, destruir e perfurar. Em situações onde esta autoconfiança é gravemente perturbada, a depressão profunda aparece.

A realidade fállica com o forte componente narcísico é um mecanismo defensivo e esconde os receios da possibilidade de retorno à fase anteriormente abandonada (analidade/passividade) ou ainda mais primitiva, a oralidade, onde há a tendência para o uso de drogas e/ou álcool que, de certa forma, minimizará os conflitos fállicos. Segundo Reich (1989) os crimes sexuais tendem a ser cometidos por

este tipo de psicopatología com base nas profundas decepções amorosas desde a infância (com o primeiro objeto de amor) e a estabilização de uma vingança fálico-narcisista sobre o objeto sexual, porém, com mais comprometimentos sobre o julgamento em algum momento.

B.5 – Masoquista – A nosografia e nosologia do caráter masoquista marcou o rompimento de Reich com a teoria freudiana. Ficou demonstrado por Reich na história da patologia sexual que o traço masoquista é uma angústia de orgasmo onde não há um impulso que busca o sofrimento, mas sim um impulso secundário econômico-sexual como resultado da repressão de mecanismos sexuais naturais. Disse Reich (1989, p. 210) em 1932 *“Por ora não é mais possível atribuir o sofrimento humano a uma imutável ‘vontade biológica de sofrer’, isto é, a um ‘instinto de morte’, mas a influências sociais funestas ao aparelho biopsíquico.”*

O questionamento da veracidade do relato dos pacientes fez com que Reich pensasse no caminho do entendimento do masoquismo e verificou que o masoquista busca o prazer como qualquer outra pessoa, só que há um mecanismo que perturba e faz o masoquista perceber as sensações prazerosas como desprazer quando atingem certo nível de excitação. Assim como as outras psicopatologias psiconeuróticas, o masoquista é também uma forma de defesa do EGO pelo encouraçamento e, economicamente, a energia sexual elevada (libido) pela paralisação (estase energética) é gasta na forma deste tipo psicopatológico. Um traço típico é o sentimento constante de sofrer e de se queixar de tudo, infligir dor a si mesmo e se humilhar, além de uma grande paixão para atormentar pessoas próximas. Seu comportamento é sem movimento coerente, é desajeitado ou com alguns maneirismos em suas relações pessoais. Talvez seja comum encontrar na história desses pacientes os ataques prolongados de teimosia violenta, gritos e pontapés levando os adultos ao desespero e à raiva. Nesses casos os pais podem ameaçar e a criança cria uma fantasia de que algo muito grave e perigoso pode acontecer. Quando surge uma bronca, um castigo ou uma palmada, o alívio surge com este sofrimento, pois havia a espera de algo pior. Reich (1989, p. 222) aponta que:

a fantasia masoquista de apanhar constituía uma antecipação de castigo mais severo. (...) O masoquista chega à atividade agradável como qualquer outra pessoa, mas o medo de punição interpõe-se. A autopunição masoquista é a realização não do castigo temido, mas de um outro, substituto, mais suave. Assim, representa um tipo especial de defesa contra o castigo e a angústia.

É importante observar neste tipo de traço masoquista que há uma entrega passivo-feminina em relação à pessoa que castiga. Além disso, o masoquista “gosta” de provocar os objetos amados e de seu interesse o qual sofreu desapontamento (amor e frustração). Com um ar infantil, percebe que viver enfurecido não é possível e daí passa a testar o amor do outro. Mas as provocações e as irritações são uma forma de pedir amor, de forma desesperada, na verdade, forçar. Este é um comprometimento grave nas relações, pois de quem se deseja amor é exatamente quem se atormenta e daí vem o desapontamento constante deste traço: quanto mais ama, mais irrita o ser amado. Há uma experiência intensa do medo de ficar só na infância, por isso capta a simpatia pela infelicidade do seu sofrimento. Eroticamente, o masoquista tem uma sensibilidade especial pelo tato, a pele é um contato extremo. Destaca-se o “gostar” de receber beliscões, ser esfregados, chicoteados, amarrados e cera quente, como forma de suportar esta sensação e descarregar certa quantidade de energia, além de poder viver humilhações entre outros. O objetivo inicial não é sentir dor. Explica Reich:

Em termos de fisiologia da angústia, a contração dos vasos periféricos aumenta a angústia (palidez, no caso de susto; sensação de frio, no caso estado de angústia; arrepios provocados pelo medo etc.). Por outro lado, a sensação de pele quente, causada por um fluxo mais forte de sangue através dos vasos periféricos, é um atributo específico do prazer. Fisiologicamente, a tensão interior é determinada pela restrição do fluxo de sangue. Por outro lado, o forte fluxo sanguíneo pela periferia do corpo alivia a tensão interior e, em consequência, a base fisiológica da angústia. Do ponto de vista fisiológico, o efeito liberador da angústia do orgasmo baseia-se essencialmente nesse processo, que representa uma modificação notável na circulação do sangue, com a dilatação dos vasos periféricos e a descarga da tensão no centro (vasos espâncnicos. (REICH, 1989, p.228)

A base erógena do masoquista então é o contato da pele, onde ocorre a vasodilatação da periferia do corpo que alivia a tensão angustiante. Assim, ele irrita a tal ponto até receber uma forma de resposta corporal agressiva para aliviar sua angústia. Inicialmente, seria “aqueça-me”, com a psicopatologização, transformou-se em “bata-me”. Para Reich, a estruturação demarca que

“A introdução à fase genital na infância através do exibicionismo, seguida imediatamente de grave frustração e repressão desse prazer e de completa inibição do desenvolvimento genital posterior, pertence especificamente, de acordo com minha experiência, ao caráter masoquista”(Op. Cit, p. 231).

Frente aos elogios, a pessoa masoquista tende a ter dificuldade para lidar, tendendo a auto-depreciação e a auto-humilhação, pois falta um elemento narcísico. O elogio excita e traz a tona uma provocação das tendências exibicionistas (fálica) que foram fortemente reprimidas e gera angústia. A forma de minimizar essa excitação que cria angústia é auto-humilhação que o leva a sensação/realidade de abandono. Então, vale destacar que o masoquista demonstra e exige (não pede) amor de maneira muito sinuosa, ou seja, por queixa, provocação e infelicidade, isto é, distorce o amor desejado.

Como já destacado, toda psicose tem sua base na dificuldade da satisfação plena da vida genital, pois há o conflito entre o desejo sexual e o medo de punição como fator central, fazendo com que a energia acumulada sustente a psicopatologia. Em sua dinâmica, o masoquista, a tentativa de eliminar a angustia faz com que ele se entere muito mais no desprazer. Reich (1989) destaca:

O caráter masoquista baseia-se numa atitude espástica muito peculiar, que controla não apenas seu aparelho psíquico mas, primeiramente e a cima de tudo, o aparelho genital. Inibe imediatamente toda forte sensação de prazer e transforma-a em desprazer. Dessa maneira, o sofrimento, que é a base das reações de caráter masoquistas, alimenta-se continuamente e aumenta. (p. 235)

... o treinamento habitual de higiene (demasiado cedo e severo) leva o prazer anal a ter precedência sobre outras formas e a libido a fixar-se nessa fase. A ideia de apanhar, relacionada com a analidade, é definitivamente desprovida de prazer e, no começo, carregada de angústia. Assim, não é o desprazer de apanhar que se torna agradável. Antes, é o medo de apanhar que impede a sensação de prazer. Durante o desenvolvimento, esse medo é transferido para a zona genital. (p. 238)

*... todo prazer que aumenta para além de uma certa medida inibe-se e torna-se desprazer.
(p.239)*

Assim, o que se pode perceber é que a angustia surge entre o instinto e o objeto, o que acarreta em que o prazer desejado seja percebido como perigo antecipado, isto é, em vez de viver o prazer, o desprazer é o resultado final do que foi investido no início. Inicialmente o objetivo é pensado e desejo como agradável, mas todo o investimento é atravessado e impedido pela frustração, pelo medo de punição ou angústia que acaba por modificar todo o objetivo, surgindo ou “restando” parecer desagradável.

As questões de impulso vinculados à analidade tem um intensidade menor que os impulsos genitais e, por isso, o masoquista tende à comportamento passivos de sofrimento do que de exibição, isto é, transformam o prazer em desprazer. Neste dado tão específico, cita Reich (1989):

... do ponto de vista econômico-sexual, a atitude masoquista e a fantasia relativa a ela provêm da percepção desagradável da sensação de prazer e servem para dominar o desprazer através da atitude psiquicamente formulada: ‘sou tão infeliz –ame-me!’ Então a fantasia de apanhar entra em ação, porque a necessidade de amor também contém reivindicações genitais que forçam o paciente a afastar o castigo para a parte de trás do corpo: ‘Bata-me, mas não me castre!’ ... (p. 241)

É observado que bater é menos grave que castrar, ou seja, o problema masoquista é uma perturbação específica em relação a viver o prazer, pois ele não consegue viver uma grande excitação genital e, para castrar (o grande medo) é preciso tocar (excitar). Disso resulta a entrega passiva (bata-me!), expressando a condição de analidade. Apanhar representa o alívio substituto de algo percebido como mais perigoso, onde se houver um “orgasmo”, não foi por outra coisa senão pelo apanhar, além de que foi o outro quem causou. Especificamente, a necessidade de ser punido tem o propósito de viver um alívio de maneira indireta que pode ser responsabilizada ao outro punidor.

Citando Reich (1989, p. 242):

O significado do mecanismo: Ame-me e eu não terei medo.

O significado da queixa: Você é o responsável – não eu!

A função da fantasia de apanhar: Bata-me para que, sem me sentir culpado, eu possa aliviar-me!.

Assim, é importante entender que há um conteúdo do impulso (instinto), o conteúdo da repressão (representação da angústia e punição) e por onde –de que modo– o individuo tem o alívio (representação da satisfação, ou seja, o alívio é o objetivo do impulso instintivo.

Qualquer que seja a psicose, é a angústia de castração e culpa que precisa ser liberada, sendo de forma coerente e em consonância com o biopsicossistema do paciente, com tempo adequado para elaboração da sua reestruturação.

C – Estados limítrofes

O nome limítrofe demarca uma realidade psicopatológica de limiar entre duas realidades, ou seja, não sendo psicótico e nem sendo neurótico. A nosologia da Neurose foi definida em 1777 e da psicose em 1845 (Bergeret, 2011) e, no caso da estrutura limítrofe, está situada entre estas duas psicopatologias. Há nesta estruturação psicopatológica uma organização de funcionamento psíquico à realidade de

estar mais ou menos no limiar, com a vivência marcante da angústia de perda do amor (do objeto) ou a ameaça constante de perda, o que impossibilita a triangulação edípica, ou seja, não há uma representação edipiana, quer dizer, não chega a uma vivência afetiva de Édipo, pois o risco afetivo mais forte/grave foi vivido anteriormente na relação de amamentação com a mãe. Esta estrutura é uma patologia do narcisismo, centrada na dependência anaclítica (apoiado sobre o outro, ser dependente do outro), ou seja, medo intenso de abandono. É um estado indeciso do EU, imensa necessidade afetiva, de atenção, compreensão, sendo sedutor, disponível e adaptável, com uma luta sem fim contra a depressão que se coloca em atividade constante. É uma vivência demarcada no período de amamentação, período de desmame e desmame propriamente dita. Os subtipos são:

C.1 – Borderline – características psicológicas na fronteira entre a psicose e a psicose. Navarro (1996) faz uma crítica a esta colocação ao destacar como inadequada, pois os mecanismos psicóticos são diferentes dos mecanismos psiconeuróticos e é possível encontrar as duas realidades na mesma pessoa. E neste caso, é definido por ele como uma cobertura. O borderline é um distímico e, segundo Navarro (1996, p. 46), *“distímia significa distúrbio do equilíbrio emocional, que provoca alterações do humor, isto é, da tonalidade afetiva de base, que é temperamental.”* Destaca que há neste caso uma lesão narcísica, um sentimento de perda grave que acarreta nas explosões emocionais.

Nesta estrutura, o período neonatal é a base, pois é um período simbiótico (dependência afetiva) marcado pela amamentação inadequada ou deficitária, período de desmame e desmame propriamente vividos inadequadamente. Este momento é fundamental e delicado (sensível) para o recém nascido para deixar a simbiose, onde a separação deve ser gradual, caso contrario a sensação do abandono é feroz. Com esta vivência, o outro é visto e sentido como objeto e não como sujeito. A realidade materna ou a função materna é, neste caso, de extrema importância, pois a mãe foi inconstante. Foi vivido um abandono e para não sofrer, introjeta a mãe como boa e má ao mesmo tempo, onde ele só existe se a mãe está.

As explosões do borderline são reativas às condições de existência da ameaça de perder ou separação afetiva. O borderline é um ser que sente que precisa ser “amamentado” (ser maternado) na vida adulta e expressa uma sintomatologia de abandono, tristeza, ideia de culpa, auto-acusação, indignidade e decadência. Contudo, vive a vida de forma apaixonada e intensa quando não está em crise ou em suas oscilações. Pode apresentar ansiedade, resignação, estupor, agitação, falta de apetite com problemas digestivos, insônia, impotência sexual e alterações menstruais. Pode ir da euforia à fuga de ideias, se tornar agressivo e agitado, porém, com acompanhamento do afeto. As explosões acontecem quando há um refluxo energético para cima, do oral para o ocular, podendo surgir crises epiléticas. O borderline em contato com o bom objeto tende a ser entusiasta e implicado com as atividades, porém, quando em contato com objetos maus, é violento, impulsivo, confuso e pode “delirar”. Seus conflitos são vivenciados de forma no tudo ou nada e sua comunicação é paralela, de duplo fundo.

C.2 – Narcisista – As características que marcam esta estrutura de personalidade, segundo Escribano (2014), é um sujeito que exige constante admiração e atenção, tem sentimentos de ter direito sobre alguma coisa que, embora não tenha feito ou investido para um reconhecimento devido, quando não recebe este reconhecimento, há um comportamento de cólera ou explosão afetiva. Há também a incapacidade de considerar que o sentimento do outro seja diferente do seu. Em geral são pessoas charmosas e se vestem bem, falam bem sobre si mesmo e são entusiastas. Suas fantasias se voltam

pela preocupação de seu sucesso, sem limites, o seu amplo poder, a beleza e o amor ideal, oscilando entre o valor próprio e o desvalor do outro. São ambiciosos, exagerados e egocêntricos. Os narcisistas tem em si o bom objeto, sendo ele próprio bom. Seu sofrimento se manifesta quando o mundo não o satisfaz como ele deseja. Como não sabe lidar com a frustração, acusa e pede ao outro como deve agir ou que mude para atendê-lo melhor. Muitas vezes isso ocorre por estratégias. Um Narcisista sofre tal como um Borderline da clivagem do ego, porém, tende a ter em si o bom objeto e, por último, o mau objeto de amor, que se defender da angústia anaclítica. Espera que o outro venha trazer para si a boa satisfação e imagem de si mesmo. Tem dificuldade de viver o “nós”, usando mais o “eu”. Estes sujeitos narcisistas tiveram um registo estrutural de sua subjetividade de uma mãe muito ansiosa em sua construção de personalidade no período total de amamentação.

C.3 – Psicopata – Características gerais de uma pessoa ativa, eficaz, intuitiva e inteligente, onde gosta muito de situações onde tenha desafios e riscos a correr em que buscam oportunidades. São facilmente adaptáveis a situações novas e dificilmente expressam emoções que possam impedir de obter êxito a não ser a de grande sedução, embora superficial. Tem necessidade de excitação. Do ponto de vista patológico de sua personalidade, há certa impulsividade, imaturidade afetiva, procuram constantemente excitações em que possa viver desafios impossíveis e que provoque a raiva dos outros. No fundo, são insociáveis, manipuladores e egocêntricos, pois intentam tirar proveito de todas as situações. São solitários por ter dificuldade de criar laços afetivos, já que o outro é um objeto de satisfação e não um sujeito com desejos diferente ou igual ao seu para uma troca. Neste sentido, o outro como objeto também pode ser um frustrador de satisfação. Não apresentam ter consciência de tais consequências de suas ações. Agem como estrategistas para obter o que ‘necessitam’. Este tipo de personalidade não tem um sistema de valores, pois a lei introjetada é deficiente ou inexistente. Funciona a partir de suas necessidades de satisfação de infância muito tenra. Ele está estruturado com um radar em que busca as oportunidades em que pode tirar proveitos.

Em sua história de construção de personalidade, viveu a experiência afetiva de uma mãe e um pai que foram incoerentes em seu dia a dia e que não lhe conferiram segurança e a sensação de perder foi constante. O mundo, neste ângulo, é perigoso, onde se pode perder sempre, inseguro, não se podendo confiar. Desta forma, irá se adaptar a cada situação isoladamente, sem história afetiva nem realidade passada ou futura, apenas no presente para se satisfazer ou tirar proveito. Expressará uma vivência oportunista ao invés de uma atitude moral. Com tal característica marcada, o tempo esta congelado no “aqui e agora” onde o passado não é importante e nem o futuro, e por isso não faz planos ou projetos de futuro e, portanto, seus atos não importam em relação à consequência (Escribano, 2014). Do ponto de vista psicodinâmico, o psicopata sofre e faz sofrer a sociedade, seja nos subtipos homicida (os que matam diretamente) e o organizacional ou camaleônico (os que matam indiretamente), a psicogênese parece ser a mesma. Esta estrutura apresenta uma tentativa de preencher seu vazio interior por uma forma criativa de coerção, para ter condições de poder, isto é, ‘preencher-se’ usurpando a força/desejo alheio e acaba por absorver/tirar o que é do outro ou produzido pelo outro ou, de posse do outro (Navarro, 1996).

D – Estados das psicoses

É importante marcar a diferença entre psicoses orgânicas e endógenas. As *orgânicas* são as que tem uma origem evolutiva do cérebro por inflamações, intoxicações e processos degenerativos. As *endógenas* demarcam uma origem no período embrionário e/ou fetal até o décimo dia de nascido,

por restrição de livre fluxo de energia por um útero espástico do ponto de vista afetivo materno que ocasiona um quadro de esquizofrenia. Há também a psicose de origem no período neonatal. O estresse materno é ponto fundamental neste processo (Navarro, 1996). A vivência de ‘frustração’ muito precoce dificulta o entendimento e o nível de elaboração psíquica da vida afetiva futura, onde o conflito está entre a realidade e as necessidades pulsionais. A angústia vivida é a de se despedaçar, quebrar ou desmanchar e sumir. Segundo Bergeret (2011) esta estrutura psicopatológica tem sua organização como uma falha no narcisismo primário desde os primeiros instantes da vida, onde a criança se “sente” como um objeto não separado de sua mãe. Esta construção demarca uma relação complexa onde ocorreu uma relação de uma mãe tóxica do ponto de vista afetivo (Bergeret, Op. Cit.). Há um nível de frustrações e fixações muito precoces que resultam em uma poda da realidade onde o sujeito está fechado em seu mundo interior e sua tentativa de contato com o mundo exterior surge como delírio, um mundo paralelo. Nestes casos, o ego nunca está completo, mas sim fragmentado, podendo ser aparente ou não. A angústia profunda está centrada na fragmentação, na destruição, no estilhaçamento do pouco que lhe resta. O conflito está pela ameaça da realidade, lançando mão de defesas como a projeção, recusa da realidade que levam ao desdobramento da realidade e da personalidade, ou seja, a desrealização (Bergeret, 1998).

D.1 - Esquizofrenia – O termo ‘esquizofrenia’ foi destacado por Bleuler para substituir a ‘demência precoce’ (Navarro, 1996). Entre as estruturas psicóticas, esta se situa em uma posição mais regressiva no sentido libidinal e do desenvolvimento egóico. Essa etiologia tem um marco muito primitivo do desenvolvimento, demarcado como um papel severo com a matriz (mãe) que tem como traços afetivos o autoritarismo, superproteção, muito ansiosa e culpabilizada que comprometem a relação afetiva com o bebê sendo no fim fria e dependente deste filho para que ela possa se sentir existindo, ou seja, manutenção de seu próprio ego (Bergeret, 1998). Como destaca Escribano (2014), definida por M. Hanus e C. le Guillon como uma psicose grave que se caracteriza por uma transformação profunda e progressiva da personalidade com uma paralisação do contato com a realidade e se perde no caos imaginário. Pode ocorrer em uma forma negativa com síndrome dissociativa que envolve ambivalência nas relações de objeto; com bizarrice de ideias e atos; ou também a impenetrabilidade onde vive a impressão de que ninguém tem contato com ele. Já em uma forma positiva com delírios do “eu” ocorre com formas múltiplas, com alucinações onde pouco compreende das ilusões, intuições e interpretações (patologia perceptiva) não sistematizados e sem lógica e expresso em uma linguagem abstrata e simbólica. A esquizofrenia pode surgir com ideias delirantes, manifestações maníaco-depressivas e com forma médico-legais. Clinicamente, as forma da esquizofrenia são:

Esquizofrenia simples – Síndrome de dissociação, porém, atenuada. Presença do abandono gradual da iniciativa e com distanciamento da vida afetiva e da realidade (Navarro, 1996).

Hebefrenia – Síndrome dissociativa mais forte, porém as ideias delirantes são raras. Há comportamento inconsequente, infantil, evasivo e incoerente (Navarro, 1996). A defesa maior é a regressão a estágios mais ‘seguros’ ou fantasiados como seguros afetivamente.

Hebefrenia catatônica – Prevalece grave distanciamento da realidade pela imobilidade severa ou agitação (Navarro, 1996). Associado a problemas psíquicos e motores, sendo estes os maneirismos, os estereótipos, a passividade, a negatividade, o estupor, o furor, a impulsão e a catalepsia. Mediante o conflito angustiante, há a paralização motora como defesa.

Paranóide – Etimologicamente, paranoia de *para-nous*, se refere ao “espírito voltado contra”, ou seja, indivíduos que não suportam. Assim, são apaixonados, temíveis, apaixonantes ou com um desejo de onipotência. Esta é uma estrutura menos regressiva em relação ao desenvolvimento libidinal, tendo marcado uma fixação pré-genital, mas com alguma preponderância anal, onde se iniciaria um ego primitivo. É a forma mais completa de esquizofrenia, pois agrupa a síndrome de dissociação e delírio paranoide. Utiliza-se do mecanismo de projeção como defesa. A manifestação ocorre de forma linear do pensamento, utilizando de uma única ideia por vez onde se apegam a ela com obstinação e firmeza, o que parece revelar a característica da fixação na analidade em seu desenvolvimento. O acaso ou incerto é extremamente ansiogênico, por isso, sendo obstinado e inabalável no que “pensa”, é característico no que pensa ser lógico e ser a lei que, acaba por irritar as pessoas. Como ele tem certa pobreza em fantasiar/fantasmas, necessita do outro para fantasiar em seu lugar, o que faz uso com o mecanismo da projeção, caracterizado pelo sentimento de perseguição e que significa um arranjo médio entre sua solidão e intimidade em relação ao seu objeto de desejo. A megalomania e o ímpeto de confronto são remanejados pelos limites ou fracassos que ‘justificam’ a distância. A defesa se estabelece contra os desejos passivos (anal) relativo à mãe e depois ao pai (Bergeret, 1998).

Heboidofrenia – é a forma psicopática da esquizofrenia, onde estão os sujeitos marcados por roubos, crimes e serial killer (Escribano, 2014). Segundo Dalgalarondo e Vilela (s/d) a heboidofrenia ou heboide, termo criado por Kahlbaum em 1890, as alterações ocorrem na esfera das relações sociais e de personalidade, com alterações na esfera instintiva, distúrbios da compreensão das regras morais e dos hábitos culturais.

D.2 – Melancólico – K. Abraham foi o primeiro a estudar os mecanismos do luto em relação aos mecanismos da melancolia. Nas duas situações há a perda do objeto, porém, na melancolia a hostilidade vivida em relação ao objeto perdido está voltada agora contra o próprio sujeito. Ou seja, a pessoa perdida era incorporada ao sujeito, isto é, um aspecto emocional oral (incorporar). Esta ocupa um lugar entre a esquizofrênica e a paranóide. Caracterizado por aspectos depressivos autenticamente psicóticos. Expressa uma demanda excessiva de amor e uma tentativa de evitar ser punido; uma ambiguidade. Na melancolia, o sujeito tenta (re)encontrar o caminho do objeto de amor perdido e introjetado. Há neste caso a angústia de fragmentação por perder o objeto amado e odiado e que por isso nega a realidade (Bergeret, 1998). Caracterizada pela sensação de vazio interior, difere da depressão em função de que esta é caracterizada pela sensação de perda. Tem sua base no vazio neonatal que comprometeu a sensação de sobrevivência suficiente, acarretando na ausência de “ser” (Navarro, 1996).

D.3 – Autismo – Para Navarro (1996), o autismo é uma psicopatologia de condição estável, grave e de origem embrionária. Há baixa energia para o contato, sendo esta mais utilizada pelo cérebro reptiliano como manutenção da vida do que no sistema límbico e neocórtex. Há manifestações de inacessibilidade de contato, solidão, falta de relação afetiva, repetição de jogos e movimento que se impedido causa reações de raiva, movimento ritmados, ecolalia, dificuldade na linguagem, além de um apego fusional ao corpo do adulto. Em geral se observa pais frios e mecânicos do ponto de vista afetivo.

Longe de esgotar toda discussão sobre o tema, para finalizar esta reflexão, vale ressaltar sobre um ponto não destacado que se refere ao “tipo perverso”. Para a psicanálise freudiana, há destaques para os tipos psicose, neurose e perversão, porém, a perversão não seria uma estrutura de personalidade e sim um sintoma que pode aparecer em qualquer tipo das estruturas abordadas. Assim, a perversão é uma classificação para a psicanálise e não para a psicopatologia e que impropriamente também é chamada de estrutura pela psiquiatria (Bergeret, 1998).

Considerações finais

A formação do psicólogo deve ter uma sistematização para buscar a semântica da vida e das relações pelo processo de reconstrução pela psicoterapia e/ou a leitura dos fenômenos de vida. Além do estudo acadêmico formal, o longo training pessoal deve ser constante com supervisão, psicoterapia pessoal e estudos de grupo. Os estudos e o trabalho psicológico pessoal possibilitarão o entendimento e a valorização do próprio processo desenvolvimental, pois há a necessidade de viver em si a compreensão de seu significado para lidar com o outro. Do ponto de vista da formação, o estudo da psicopatologia precisa de um bom conhecimento de psicologia do desenvolvimento e, do ponto de vista pessoal, todo esse conhecimento precisa fazer sentido em sua história pessoal nos aspectos específicos e cruciais. Assim, a formação de um psicólogo é também o estudo do fenômeno pelo próprio fenômeno vivido, a busca do sentido do teórico em si. O sintoma, como visto nas estruturas de personalidade, expressa a própria história, é o como cada ser expressa sua história subjetiva construída, portanto, sua estrutura de personalidade, é um fenômeno. Do ponto de vista proposto pelo atual DSM V, o sintoma precisa ser retirado ou atenuado e isto torna o sujeito ‘curado’. É um manual que classifica e descreve o transtorno para reconhecimento diagnóstico e intervenção medicamentosa em saúde mental, principalmente. É preciso valorizar a intervenção medicamentosa pelo médico psiquiatra, uma vez que o psicólogo não tem esta habilitação. Da mesma forma que é por meio desta intervenção médica que o sujeito sai de uma crise, seja aguda ou nos casos graves. Contudo, pensar na estrutura é o fator psicodinâmico que busca na história pessoal para a possibilidade de reconstrução individual.

Os teóricos comentados como Freud, Reich, Navarro, Bergeret e Escribano destacam em sua visão uma base psicodinâmica para a compreensão das psicopatologias a partir da estrutura de base de personalidade que são de importância ímpar na formação do psicólogo. Assim, vale ressaltar que a psiquê tem a característica da expressão emocional e, para tanto, o afeto deve ser colocado nesta expressão com conteúdo e coerência para atingir a satisfação. Este afeto só pode ser assim expresso por meio do que foi construído e armazenado ao longo do crescimento e do desenvolvimento na vida. Destacou-se que os problemas vividos e marcados no período de um tempo e com certa intensidade durante o desenvolvimento psíquico dificultam o processo e causam um sofrimento que tem por base a estrutura de personalidade. Um sintoma psicopatológico é uma resposta de uma tentativa adaptativa, é um sinal de uma estrutura. Em uma análise, é preciso refletir que o transtorno focado na psiquiatria demonstra o sujeito que **está** com determinado sofrimento, enquanto que na psicologia o sujeito **é** determinada estrutura de personalidade que expressa um sofrimento. O diálogo entre a psiquiatria e a psicologia é de importância singular para se pensar no processo individual de cada ser com problemas. É preciso que o estudante e o profissional em psicologia saibam da linguagem do DSM V e possa fazer o diálogo com a psicopatologia com base nas estruturas de personalidade de base. É preciso dialogar com os pares, com a multidisciplinaridade das ciências para se obter uma

interdisciplinaridade. Tal diferença para o formando em psicologia demarca sua conduta diferenciada para intervenção no processo psicoterapêutico.

Estruturas	Tipos	Instância dominante na organização	Natureza do conflito	Natureza da angústia	Principais defesas	Relação de objeto
NEURÓTICA	Neurose	Ego	Superego	existencial	-	Genital
PSICO NEURÓTICA	Histérico Fálico narcisista Compulsivo Passivo-agressivo Masoquista	Superego	Superego com o id	castração	Recalcamento	Genital
ESTADOS LIMÍTROFES	Borderline Narcisista Psicopata	Ideal de ego	Ideal de ego com id e realidade	perda do objeto	Clivagem dos objetos forclusão	Anaclítica
ESTADOS DAS PSICOSES	Paranóia Esquisoidia Melancolia Autismo	Id	Id com a realidade	fragmentação	Negação da realidade Desdobramento	Fusional

Referências

Angerami-Camon, V. A. (org.); Holanda, A. F.; Torres, A. R. R.; Moreno, A. B.; Veríssimo, L. J.; Angerami, P. L.; Castro, T. G. (2013). *Psicoterapia e brasilidade*. [livro eletrônico] São Paulo: Cortez.

Bergeret, J. et al (2006). *Psicopatologia: teoria e clínica*. Porto Alegre: Artmed.

_____. (1998). *A personalidade normal e patológica*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.

_____. (1996). *La personnalité normale et pathologique*. Paris : Dunod.

Capturado em 08/06/2011. On line - Disponível em :

www.geopsy.com/psychologie/la_personalite_normale_et_pathologique_divers.pdf

Bukowski, H. – Jean Bergeret: la personnalité normale et pathologique. (resumé par Henry Bukowski)

Capturado em 11/06/2011. On line – Disponível em:

www.candiulb.be/forum/index.php?act=attach&type=post...

Calderoni, D. (2002). *Psicopatologia: vertentes e diálogos*. São Paulo: Via Lettera.

Cheniaux, E. (2012). *Manual de psicopatologia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Integración Académica en Psicología
Volumen 5. Número 13. 2017. ISSN: 2007-5588

- Dalgalarrodo, P.; Vilela, W. A. – Transtorno borderline : história e atualidade. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*. II, 2, 52-71. On line. Disponível em : http://www.fundamentalpsychopathology.org/uploads/files/revistas/volume02/n2/transtorno_borderline_historia_e_atualidade.pdf (s/d).
- DSM-IV-TR™(2002).Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed.
- Escribano, G. (2014). *Analyse transactionnelle et psychologie clinique*. Paris.
- _____. (2010). Apostila de curso de Formação em Psicossocionomia.
- FREUD, S. (1924). Neurose e Psicose - Edições Standard Brasileira das *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. V. XIX. Imago.
- Gay, P. (1989). *Freud: uma vida para nosso tempo*. São Paulo: Cia das Letras.
- Les bases de La psychopathologie – On line : Disponível em : www.numilog.com/package/extraits_pdf/e27975.pdf Capturado em 08/06/2011.
- Navarro, F. (1996). *Somatopsicopatologia*. São Paulo: Summus.
- Mezer, R. R. (1978). *Psiquiatria dinâmica: conceitos e métodos psiquiátricos em termos simples*. Porto Alegre: Globo.
- Marcelli, D.; Braconnier, A. (2007). *Adolescência e psicopatologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, M. D. & Mello Filho, J. (1992). Psicoimunologia hoje. In: Mello Filho, J. (e cols). *Psicossomática hoje*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Pribram, K. H. & Gill, M. M. (1976). *O projeto de Freud: um exame crítico*. São Paulo: Cultrix.
- Reich, W. (1989). *Análise do caráter*. São Paulo: Martins Fontes.
- Solomon, P.; Patch, V. D. (1975). *Manual de Psiquiatria*. São Paulo: Atheneu.

CÍRCULOS DE PAZ Y CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Zoila Martínez Moncada
Fabiola Bernal Acebedo
Fundación Nuestramérica
San José, Costa Rica

Resumen

El Círculo de Paz es una práctica restaurativa que reúne personas de todas las edades, bajo un encuadre de construcción conjunta de valores, creando así un espacio social seguro para el diálogo.

El Círculo de Paz hace uso de elementos lúdicos, de disfrute y actividades de reflexión para acercar a las personas, a las generaciones, siendo una propuesta atractiva para niños, niñas y adolescentes. Se promueve el acercamiento de los(as) participantes y el desarrollo de una comunicación alternativa cuya finalidad es construir consensos sobre una temática, situación o conflicto.

El empleo sistemático de los Círculos de Paz en los centros educativos de secundaria, con la participación voluntaria de todas las personas integrantes de la comunidad educativa; personal docente, administrativo, estudiantes, permite desarrollar habilidades comunicativas y comportamientos como la escucha activa, la expresión abierta y respetuosa de sentimientos, creencias y opiniones que constituyen la base para una sana convivencia.

Palabras Claves: Práctica restaurativa, comunidad educativa, violencia escolar, convivencia.

Abstract

Peacemaking Circles, a restorative practice, brings people of all ages together, creating a safe space for dialogue in a framework of shared values.

Peacemaking Circles are open and flexible, offering activities for reflection and also inviting people to enjoy themselves through games and dynamics. Addressing the needs and interests of different generations, they become an appealing process for children and youths. Circle process gives participants the opportunity to come together, engage in an open and honest communication, enabling them to move forward and build a shared vision on an issue or conflict.

A systematic use of Peacemaking Circles in high schools with the voluntary involvement of all of the School Community: teachers, staff members and students, ensures that new communication skills and behaviors such as attentive listening, owning and expressing ones feelings, beliefs and opinions in an open and respectful manner, all of which constitute the basis for community building.

Key Words: Restorative practice, school community, violence in schools, community building.

Resumo

O círculo da paz é uma pratica restauradora que reúne pessoas de todas as idades, no âmbito de um quadro de construção conjunta de valores, criando um espaço seguro e social para o diálogo.

O círculo da paz faz uso de elementos lúdicos, atividades de apropriação e reflexão para trazer pessoas e gerações, sendo uma proposta atraente para meninos, meninas e adolescentes.

Promove a abordagem dos (as) participantes e o desenvolvimento da comunicação alternativa, cujo objetivo é construir um consenso sobre uma questão, situação ou conflito.

A utilização sistemática dos círculos da paz nas escolas de ensino médio, como a participação voluntária de todos os membros da comunidade educativa, pessoal administrativo, de ensino e de estudantes, permite que desenvolver habilidades de comunicação e comportamentos tais como a escuta ativa, aberta e respeitosa de expressão de sentimentos, crenças e opiniões que constituem a base para uma convivência saudável.

Palavras chaves: *Prática restaurativa, comunidade educativa, violência escolar e coexistência .*

Introducción

En el presente trabajo se destaca la importante función de los centros educativos de secundaria en el aprendizaje, por parte de los y las estudiantes, de habilidades personales y sociales para la construcción y el disfrute de una sana convivencia. Asimismo se enfatiza el papel importante a desempeñar, por parte del personal docente y administrativo, de ser modelos a emular así como de proporcionar apoyo y acompañamiento en el proceso de crecimiento y desarrollo de los educandos.

La construcción y el disfrute de una sana convivencia en los centros educativos de secundaria requieren la implementación de prácticas que brinden herramientas para el diálogo, la mayor participación, el respeto en las relaciones y la valoración del otro como individuo. La práctica restaurativa conocida como el Círculo de Paz se puede implementar de manera cotidiana en las aulas de secundaria con el objetivo no solo de hacer más agradable el aprendizaje de nuevo material, sino además para fomentar el intercambio de visiones y opiniones, desarrollando la capacidad de escuchar al otro y aprender a ser conciso, claro y respetuoso al hablar.

La dinámica del Círculo de Paz enfatiza la integralidad del ser, promueve la participación haciendo uso de recursos lúdicos y reflexivos, ofreciendo un espacio seguro para el diálogo, bajo un esquema de construcción conjunta de valores, que resulta atractivo tanto para las personas menores de edad como para la interacción entre generaciones.

Abrir espacios de comunicación alternativa en los que las diferencias individuales son consideradas como fortalezas, brinda a las personas adolescentes la oportunidad de ejercitar los cambios y transformaciones propias de esta etapa en el ámbito de su funcionamiento intelectual social y emocional y ofrece a las personas adultas la oportunidad de una interacción enriquecedora.

El Círculo de Paz también es una herramienta útil para abordar conflictos y situaciones complejas ya que se busca comprender las causas subyacentes. Resulta ser entonces una herramienta para el diagnóstico e investigación de las situaciones y conflictos que pudieran surgir en la comunidad, las familias y la comunidad educativa y, la dinámica que se genera a lo interno del Círculo, brinda valiosa información para la mejor comprensión y manejo de dichos problemas y situaciones.

Es necesario señalar que la violencia en los centros educativos no se vive solo entre los y las estudiantes, se presenta también entre las personas adultas que trabajan en la institución: administrativos, docentes, también al interior de cada grupo y de ellos hacia los y las estudiantes y viceversa. Por tal razón se recomienda realizar los Círculos de Paz al interior de cada grupo y entre grupos diferentes.

El modelo de trabajo en Círculos de Paz que se presenta a continuación, cuya base filosófica es la justicia restaurativa, se basa en la enseñanza de la señora Kay Pranis de Minnesota, Estados Unidos, quien fungió como planificadora de justicia restaurativa en el Departamento de Correcciones de ese estado por muchos años para luego dedicarse a ser capacitadora de Círculos de Paz en los Estados Unidos, Canadá y América Latina.

Kay es una mujer pequeña en estatura pero grande en sabiduría y generosidad, firme en su compromiso para forjar un mundo mejor. A ella nuestro agradecimiento. Con su ejemplo enseña que si se busca aportar a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y pacífica, se necesita generar nuevos conocimientos, nuevas prácticas sociales y además compartiéndolas generosamente con otros profesionales y con las comunidades.

El modelo integral de educación y el fomento de la convivencia

Se han realizado esfuerzos de parte de autoridades, instituciones y gremios relacionados con la educación pública y privada por promover un modelo integral de educación que incluya los aspectos afectivos-emotivos, reconociéndoles su influencia en los procesos de aprendizaje, como ejemplo el Programa Convivir del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

En general el sistema educativo costarricense continúa priorizando la presentación, la repetición de contenidos y la evaluación de estos, antes de concentrar esfuerzos en la formación emocional y social de la persona menor de edad.

No se da aún la debida importancia al aprendizaje de habilidades de comunicación e interacción para la vida cotidiana, ni a la enseñanza y aprendizaje de competencias básicas para la comunicación e interacción social y personal. Además estas habilidades no solo son importantes para los(as) estudiantes sino también para el resto de la comunidad educativa; el personal de la administración y los(as) docentes.

Esta tendencia es grave en todos los niveles de la enseñanza pero es aún más crítica en la etapa de la educación secundaria por dos razones principales. La primera estriba en que la adolescencia es una etapa vital compleja y difícil en la que se lleva a cabo un proceso de construcción de una nueva identidad mediante la redefinición de los límites entre los mismos sujetos y su entorno. Este proceso va acompañado de tensiones dado que se pierden las referencias y la seguridad de la infancia, sin poder contar aún con las de la adultez.

La persona adolescente requiere de un acompañamiento adulto, pero este debe ser diferente del que se brinda al niño(a), acompañamiento que se base en el conocimiento de las características de esta etapa, que permita comprender las nuevas conductas y enfrentarlas con sensibilidad. La persona adulta necesita tomar conciencia de la importancia de su rol como modelo, de la necesidad de desarrollar relaciones cercanas y estrechas con ellos y ellas, reconociendo en la persona menor de edad a un sujeto con derecho a buscar su autonomía e independencia.

La segunda tiene que ver con el hecho de que es en esta etapa vital en la que se gestan cambios y transformaciones cualitativas y cuantitativas en todas las áreas de su desarrollo: en lo cognitivo con la adquisición de un pensamiento abstracto y la posibilidad de manejar problemas complejos; en lo emocional y social con la capacidad de elaborar una identidad “original” con nuevas identificaciones y

la necesidad de pertenencia y aceptación; y en lo ético con la capacidad para formarse ideales y pensar en valores.

Un medio ambiente familiar, educativo y social enriquecedor es clave en potenciar las adquisiciones de la persona adolescente. El clima que se desarrolle en estos ámbitos, lo que acontece diariamente en ellos, puede bien ser para su fortalecimiento o bien su perjuicio y limitación. Estos ambientes enriquecedores permiten a la persona menor de edad poner en práctica sus nuevas habilidades cognitivas, emocionales, sociales y éticas posibilitando una mejor relación consigo mismo(a) y con los demás.

La tarea fundamental de los centros educativos, según los criterios actuales de la calidad de los procesos educativos, consiste en una formación para “aprender a vivir”, para “aprender a aprender”, visión de la educación que trasciende aquella en la que el aprendiz es un receptor pasivo de conocimientos y el docente es transmisor del conocimiento y formador desde lo meramente técnico.

Las comunidades educativas de secundaria necesitan convertirse en espacios enriquecedores para que la persona menor de edad pueda descubrir y poner en práctica sus nuevas habilidades, mejorar su nivel de comunicación y relación con sus pares y con las personas adultas. El clima positivo en una comunidad educativa favorece también las relaciones entre el personal adulto que allí labora así como entre ellos y los(as) estudiantes, con lo cual se pueden cumplir mejor los objetivos de educación y formación.

En este tipo de ambiente se puede dar la gestión de la buena convivencia, tal como se describe en el programa del Ministerio de Educación de la República de Chile, en el que se entiende la convivencia como la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, en el que se dan relaciones personales positivas y dentro de un clima institucional que propicia tanto el desarrollo integral de alumnos(as) como el desarrollo de los objetivos educativos y de funcionamiento administrativo.

El Programa Convivir del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica tiene el objetivo de promover la convivencia en las comunidades educativas. En este programa se entiende la convivencia como la existencia de relaciones sociales que se basan en el respeto, en las que hay un reconocimiento y disfrute de la diversidad, se promueve la mayor participación de todos(as), produciéndose un clima positivo en el que se fortalece el sentimiento de pertenencia y bienestar.

La convivencia también se enmarca dentro del disfrute de los derechos humanos. De acuerdo al Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas PNUD, la convivencia es una dinámica que se basa en las relaciones de cooperación y confianza entre todos los miembros de la comunidad educativa, fortaleciendo su sentido de pertenencia así como el disfrute de sus derechos y sus oportunidades.

Finalmente según el informe de la UNESCO del año 2011, la convivencia se asocia con la idea de un compartir y convivir con otras personas con la finalidad y la búsqueda de bienestar y protección.

Cuando se trabaja en el fortalecimiento de la convivencia en una comunidad educativa de secundaria se trabaja para lograr que esta se transforme en un espacio enriquecedor para todas las personas, para que se pueda realizar un verdadero aprendizaje para la vida y mejorar las relaciones interpersonales, todo ello en un entorno de disfrute de los derechos humanos. Se puede afirmar que

el objetivo último del logro de la convivencia es el logro de un mundo social más solidario y democrático.

La violencia en los centros educativos y sus implicaciones

Sin embargo, en los últimos años, la sociedad costarricense, ha venido observando una serie de manifestaciones de descontento en los centros educativos, específicamente en cuanto a la falta de una convivencia armoniosa en su interior. Se destacan manifestaciones de violencia como las agresiones verbales y físicas, que inciden en la posibilidad de realizar de manera efectiva un proceso de aprendizaje. Un vistazo por los pasillos, las aulas y los alrededores de los colegios lleva a pensar que lo que allí acontece no es más que el reflejo de las vivencias que se dan en las casas, las calles de nuestras comunidades y nuestro país; la falta de diálogo, los problemas de relación.

Este nivel de agresión nos indica que se están afectando negativamente los logros históricos alcanzados por el país: el respeto al estado de derecho, la adhesión a valores democráticos tales como la tolerancia y la aceptación de la diversidad.

De hecho y de acuerdo a datos brindados en el cuarto informe Estado de la Educación, en una encuesta realizada con una muestra nacional de instituciones de secundaria, en el año 2011, de cada mil estudiantes 388 habían sufrido algún acto violento en el último año en el centro educativo, y 92 fueron víctimas frecuentes, es decir que sufrieron agresiones de sus pares una vez por semana como mínimo.

A pesar de estos indicadores de violencia entre jóvenes, la violencia al interior de los centros educativos no puede seguir analizándose solo desde las situaciones que se presentan entre los y las estudiantes. Son múltiples las violencias que se viven en estas instituciones, tal como se identificó en varios estudios realizados por la Fundación Pedagógica Nuestramérica para la Coordinadora Educativa y Cultural del Sistema de Integración Centroamericano - CEC/SICA en los años 2010 y 2012.

Los datos indican que la violencia se da entre los(as) mismos(as) estudiantes, entre los(as) docentes, entre el personal de servicios, pero también entre estudiantes y docentes, entre docentes y personal de servicio, entre estudiantes y guardas, y entre docentes y madres de familia.

Como puede observarse hay una amplia gama de conflictos entre las personas adultas que trabajan en la institución, lo cual plantea la necesidad de promover también procesos para la gestión de la convivencia armónica entre las personas adultas. Cuando se piensa en el rol de modelo de las personas adultas en los centros educativos de secundaria, transformar las relaciones se vuelve una tarea urgente.

Cuando se habla de las implicaciones de la violencia en la dinámica de los centros educativos y su efecto negativo en aspectos como la permanencia de los(as) estudiantes en ellos, estas investigaciones evidenciaron que uno de los factores que favorecen la permanencia de los y las estudiantes de secundaria en los centros educativos es el apoyo que personas adultas les han brindado a lo largo de sus estudios. Si bien el mayor apoyo lo recibieron de sus propios compañeros y compañeras y de sus familias (en especial madres y abuelas) también resaltaron la importancia de otras figuras adultas.

De acuerdo a estos estudios algunos(as) estudiantes mencionaron algunos profesores(as) pero también resaltaron casos de funcionarios/as que poco se reconocen en los centros educativos pero

que tienen un contacto directo y de impacto en los y las estudiantes. Es el caso de los guardas o personas que cuidan la puerta y que los saludaban por su propio nombre. Algunos también expresaron su agradecimiento a las personas que cocinaban y les daban el alimento con cariño.

La principal conclusión y el aporte de estas investigaciones para el tema de la violencia en los centros educativos de secundaria, es que si la contención emocional es un factor determinante en la permanencia en los centros educativos de secundaria, la violencia es un factor determinante en la exclusión. En ese sentido es indispensable desarrollar múltiples y variadas estrategias para controlar y eliminar las manifestaciones de violencia sino además trabajar en el logro de una armónica convivencia y con la participación de todas las personas integrantes de la comunidad educativa.

Qué es el Círculo de Paz y en qué consiste

El Círculo de Paz es una herramienta pedagógica flexible, su planificación y ejecución se adapta a las características de diversos grupos así como a los temas a abordar. Hay distintos tipos de círculos de acuerdo a los objetivos que se persiguen, pudiéndose implementar en muy diversas situaciones y ámbitos:

Círculos de Conversación y de Aprendizaje cuyo objetivo es el estudio de un tema que es visto desde las diferentes perspectivas aportadas por los y las participantes. En este tipo de círculo se estimula el análisis y la reflexión individual y conjunta.

Círculos de Celebración son espacios en los que se hace un alto en el camino para efectuar el reconocimiento a la labor de uno de sus integrantes o para celebrar como grupo la realización de una tarea compartida. Estos círculos fortalecen los lazos y vínculos entre las personas y realzan los aportes y logros personales y grupales.

Círculos de Paz que propician el encuentro entre personas o grupos que se encuentran en conflicto. Estos círculos ofrecen un espacio para que las personas participantes puedan explorar los motivos que subyacen a la situación conflictiva y mediante un diálogo e intercambio respetuoso puedan buscar soluciones, encontrar medios para resolver las diferencias y superar el desencuentro.

Cuando un grupo ha experimentado pérdidas o sus miembros han sido afectados por una situación traumática, los Círculos de Sanación brindan un espacio de apoyo. Estos círculos ofrecen un espacio de contención en procesos de pérdida y duelo.

El Círculo de Paz es un espacio estructurado que requiere de una cuidadosa planificación de parte de las dos personas –que pueden ser adultas o menores de edad– que acompañan el proceso. Estas personas hacen uso de una serie de elementos llamados Elementos Estructuras para construir y sostener un ambiente seguro para el diálogo. Los *elementos estructurales* son:

- Una pieza de diálogo como mediadora única del uso de la palabra
- Los y las participantes acuerdan valores que se convierten en guías que sirven de guía para el comportamiento y las actitudes de los y las participantes
- Se busca, se promueve el consenso en la toma de decisiones
- Se comparten anécdotas personales para enriquecer y profundizar el tema

- Se hace uso de ceremonias de apertura para iniciar el círculo y se termina con una ceremonia de cierre.
- La participación de dos personas que acompañan el círculo, acompañante y co acompañante quienes velan para que se construya y sostenga el ambiente de respeto.

Las personas acompañantes son las encargadas de la planificación de un círculo y para ello cuentan con directrices y sugerencias, luego participan en el círculo velando para que se mantenga un ambiente adecuado para el diálogo. Si bien se estructura un espacio seguro para el diálogo, es importante señalar que este espacio es de gran libertad, ya que la dinámica que se genera en el círculo, la dirección de esta, es *responsabilidad de los y las participantes*.

Los valores nombrados y consensuados por el grupo dan las pautas para el comportamiento y, mediante el empleo de la pieza de diálogo, se genera una dinámica de escucha y diálogo ya que la persona que tiene la pieza es la única que hace uso de la palabra. Compartir anécdotas personales permite una mayor comprensión y conocimiento del otro, ya que la anécdota provee información que permite ver a las personas desde otras perspectivas, fortaleciendo los vínculos y lazos afectivos entre participantes.

El Círculo de Paz cuenta con una serie de premisas fundamentales que crean un marco de respeto sobre todo en cuanto al reconocimiento de la diversidad y que hacen que el espacio del círculo sea de encuentro y no de confrontación. Se parte de que todas las personas buscan relacionarse de manera positiva y que se comparten valores fundamentales pero al mismo tiempo, se reconocen y respetan las diferencias individuales que son vistas como fortalezas, como aporte.

El Círculo de Paz concibe el conflicto como oportunidad para abordar situaciones difíciles de manera positiva y constructiva, motivando a las personas a participar en un ambiente seguro y de respeto en el cual puedan brindar su visión, escuchar a las demás personas involucradas y juntos buscar soluciones positivas.

Los conflictos generan una energía que puede ser constructiva, si se realiza un proceso adecuado para manejarlos. El conflicto genera situaciones cargadas de gran emotividad y se sabe que las conversaciones pueden tomar cursos difíciles, por lo que la dinámica del círculo busca sentar las bases para construir relaciones que permitan a las personas involucradas encontrar maneras de prevenir y resolver aspectos destructivos de sus conflictos.

En el Círculo de Paz se busca canalizar constructivamente esta energía, promoviendo formas de relación entre las personas que fomenten el respeto a las diferencias y que mejoren las relaciones personales y comunitarias. Los Círculos de Paz son entonces herramientas útiles para abordar conflictos complejos cuyas causas subyacentes se deben abordar para su mejor comprensión y manejo. Este tipo de conflicto requiere de cambios significativos en las relaciones así de soluciones creativas.

Este modelo de Círculo de Paz emplea el concepto antiguo de las primeras naciones, el de la Rueda de la Medicina, modelo en el cual se representa la integralidad del ser en la unión de cuatro dimensiones fundamentales: los aspectos racionales, los aspectos emocionales, los aspectos físicos y los espirituales, reconociéndole a cada uno su importancia para el desarrollo personal, familiar y comunal, promoviendo una visión amplia de la espiritualidad como dimensión importante en la vida.

En la planificación y ejecución de un círculo por parte del acompañante y de la persona acompañante, se piensa en y se llevan a cabo actividades lúdicas y reflexivas que permiten actualizar la totalidad del ser, que fomentan la creatividad y la espontaneidad en la participación. En este sentido se trata de una experiencia de aprendizaje cuidadosamente planificada pero que posibilita la espontaneidad y creatividad.

El trabajo en el círculo se divide en etapas y fases que los y las participantes van transitando de acuerdo a su propio proceso grupal mientras las personas acompañantes velan por mantener un ambiente adecuado para el desarrollo de la dinámica; para que se mantenga un espacio seguro para el diálogo y la interacción. Es importante enfatizar que las personas participantes son quienes definen la calidad de la dinámica que se genera, la dirección que toma.

El espacio del Círculo de Paz no es confrontativo y por ello se da un tiempo para trabajar en el establecimiento de un ambiente de diálogo y en la construcción de relaciones interpersonales basadas en la confianza. Los y las participantes entran a trabajar el tema, la situación o conflicto solo cuando se haya llegado a establecer un buen nivel de confianza, se hayan normado y construido relaciones de respeto y se tiene la seguridad de contar con un ambiente seguro para el diálogo.

Cómo puede el Círculo de Paz ayudar a crear bases para la convivencia en los centros educativos de secundaria

El Círculo de Paz es una forma particular de trabajo en grupo, una forma activa y participativa de estar con otros. La psicología social en sus investigaciones ha mostrado que el espacio grupal propicia transformaciones subjetivas positivas y que estas pueden ayudar a trascender lo meramente individual para el logro de la construcción de un proyecto con otras personas.

Es decir que la participación en los grupos da la oportunidad de establecer un vínculo con otros y poder construir una pequeña comunidad. En el trabajo grupal las personas participantes brindan aportes individuales positivos que son integrados para lograr una creación colectiva. Así tanto las personas adultas como los y las adolescentes pueden ofrecer y compartir sus conocimientos, logros, experiencias en un ambiente grupal en el que cada expresión individual es escuchada con atención y tomada en cuenta.

El Círculo de Paz ofrece un medio para aprender a dialogar, a escuchar al otro y, lo que es de suma importancia en el logro del autocontrol, a expresar sentimientos, pensamientos y opiniones de manera adecuada. Este medio abre también una oportunidad para el aprendizaje ya que al escuchar a otra persona se abre la posibilidad de ir más allá del propio conocimiento y posicionamiento frente a una situación.

El Círculo de Paz abre un espacio para que las personas reflexionen acerca de los valores que son importantes para su vida. Estos valores, nombrados y consensuados, brindan la pauta, dan la guía para el comportamiento y las actitudes durante las sesiones. Es uno de los aspectos más formativos y enriquecedores del Círculo, un ejercicio para lograr el propio monitoreo y regulación de la conducta, así como la posibilidad de sacar un tiempo para pensar en lo que es importante y significativo para la vida.

La participación en un Círculo es una experiencia que permite que surja “lo mejor de uno mismo”, como un laboratorio para aprender y ejercitar las habilidades personales y sociales para relaciones

positivas. Al mismo tiempo que enseña, invita a que se actúe de acuerdo a estos valores en los demás ámbitos y momentos de la vida cotidiana, no solo en el aula, en el recreo, fuera de la comunidad educativa, en la familia y la comunidad.

En todo lo anterior se ha estado hablando de nuevos aprendizajes, de logros y avances, de cambios y transformaciones con el fin de prevenir la violencia y lograr crear espacios de convivencia, es decir de procesos individuales y sociales, y por ello es necesario y se recomienda emplear el Círculo de Paz de manera sistemática así como dar un seguimiento a los resultados y acuerdos que se llegaron a dar.

La flexibilidad de los círculos hace posible que se realice con los distintos grupos de la comunidad educativa así como que se puedan retomar situaciones cotidianas, positivas o conflictivas, de la cotidianidad de la comunidad educativa y reflexionar sobre ellas.

El autocontrol, la capacidad de escuchar y hablar de forma respetuosa, la expresión adecuada de sentimientos, pensamientos, creencias y opiniones son habilidades básicas y necesarias para la convivencia que no se logran de una vez por todas sino más bien son producto de una adquisición progresiva.

Experiencias de Círculos de Paz en centros educativos

El Círculo de Paz, como práctica restaurativa, es una herramienta que posibilita la construcción de una cultura de convivencia en los centros educativos y una herramienta que puede ser empleada en distintos momentos del período lectivo. Se comparten experiencias con el Círculo de Paz que se han llevado a cabo en centros educativos de Costa Rica en años recientes.

Desde el año 2004 la Comisión Nacional de Mejoramiento de la Administración de la Justicia del Poder Judicial (CONAMAJ) y la Fundación Pedagógica Nuestramérica han venido desarrollando experiencias de trabajo con la aplicación de prácticas restaurativas y específicamente con Círculos de Diálogo en varios centros educativos de Costa Rica, tanto a nivel de escuelas y colegios públicos de San José, como con centros educativos en las comunidades indígenas de Talamanca y Chirripó.

Como resultado de esta experiencia se observó que las prácticas restaurativas son en lo fundamental un mecanismo de convivencia armónica “entre pares”. Veintiséis estudiantes del Liceo de Amubri de la provincia de Limón participaron del proceso de capacitación en Círculo de Paz seleccionados entre: los integrantes del Gobierno estudiantil, presidentes de sección, y jóvenes del Proyecto de Capacitación en Derechos Humanos y Liderazgo, desarrollado en el centro educativo por Liga internacional de Mujeres por Paz y Libertad (LIMPAL). Se considera que se pudo contar con un grupo muy “chispa”, que accedió con placer al enfoque y metodología restaurativa.

Los Círculos de Paz tienen una importante aplicación en las aulas de la educación secundaria para acordar las normas de convivencia de cada grupo y con este fin se empleó la metodología de Círculos de Paz en centros educativos en el proyecto “Semilleros de Convivencia” por la Fundación Pedagógica Nuestramérica y la Asociación Defensa de los Niños Internacional (DNI).

Estudiantes de algunas escuelas y liceos de San José y Heredia, acordaron normas de convivencia en el aula en torno a los temas que más les preocupaban y que en la mayoría de los casos fueron: la agresión verbal (insultos, apodos, mofas), agresión física, el consumo de drogas, conflictos por las relaciones afectivas, la indisciplina en clase.

Con el apoyo del docente guía revisaban cada semana su cumplimiento y valoraban los ajustes que se debían hacer y, se llegó a crear, en aquellos grupos que lo hicieron con seriedad y perseverancia, un ambiente de control social que se reflejaba hasta en el lenguaje. En un recreo se pudo escuchar a un niño decirle a otro: “Me estas agrediendo verbalmente y eso no está permitido en nuestro grupo”.

Los Círculos de Paz se han empleado también en centros educativos para iniciar y fomentar un diálogo entre docentes de distintos niveles, iniciativa que se llevó a cabo en Desamparados, en el 2004, con docentes del Liceo San Miguel y las escuelas República de Honduras, La Capri y “Dr. Calderón Muñoz”.

La Fundación Pedagógica Nuestramérica aplicó la metodología de Círculos de Diálogo para acercarse a las dificultades que el sistema educativo costarricense enfrenta para satisfacer las necesidades de los y las adolescentes, facilitar su éxito y permanencia en el proceso educativo.

Referencias bibliográficas

Ball, Caldwell and Pranis (2010). *Doing Democracy with Circles. Engaging Communities in Public Planning*. St. Paul MN: Living Justice Press.

Bernal Acebedo, Fabiola y Mayela Zúñiga Blanco (2012). “*La violencia escolar desde el mundo imaginario*”. *Un acercamiento desde el imaginario de los actores del proceso educativo*. Fundación Pedagógica Nuestramérica- CEC/SICA Costa Rica.

Bernal Acebedo, Fabiola y Georgina Reyes Gallardo (2010). *Lo “tuanis” del cole. Estudio sobre imaginarios estudiantiles que favorecen la permanencia de las los adolescentes en el sistema educativo costarricense*. Fundación Pedagógica Nuestramérica- CEC/SICA Costa Rica.

Bernal Acebedo, Fabiola y Ana Echeverri Echeverri (2009). *Manual para Facilitación de Círculos de Diálogo en Instituciones Educativas*. Fundación pedagógica Nuestramérica. Convenio MEP-UNICEF-CONAMAJ. Costa Rica.

Bernal Acebedo, Fabiola, Ana Cecilia Echeverri y Adriana Figueroa Gómez (2007). *Manual para facilitadores/as de círculos en comunidades indígenas en Costa Rica*. Fundación Pedagógica Nuestramérica - Unicef-Conamaj. Costa Rica.

Bernal Acebedo, Fabiola (2006). La violencia en el ámbito escolar, en: *Ayuda Docente*. Revista de la Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza, APSE. Costa Rica.

_____ (2006). *Semilleros de convivencia. Módulo didáctico*. DNI- Costa Rica.

Bernal Acebedo Fabiola, Lucía Castro Mónica (2004). “*Engánchate al cole*”. *Recreando la experiencia*. Fundación Pedagógica Nuestramérica Costa Rica.

Cala, Ismael. (2013). *El Poder de Escuchar*. USA. CA Press.

Congreso de Justicia Restaurativa (1ª: junio 6-9. San José) (2006). *Acercamientos hacia la justicia restaurativa en Costa Rica*.---San José: Poder Judicial, CONAMAJ.

Jasiner, Graciela (2011). *Coordinando Grupos. Una lógica para los pequeños grupos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Integración Académica en Psicología
Volumen 5. Número 13. 2017. ISSN: 2007-5588

León-Fuentes, Hannia. La necesidad de abrir espacios de reflexión docente en el centro de educación secundario público. En *Revista Umbral*. Edición Número XXXVI.

Poder Judicial. Conamaj (2010). *En Círculo construimos la protección para nuestra niñez y adolescencia/* CONAMAJ. San José, C.R: CONAMAJ.

Poder Judicial. CONAMAJ (2007). *Justicia Restaurativa Acercamientos Teóricos y Prácticos*. San José: Impresora.

Pranis, K. (2006). *Manual para facilitadores de Círculos*. Costa Rica: CONAMAJ. Recuperado de <http://www.conamaj.go.cr/images/libros/pdf/011.pdf>

Pranis, K (2005). *The Little Book of Circle Processes*. Intercourse PA: Good Books.

Pranis, Stuart and Wedge (2003). *Peacemaking Circles. From Crime to Community*. St. Paul MN: Living Justice Press.

Programa Convivir MEP en <http://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/programaconvivir>

Stuart, Barry y Pranis, Kay (2006). "Círculos de Paz" en *Justicia Restaurativa. Acercamientos teóricos y prácticos. Reflexiones sobre sus características y Principales Resultados*. CONAMAJ 2006.

Thalhuber and Thompson. (2007). *Building a Home for the Heart. Using Metaphors in Value-Centered Circles*. St. Paul MN: Living Justice Press.

Zehr, Howard. (2002). *The Little Book of Restorative Justice*. Intercourse PA: Good Books.

RECURSOS, CONTEXTO, VINCULACIÓN PSICOLÓGICA, COMPROMISO CON LA CLASE Y RENDIMIENTO ESTUDIANTIL: HACIA UN MODELO INTEGRADOR

Francisco Leal Soto

*Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Tarapacá
Iquique, Chile*

Marcos Carmona Halthy

*Escuela de Psicología y Filosofía, Universidad de Tarapacá
Arica, Chile*

Resumen

Algunos modelos desarrollados para explicar rendimiento a través de vinculación psicológica con el trabajo han sido utilizados para explicar rendimiento estudiantil, como los de bienestar y desempeño y de demandas-recursos laborales. Aunque cada uno de estos modelos predice la vinculación psicológica con el estudio, son menos eficaces para predecir el rendimiento. El compromiso de los estudiantes con el aprendizaje ha emergido como una condición del aprendizaje al mismo tiempo que como objetivo educativo. Este constructo proporciona una herramienta heurística para vincular el comportamiento, los afectos y las cogniciones de los estudiantes con sus antecedentes y consecuentes. Aquí examinamos ambos modelos de vinculación psicológica señalando algunas de sus inconsistencias y limitaciones, y proponemos un modelo en que se los integra y se los articula con el compromiso con la clase, proporcionando un marco para sistematizar los antecedentes del compromiso y conectar la vinculación psicológica con el estudio con el rendimiento escolar.

Palabras clave: Compromiso con la clase, vinculación psicológica, bienestar-desempeño, demandas-recursos, rendimiento estudiantil

Abstract

Some models developed to explain achievement through engagement have been used to explain student achievement, as wellbeing-performance and job demand-resources. Although each of these models predicts student engagement, they did not well predict performance. Student engagement with learning has emerged as condition for learning, as well as educational goal. This construct give us a heuristic to link behaviors, feels and cognitions of students with its antecedents and consequents. Here, we look into these two models, pointing some inconsistencies and limitations, and put forth a new one integrating both with classroom engagement, providing a frame to systematize involvement antecedents and connect student engagement with student achievement.

Keywords: Classroom engagement, wellbeing-performance, demand-resources, student achievement

La participación y el involucramiento activo de los estudiantes en las actividades de aprendizaje en la clase, o compromiso con la clase (Skinner, Kindermann y Furrer, 2009), se manifiesta en acciones concretas y observables por el profesor, como escuchar, preguntar, buscar información, seguir indicaciones y realizar las actividades; pero también implica cierto tipo de actividades cognitivas,

como uso de estrategias activas y metacognición, y cierto tipo de estados afectivos, como entusiasmo y disfrute (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Fredricks *et al*, 2011). El compromiso con la clase es un constructo que se ha elaborado a partir de diversas tradiciones conceptuales y de investigación que enfatizan una u otra de estas dimensiones, por lo que se superpone con otros constructos psicológicos mejor estudiados cada uno por separado, como comportamiento en la tarea, actitudes, intereses y valores, metas, motivación y autorregulación; no obstante, considera simultáneamente estas tres dimensiones en su interacción dinámica recíproca y con el ambiente, lo que constituye al constructo en un aporte específico, ya que proporciona una herramienta heurística inclusiva y multidimensional que permite vincular el comportamiento, los afectos y las cogniciones de los estudiantes en su proceso escolar con sus antecedentes y consecuentes (Fredricks *et al*, 2004).

El constructo ha sido desarrollado y estudiado en diversos niveles, a veces sin explicitar de cuál se trata; o incorporando varios niveles simultáneos sin distinguir entre ellos. Así, podría estarse hablando de compromiso en general con el aprendizaje, o compromiso con la escuela, o con una materia específica, o de varios de ellos a la vez, lo que se refleja en los instrumentos de medición (Wang, Bergin y Bergin, 2014). Esto es un problema, pues el compromiso puede tener significados y se expresa de formas diferentes en estos distintos niveles, y debería medirse de maneras adecuadas a cada nivel, lo que no necesariamente ocurre. Por ejemplo, el compromiso con la escuela puede significar que un estudiante se identifica con su escuela, que asiste con regularidad, que valora la escuela o sus compañeros, o que participa en actividades extracurriculares; ello puede tener poco que ver con realizar las actividades de clase que propone el profesor, o esforzarse en realizar un ejercicio propuesto en una guía de trabajo, situaciones que reflejan compromiso con la clase. Es más, un estudiante podría estar comprometido con la escuela pero no con la clase, o viceversa; incluso, podría interesarse en una clase, por ejemplo ciencias, y no en otra, por ejemplo, lenguaje. De allí la importancia de precisar que, en lo sucesivo, nos abocaremos al compromiso con la clase (con el aprendizaje, académico), en la situación específica de interacción entre profesor y estudiantes en el aula, que es el nivel en que la acción del profesor es directa e inmediata, y, por lo tanto, el nivel óptimo para una eventual intervención. En este trabajo intentaremos proponer un modelo que sitúe el compromiso con la clase entre sus antecedentes más generales y el rendimiento, resultado específico de una situación escolar. Para ello, recurriremos a dos modelos previos, uno que parte de las expectativas de autoeficacia y otro que enfatiza la interacción de las demandas y recursos de la situación.

La autoeficacia se considera el componente predictivo de una interacción dinámica entre factores personales, factores contextuales, y bienestar psicológico de los estudiantes. En esta dirección, el modelo heurístico de desempeño y bienestar psicológico de los estudiantes (figura 1; Bresó y Salanova, 2009), conjuga dicha interacción incorporando el rendimiento académico de los estudiantes en un doble sentido: como antecedente (rendimiento pasado) y como resultado (desempeño futuro) de un proceso que se inicia en las creencias de autoeficacia del estudiante, las que influyen en la percepción de su contexto (obstáculos y facilitadores), y en el bienestar o malestar psicológico experimentado por ellos.

En contextos universitarios, Salanova, Lorente y Vera (2009) han descrito tres categorías de obstaculizadores y facilitadores: de tipo organizacional, de tipo social y de tipo personal. En el caso de los obstaculizadores organizacionales, encontramos la sobrecarga de tareas, escasez de textos en la

biblioteca e inapropiado espacio para estudiar; como social, aparece el retraso en la hora de llegada e inasistencia de profesores o la excesiva competencia entre compañeros; a nivel personal, se describe la falta de planificación y distribución del tiempo o la ansiedad anticipatoria frente a los exámenes. Entre los facilitadores organizacionales se incluyen acceso al laboratorio de computación, actividades prácticas en grupos pequeños de estudiantes y adecuada ventilación e iluminación de las salas de clase; entre los sociales, el apoyo de la familia y los amigos, buenas relaciones con los profesores y retroalimentación de profesores o compañeros; y entre los personales, tener recursos económicos, características personales (p.e., responsabilidad y optimismo) y vivir en la ciudad donde se estudia.

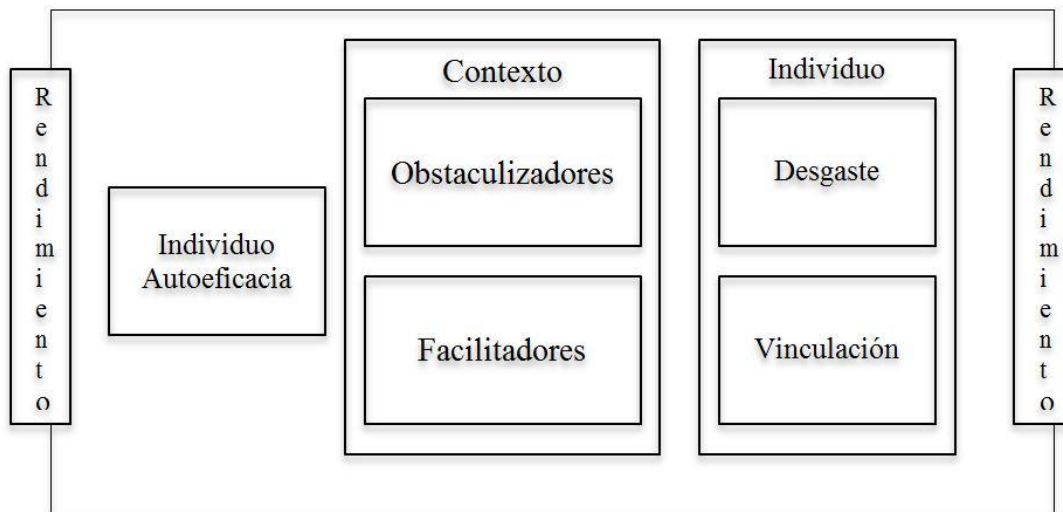


Figura 1. Modelo heurístico de desempeño y bienestar de los estudiantes.
Fuente: Bresó y Salanova, 2009.

El que se incluyan algunas variables personales entre los obstáculos y facilitadores (tanto extraindividuales –por ej., el lugar de residencia– como intraindividuales –por ej., la ansiedad y el optimismo– es una inconsistencia, pues los mismos autores definen los obstáculos y los facilitadores en términos situacionales o contextuales, por contraposición a las demandas y recursos, que serían más bien genéricos a una actividad (Bresó y Salanova, 2009).

La investigación en torno al modelo muestra una relación significativa entre obstáculos y facilitadores percibidos por los estudiantes y su rendimiento académico, mediados por la vinculación psicológica. Es decir, aquellos estudiantes que perciben menos obstáculos y más facilitadores, se muestran vigorosos y dedicados en sus tareas, y esto se traduce en un mayor rendimiento académico futuro (Bresó, 2008). Estos resultados confirman hallazgos previos en ambientes laborales, que indican que los factores personales y ambientales positivos favorecen la aparición de vinculación psicológica y de conductas específicas de rendimiento (Salanova, Agut y Peiró, 2005). Por otra parte, el rol de la autoeficacia como antecedente del rendimiento académico y sus precursores está claramente establecido (p.e. Bandura, 2001; Bresó, 2008; Salanova, Martínez, Bresó, Loorens y Grau, 2005; Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005).

Entre las implicancias prácticas que ofrece el modelo, se ha demostrado la posibilidad de promover la autoeficacia a través de una intervención deliberada (p.e., Bresó, 2008; Luthans, Avey, Avolio, Norman y Combs, 2006), lo mismo que para la vinculación psicológica (p.e., Salanova y Schaufeli, 2009); se constituyen, por tanto, en posibilidades de acción para mejorar rendimiento en contextos escolares.

Un problema en este modelo es que la vinculación psicológica se propone como resultado de (una o más) variables contextuales, los facilitadores del desempeño. Es decir, un aspecto estable (la vinculación psicológica) es dependiente de factores variables, situados y específicos (los facilitadores). Esto es una inconsistencia, pues si se asume que la vinculación psicológica es resultado de facilitadores que pueden variar, la vinculación psicológica tendería a ser tan variable como estos, más que una característica estable.

Por otra parte, el paso directo desde el desgaste y la vinculación psicológica hasta el rendimiento académico no considera aquellas situaciones que pudieran darse en la sala de clases, produciéndose un salto desde el nivel de las intenciones o disposiciones hasta el comportamiento efectivo. Broonen (2010) da cuenta de un conjunto de evidencias que muestran que las intenciones o disposiciones no necesariamente se concretan en comportamientos que las realicen o permitan alcanzar los objetivos; concluye que se puede predecir bastante bien estas intenciones o disposiciones a partir de las variables predictoras distales, como las actitudes o las normas subjetivas, pero que la proporción de varianza explicada en el resultado efectivo a partir de estas variables es mucho menor. Como Kuhl (2002) lo ha expresado, una persona puede tener toda la intención y estar muy motivada para hacer algo, y, a pesar de ello, no concretarlo.

El modelo de demandas y recursos laborales (DRL; Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli, 2001) propone que, con independencia del tipo de ocupación, las características del ambiente de trabajo pueden tener consecuencias sobre la salud psicosocial y pueden dividirse en dos categorías denominadas demandas laborales y recursos laborales (Figura 2). La primera categoría –demandas laborales– tiene un carácter negativo, y hace referencia a aquellos aspectos del trabajo que requieren un esfuerzo sostenido y conllevan costes físicos y psicológicos, como la presión laboral, sobrecarga laboral o la relación emocionalmente exigente con los clientes. La segunda categoría –recursos laborales– se refiere a los aspectos del trabajo que son funcionales en el logro de metas laborales, reducen las demandas laborales y estimulan el crecimiento y desarrollo personal, como autonomía, retroalimentación por el trabajo realizado o el apoyo social de los compañeros (Bakker y Demerouti, 2007). Las demandas y recursos son factores desencadenantes de dos procesos psicológicos diferenciados: 1) el proceso de deterioro de la salud (en forma de desgaste profesional) y 2) el proceso motivacional (en forma de vinculación psicológica con el trabajo).

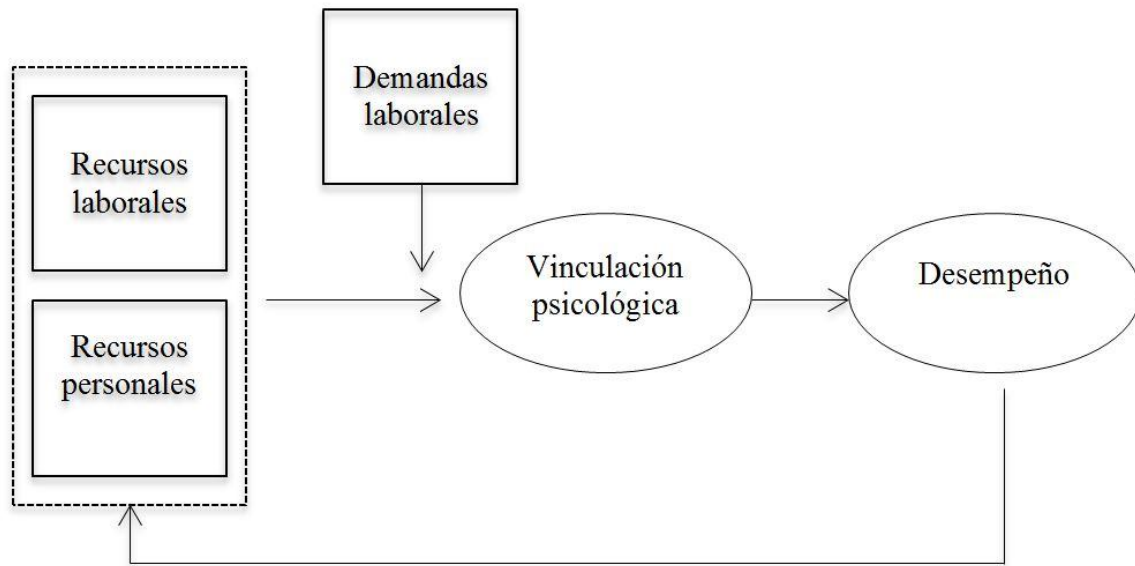


Figura 2. Modelo de DRL de la vinculación psicológica.
Fuente: Llorens, del Líbano y Salanova, 2009.

El modelo DRL ha sido también aplicado en contextos académicos (Bresó y Salanova, 2009). En líneas generales, se ha encontrado que la sobrecarga de demandas predice los niveles de estrés mientras que la presencia de recursos es el mejor predictor de bienestar (Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2010). Un estudio reciente (Osedach, 2013) puso a prueba un modelo que replica los hallazgos del DRL en una muestra de estudiantes, incluyendo una medida conductual de la vinculación psicológica y la necesidad de cognición como variable moderadora de la relación entre las demandas y la vinculación.

Es de notar que los recursos personales considerados en el modelo son todos de orden psicológico; por esta razón, parece adecuado referirse a ellos como recursos psicológicos en lugar de recursos personales. Por otra parte, el modelo propone como resultado del despliegue de estos la aparición de la vinculación psicológica, que sería el precursor del rendimiento laboral, tal como en el modelo de desempeño y bienestar; y adolece, por lo tanto, del mismo problema: la vinculación podría o no materializarse en un comportamiento comprometido, dependiendo de su interacción con los factores de contexto de la situación específica y otros factores personales distintos a los recursos.

Los dos modelos revisados destacan diferentes aspectos: elementos del contexto situacional como los obstáculos y facilitadores, en el primer caso, y los recursos laborales (organizacionales y sociales) y personales, en el segundo. Asimismo, cada uno tiene algunas limitaciones y/o inconsistencias, y ambos se desplazan desde la vinculación psicológica y el desgaste hacia el desempeño o rendimiento, ignorando la distancia entre las intenciones o disposiciones y las acciones efectivas. Ello se traduce en que, empíricamente, ambos modelos dan cuenta de importante varianza en los constructos de vinculación psicológica y desgaste, pero poco o nada del desempeño o rendimiento. Una de las razones por las cuales esto podría ocurrir es que la forma en que se ha definido y abordado la vinculación psicológica con el trabajo se ha centrado en los aspectos afectivos y cognitivos, descuidando la dimensión conductual. El paso de la motivación y las expectativas (procesos afectivo y

cognitivo, respectivamente) a la conducta dirigida, requiere la acción de la voluntad, que incluye la implementación de intenciones y el despliegue de estrategias de control de la acción, entre otras (Gollwitzer, 1999; Keller, 2008; Kuhl, 1985); es decir, parece necesario considerar el compromiso efectivo, el proceso que culmina en la acción realizada, entre la vinculación psicológica y el desempeño.

El constructo compromiso con la clase y el instrumento desarrollado para medirlo (Inventario de Compromiso con la Clase, CEI por sus siglas en inglés; Wang, Bergin y Bergin, 2014) avanza en este sentido, en el ámbito estudiantil. Compromiso con la clase refiere al involucramiento activo del estudiante en el trabajo de aprendizaje, considerando tanto aspectos afectivos y cognitivos, como su manifestación conductual. Por ejemplo, considera las emociones positivas como diversión y entusiasmo a nivel afectivo, uso de estrategias cognitivas o metacognitivas a nivel cognitivo, y participar en clases o hacer preguntas, a nivel conductual.

En la figura 3, presentamos un modelo que integra el compromiso con la clase entre el rendimiento y la vinculación psicológica (o su opuesto, el desgaste), y pone en relación los modelos de bienestar y desempeño y demandas-recursos, reduciendo sus inconsistencias y superposiciones. Al redefinir los recursos en términos restringidos como psicológicos, se excluyen de esta categoría los personales no psicológicos, que, en el modelo de bienestar y desempeño, son considerados facilitadores, como el lugar de residencia. Al integrar los modelos, tales recursos no psicológicos pueden considerarse como facilitadores contextuales más bien que características intrapersonales; a la inversa, los facilitadores personales intrapsicológicos considerados en el modelo de bienestar y desempeño, como el optimismo, pueden ser reubicados con propiedad en la categoría recursos psicológicos.

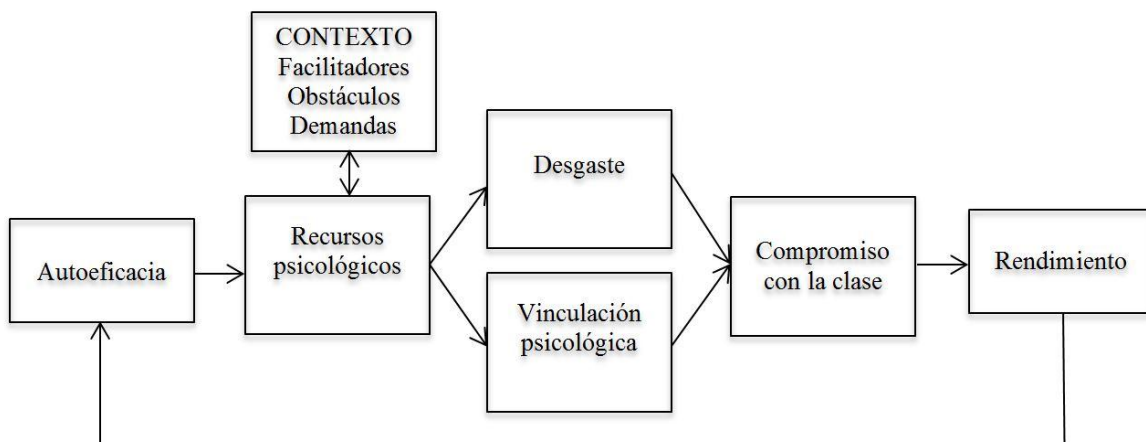


Figura 3. Modelo integrado: recursos psicológicos, contexto y compromiso con la clase.
Fuente: Elaboración propia.

En el modelo original de bienestar y desempeño, los facilitadores y obstáculos se consideran predecesores directos de la vinculación o el desgaste. Al integrar los modelos, su relación pasa a ser mediada por los recursos psicológicos. De este modo, no son los facilitadores u obstáculos los que anteceden la vinculación o el desgaste, sino los recursos psicológicos que son movilizados en función de tales obstáculos y facilitadores.

La incorporación del compromiso con la clase como antecedente directo del rendimiento, permite dar cuenta de la influencia de factores diferentes de la vinculación y el desgaste que moderan la acción de estos sobre la conducta efectiva en clases, haciéndose cargo del paso de los afectos y cogniciones al comportamiento efectivo, que es, en definitiva, el antecedente directo del rendimiento. Asimismo, permite situar los modelos de bienestar y desempeño y DRL como antecedentes del compromiso con la clase, proveyendo un marco heurístico para el estudio de las variables del que dan cuenta.

Referencias bibliográficas

- Bakker, A. B. y E. Demerouti (2007). The job demands-resources model: State of art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bresó, E. (2008). *Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy* (Tesis de Doctorado). Extraído de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/29663?show=full>
- Bresó, E. y M. Salanova (2009). Factores psicosociales y salud en muestras pre-profesionales. En: M. Salanova (dir.), *Psicología de la salud ocupacional* (pp. 221-243). Madrid: Síntesis.
- Broonen, J. P. (2010). Volition and the Theory of Planned Behaviour: How to Fill the Gap between Intention and Performance? En D. M. Dubois (ed.) *AIP Conference Proceedings 1303, Ninth International Conference*, 315-323. USA: American Institute of Physics.
- Demerouti, E., A. B. Bakker, F. Nachreiner y W. B. Schaufeli (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Fredricks, J., W. McColskey, J. Meli, J. Mordica J., B. Montrosse y K. Mooney (2011). Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments. *Issues & Answers Report*, 098, 1-80.
- Fredricks, J. A., P. C. Blumenfeld y A. H. Paris (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493-503.
- Keller, J. (2008). An integrative theory of motivation, volition, and performance. *Tech., Inst., Cognition and Learning*, 6, 79-104.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. En: J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). Berlin: Springer-Verlag.
- _____. (2002). A functional design approach to motivation and self-regulation. En: M. Boeckeaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego: Academic Press.
- Llorens, S., M. del Líbano y M. Salanova (2009). Modelos teóricos de salud ocupacional. En: M. Salanova (dir.), *Psicología de la salud ocupacional* (pp. 63-90). Madrid: Síntesis.
- Luthans, F., J.B. Avey, B.J. Avolio, S.M. Norman y G.M. Combs (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 387-393.

- Osedach, J. (2013). *Using the job demands-resources model to understand student engagement: The impact of resource use on academic outcomes, and the impact of need for cognition on engagement* (Tesis de Doctorado). Extraído de la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses (publication Number: 3549066).
- Salanova, M., S. Agut y J. M. Peiró (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology, 90*(6), 1217-1227.
- Salanova, M., E. Bresó y W. B. Schaufeli (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del *burnout* y del *engagement*. *Ansiedad y Estrés, 11*, 215-231.
- Salanova, M., L. Lorente y M. Vera (2009). Recursos personales: las creencias de eficacia. En: M. Salanova (dir.), *Psicología de la salud ocupacional* (pp. 149-173). Madrid: Síntesis.
- Salanova, M., I. Martínez, E. Bresó, S. Llorens y R. Grau (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología, 21*(1), 170-180.
- Salanova, M. y W. B. Schaufeli (2009). Intervenciones individuales para incrementar el *engagement*. En: M. Salanova y W. B. Schaufeli, *El engagement en el trabajo: cuando el trabajo se convierte en pasión* (pp. 169-223). Madrid: Alianza Editorial.
- Salanova, M., W. B. Schaufeli, I. Martínez y E. Bresó E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping, 1*-18.
- Skinner, E. A., T. A. Kindermann y C. J. Furrer C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*, 493-525.
- Wang, Z., C. Bergin, D. A. Bergin (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The Classroom Engagement Inventory. *School Psychology Quarterly, 29*(4), 517-535.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA DIRIGIDO A DOCENTES QUE ATIENDEN A NIÑOS Y NIÑAS CON SECUELAS DE MALTRATO Y ABANDONO

Alice Ramírez
Marianela Gutiérrez
Universidad Católica de Costa Rica
San José, Costa Rica

Resumen

El maltrato y abandono en los niños y niñas es una problemática social que va en incremento en Costa Rica, pese a que en el siglo xx se desarrollan instituciones estatales que protegen su integridad, las estrategias empleadas no son suficientes para disminuir la problemática. Razón por la cual, se ha incrementado la institucionalización en hogares alternativos (albergues del PANI u ONG). Las secuelas de la violencia aunado a la institucionalización, provocan que los niños desarrollen dificultades en todas las áreas de su desarrollo (emocional, biológico, cognitivo y social), detonando episodios agudos de crisis, que deben afrontar los docentes cotidianamente, sin contar con capacitaciones, recursos, ni herramientas necesarias para contener y atender estos comportamientos.

La investigación realizada tuvo como objetivo general, determinar los componentes teóricos metodológicos necesarios para la elaboración de una Propuesta de Intervención Psicoeducativa en Prevención y Atención, dirigida al personal docente y administrativo de la Escuela “Filomena Blanco de Quirós”, que atiende a niños y niñas que presentan secuelas de maltrato y abandono. El estudio se desarrolló por medio de un enfoque de investigación cualitativa, con un diseño de investigación-acción. Para la recolección de los datos se aplicaron entrevistas a profesionales expertos en el tema. Además, se conformó un grupo focal con docentes de esa institución, quienes aportaron la información necesaria que permitió confirmar la carencia de sensibilización y capacitación para atender esta problemática.

Palabras claves: Niños, secuelas, maltrato, abandono.

Abstract

Abuse and neglect in children is a social problem that is on the increase in Costa Rica, although in the twentieth century state institutions to protect their integrity develop strategies employed are not sufficient to reduce the problem. Why, increased institutionalization alternative homes (PANI shelters or NGOs). The aftermath of violence combined with institutionalization, cause children to develop difficulties in all areas of development (emotional, biological, cognitive and social), detonating acute episodes of crisis faced by teachers daily, without training, resources, and tools necessary to contain and address these behaviors. The research had as general objective, to determine the theoretical methodological components necessary for the preparation of a proposal for Educational Psychology Intervention Prevention and addressed to faculty and staff of the School “Filomena Blanco de Quirós”, serving children who have consequences of abuse and neglect. The study was conducted through a qualitative research approach, with action research design. For data collection interviews they were applied professional experts on the subject. In addition, a focus group was formed with teachers of that institution, who provided the necessary information that confirmed the lack of awareness and training to address this problem.

Keywords: *Children, sequels, abuse, neglect.*

Resumo

Abuso e negligência de crianças em meninos e meninas é um problema social que vai em crescimento na Costa Rica, apesar do fato de que o século xx desenvolva instituições estatais que protegem a sua integridade, as estratégias empregadas não são suficientes para diminuir a problemática. Razão pela qual, se aumentado a institucionalização em lares alternativos (refúgios do PANI ou ONG). As sequências da violência unida à institucionalização, provocam que as crianças desenvolvem dificuldades todos os sectores do seu desenvolvimento ((emocional, biológico, cognitivo e social), causando episódios agudos de crise, quem devem diariamente confrontar os professores, Sem formação, recursos, nem instrumentos necessários para conter e solucionar esses comportamentos. A pesquisa teve como objetivo geral, determinar os componentes teóricos metodológicos necessários para a elaboração de uma Proposta de Intervenção Psicoeducativa em Prevenção e Atenção, Dirigida ao pessoal docente da Escola Filomena Blanco de Quirós, que se ocupa das crianças que apresentam sequências maltrato e abandono. O estudo foi desenvolvido através de uma análise de investigação qualitativa, com um desenho de investigação-ação. Para a colheita dos dados aplicou-se entrevistas à profissionais especializados na matéria. Além disso, é formado um grupo focal com os professores desta instituição, os que trouxeram a informação necessária que permitiu confirmar a falta sensibilização e qualificação para ocupar-se de esta problemática.

Palavras chave: *Crianças, sequências, maltrato, abandono.*

Introducción

El maltrato y abandono en los niños y niñas es una problemática social que va en incremento en Costa Rica, pese a que en el siglo xx se desarrollan instituciones estatales que protegen su integridad, las estrategias empleadas no son suficientes para disminuir la problemática. Razón por la cual, se ha incrementado la institucionalización en hogares alternativos (albergues del PANI u ONG). Las secuelas de la violencia aunado a la institucionalización, provocan que los niños desarrollen dificultades en todas las áreas de su desarrollo (emocional, biológico, cognitivo y social), detonando episodios agudos de crisis, que deben afrontar los docentes cotidianamente, sin contar con capacitaciones, recursos, ni herramientas necesarias para contener y atender estos comportamientos.

Según comenta González (2000), a partir del siglo xx, la institucionalización como medida de protección se aprobó con la creación del Patronato Nacional de la Infancia y el Código de la Infancia, por parte del Congreso Constitucional de la República (p. 45).

Por otra parte, Bernal y Figueroa (2008), refiriéndose a los derechos de los niños, señalan que:

En el marco internacional, es en la Declaración Universal de los Derechos del Niño de 1959, cuando se recogen los derechos básicos de los menores, no siendo hasta mucho después, en la Convención de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989, cuando se establece la Convención de los Derechos de los Niños de las Naciones Unidas; aprobada por la Asamblea General; en ella se recoge expresamente y por primera vez el derecho del menor a no ser maltratado y se define el maltrato como: “Toda violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, mientras el niño se encuentra bajo la custodia de sus padres, de un tutor o de cualquier otra persona o institución, que le tenga a su cargo” (p. 6).

Posterior a las convenciones citadas, la violencia contra las personas menores de edad pasó de ser un problema privado a nivel familiar, a convertirse en un problema de salud pública, debido a la magnitud que ha alcanzado en las últimas décadas.

Asimismo, Barquero (2004), aporta que:

La violencia contra niños, niñas y adolescentes ha venido presentando una serie de variaciones en los últimos años, tanto en los mecanismos de ocurrencia y cronicidad en las diferentes manifestaciones, como en las secuelas físicas, emocionales y sociales que produce en la persona menor de edad y en el resto de la familia. Por esta razón, el problema de la violencia es considerado, problema de salud pública; y por ende de importancia para la atención desde el sector de la salud, sobre todo en la intervención de factores de riesgo altamente asociados a muerte, morbilidad e impacto en la calidad de vida de las víctimas (p. 15).

Es así como se evidencia que la violencia es un problema de salud pública debido a las secuelas que les generan a los niños. Como señalan Kempe y Kempe (1998), citando a García Fúster y Musitu Ochoa, los indicadores conductuales potencialmente presentes en los niños maltratados, son los siguientes:

- Recelo al contacto con los padres u otros adultos.
- Autodestrucción: retraimiento y agresividad extrema.
- Pobre autoestima.
- Se percibe diferente, se siente rechazado.
- Cree que el maltrato es merecido.

Tomando en consideración los efectos emocionales y conductuales que la violencia produce en los niños y niñas, en Costa Rica se ha definido la violencia como un delito, que determina la necesidad de crear instrumentos legales, entre ellos: la creación del Patronato Nacional de la Infancia (PANI), órgano facultativo para dictar medidas de protección a favor de las personas menores de edad; Código de la Niñez y Adolescencia, el cual surge como instrumento jurídico de la protección mínima de la población infanto-juvenil. A pesar de la creación de estos órganos jurídicos de protección, los índices de violencia en las personas menores de edad han venido en aumento, lo cual se convierte en una problemática social, que inicia en el entorno familiar y se refuerza en muchas ocasiones a nivel social e institucional.

En relación con lo anterior, Mendoza (2012), publica un artículo el 27 de abril de 2012, titulado: "30.640 niños son atendidos por violencia infantil en Costa Rica", en el cual manifiesta que hoy la violencia infantil es uno de los principales problemas que afecta a la sociedad costarricense, y aunque el Patronato Nacional de la Infancia (PANI) realiza campañas para disminuir estos casos, no deja los resultados esperados.

Asimismo, estadísticas del Patronato Nacional de la Infancia evidencian que en la actualidad, en Costa Rica, son atendidos más de 30.000 niños cada año por agresiones físicas o psicológicas. Las tres principales causas de agresión son: a) conflictos familiares, b) negligencia por parte de los padres, y c) maltrato físico. Estas causas abarcan el 74% de los casos que anualmente atiende el Patronato Nacional de la Infancia y se le atribuyen a los factores sociales, patrones de crianza, formas de corregir

a los niños, problemas emocionales, psicológicos y machismo, entre otros (Mendoza, 2012). Como consecuencia de la separación de sus núcleos familiares, para darles protección, parece que los niños institucionalizados se encuentran en un proceso de duelo por la separación de su familia, que aunado a las secuelas de maltrato y abandono, provoca en ellos episodios agudos de crisis detonados por múltiples factores, entre ellos los siguientes:

Duelo por separación

Los niños y niñas, ante diversas pérdidas que enfrentan a nivel familiar, social y personal, pueden enfrentar duelos. Las situaciones de maltrato y abandono provocan en los niños y niñas una reacción de pérdida por los vínculos dañados, rotos, o bien, perdidos. Estas reacciones traen consigo una serie de síntomas a nivel físico, psicológico y social, cuya duración dependerá de los recursos psicológicos del niño y la intervención adecuada durante este proceso.

El ajustarse a la pérdida y adaptarse a los cambios drásticos que trae consigo la separación del núcleo familiar, provoca un dolor muy grande, un sufrimiento que difícilmente logren manejar sin ayuda terapéutica, ya que como lo indican Rodríguez y Espinosa [sic] (2011), “el ajuste ante una pérdida implica dolor y esfuerzos para reconocer la realidad de lo acontecido, aceptar que la persona muerta o desaparecida no está y que no regresará más” (p. 19).

Estas mismas autoras refieren que “las situaciones de duelo en la infancia son parte de la estructuración psíquica del ser humano, nuestro desarrollo, está lleno de ausencias, separaciones y frustraciones imprescindibles para la maduración de la identidad personal” (p.19).

Traumas causados por maltrato y separación

Por su parte, Echeburúa, Corral y Amor (2007) refieren que:

Hay sucesos traumáticos, como las agresiones sexuales, los atentados terroristas o los delitos violentos, que, por desgracia, afectan a un grupo relativamente numeroso de personas. Algunas víctimas quedan marcadas de por vida y, presas del rencor, de la amargura o simplemente, del desánimo, llevan una vida anodina y sin ilusión; otras, tras una reacción psicológica intensa, son capaces de hacer frente al dolor, de readaptarse parcialmente a la situación y de atender a sus necesidades inmediatas; y hay otras, por último, que sacan fuerzas de flaqueza del dolor, prestan atención a los aspectos positivos de la realidad, por pequeños que estos sean y son, incluso, capaces de embarcarse en proyectos de futuro ilusionantes (p. 344).

Abusos emocionales y psicológicos

La Organización Mundial de la Salud (2009), refiere que:

Los abusos emocionales y psicológicos pueden manifestarse tanto en incidentes aislados como en una reiterada dejación por parte de un progenitor o cuidador, que mantiene al niño en un entorno inapropiado a su desarrollo y carente de apoyo (p. 10).

Desatención o negligencia

La desatención o la negligencia incluyen incidentes reiterados de dejación o descuido por parte de un progenitor u otro miembro de la familia. Cuando están en condiciones de ofrecérselo no se relaciona

necesariamente con condiciones de pobreza, sino a que, teniendo los medios para suplir las necesidades para el desarrollo y el bienestar del niño, no las suplen, entre las cuales se incluyen aspectos como: salud, educación, desarrollo emocional, nutrición, hogar y condiciones de vida seguras (OMS, 2009, p. 11).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2007), propone ciertas reglas básicas de intervención que se deben tener presentes con niños, niñas y adolescentes víctimas de maltrato infantil, las cuales se detallan a continuación:

- Es necesario tener presente que el maltrato infantil presenta factores de mayor vulnerabilidad que las otras formas de violencia en la familia, en la medida en que los adultos encargados de la protección y el cuidado de los niños son precisamente quienes los dañan. Esta situación se agrava por la dependencia física, emocional y económica casi total de los niños hacia los adultos.
- Muchas veces, las medidas de protección dictadas a favor de los niños y las niñas no consideran sus perspectivas, y en varias oportunidades constituyen formas de victimización secundaria.
- En situaciones de maltrato o abuso infantil es necesario tener presente el interés superior del niño, niña o adolescente (p. 20).

Haciendo una búsqueda exhaustiva de investigaciones sobre el tema de las secuelas del maltrato y abandono en niños y niñas, a nivel internacional se identificaron varios estudios al respecto, destacando el de Tauza (1996), quien ejecuta una investigación a profundidad, titulada: “Las consecuencias del maltrato y del abandono en el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes institucionalizados”, sobre los resultados de los malos tratos en los niños, lo cual brinda un aporte teórico sobre el conocimiento de las consecuencias de este comportamiento; y en algunos aspectos de las tareas críticas del desarrollo (la autonomía y el desarrollo del yo, y la habilidad para establecer relaciones con los iguales), destacadas por la psicopatología evolutiva como tareas básicas del desarrollo socioemocional. Desarrolla un amplio marco teórico, en el cual profundiza diferentes teorías asociadas a las secuelas del maltrato y abandono en niños institucionalizados, y de las alteraciones que se producen en el desarrollo, tales como: la dificultad para relacionarse con los compañeros y los educadores a nivel social; y además, destaca que los adolescentes maltratados tienen una competencia social menos desarrollada que los no maltratados (p. 421).

A nivel nacional no se encontró, información, investigaciones u otros documentos sobre las secuelas del maltrato y abandono en niños institucionalizados y la atención que reciben en los centros educativos.

De ahí la importancia de que en el ámbito escolar exista una adecuada sensibilización y formación, que permita al personal docente y administrativo conocer y detectar comportamientos, y estados emocionales que evidencien que un niño o niña están afectados emocionalmente; de esta manera, dar un adecuado acompañamiento a nivel educativo. Por consiguiente es necesario determinar los componentes teórico-metodológicos necesarios para la elaboración de una propuesta de Intervención Psicoeducativa en Prevención y Atención, dirigido al personal docente y administrativo de la Escuela “Filomena Blanco de Quirós”, que atiende a niños y niñas que presentan secuelas de maltrato y abandono.

Metodología

Enfoque

La presente investigación utilizó un enfoque cualitativo, el cual, según Ruiz (2012), tiene las siguientes características:

- Su objetivo fue la captación y la reconstrucción de significado.
- Su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico.
- Su modo de captar la información es flexible.
- Su procedimiento es más inductivo que deductivo.
- La orientación no es particularista y generalizadora, sino holística y concretizadora (p. 23).

La selección de este enfoque subyace en que permite profundizar en la subjetividad de la vivencia del personal docente y administrativo ante un episodio agudo de la crisis, que se desarrolla en algunos niños o niñas que presentan secuelas de maltrato y abandono, quienes asisten al centro educativo.

Tomando en consideración la información durante la investigación, se procedió a elaborar un protocolo en prevención de la crisis a nivel escolar.

Diseño

Para esta investigación, el diseño utilizado fue la investigación-acción. Este método, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), “es resolver problemas cotidianos e inmediatos ... su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones, para programas, procesos y reformas estructurales (p. 706).

Tomando en cuenta la problemática que presentan los niños y niñas con secuelas de maltrato y abandono, como los episodios agudos de la crisis entre otros, el diseño de investigación-acción, permite construir colectivamente con el personal docente, soluciones ante la realidad determinada, transformando prácticas y provocando un cambio personal, social y educativo.

Entre las características propias que presenta este diseño, según Sandín (2003), citado por Hernández *et al*, (2006), se mencionan las siguientes:

- La investigación-acción envuelve la transformación y mejora de una realidad (social, educativa, administrativa, etc.). De hecho, se construye desde esta.
- Parte de problemas prácticos y vinculados con un ambiente o entorno.
- Implica la total colaboración de los participantes en la detección de necesidades (ellos conocen mejor que nadie la problemática por resolver, la estructura a modificar, el proceso por mejorar y las prácticas que requieren transformación) y en la implementación de los resultados del estudio, generando un procedimiento reflexivo y crítico por parte del personal docente, sobre las necesidades de sensibilización y capacitación para atender a los niños y niñas con secuelas de maltrato y abandono residentes en el Hogar Vista del Mar, que asisten a la escuela “Filomena Blanco de Quirós”. La información brindada por los participantes establece la necesidad de crear

una propuesta de intervención que les permita prevenir y atender los episodios agudos de la crisis en estos niños y niñas.

Participantes del estudio

Para el estudio se contó con una muestra de doce personas, ocho docentes de la institución, distribuidos de la siguiente forma: un docente de preescolar, tres docentes del primer ciclo, tres docentes del segundo ciclo y un docente de inglés.

Asimismo, se realizó una entrevista abierta a la psicóloga de la institución y al director, con el fin de complementar y triangular los datos obtenidos.

Se entrevistó a dos expertas en el tema de las secuelas del maltrato y del abandono. En primer lugar, a la trabajadora social del Hospicio Vista de Mar y, en segundo lugar, a una psicóloga clínica, especialista en niñez y adolescencia.

Cantidad	Sexo	Edad	Ocupación	Años de laborar en la institución
1	Masculino	53	Director/Escuela	5 años
1	Femenino	61	Psicóloga/Escuela	10 años
1	Femenino	48	Preescolar	19 años
1	Femenino	45	Docente I Ciclo	12 años
1	Femenino	42	Docente I Ciclo	12 años
1	Femenino	58	Docente I Ciclo	13 años
1	Femenino	61	Docente II Ciclo	21 años
1	Femenino	53	Docente II Ciclo	13 años
1	Femenino	47	Docente II Ciclo	10 años
1	Femenino	45	Docente Ingles	12 años
10	Total			

Tabla 5. Características de los participantes del estudio.

Nota: información obtenida de la dirección de la escuela "Filomena Blanco de Quirós".

Como se muestra en la tabla anterior, las participantes docentes del estudio fueron, en su totalidad, mujeres, ya que en su mayoría el personal de la institución es femenino y los dos maestros no cumplieron con los requisitos para la investigación. Las edades de las docentes oscilan entre los 42 y los 61 años, y cuentan con una amplia experiencia en el trato de las niñas y los niños del Hogar Vista del Mar.

Cantidad	Sexo	Edad	Ocupación	Años de laborar en la institución
1	Femenino	29	Trabajadora Social/Hogar/experta	2 años y 5 meses
1	Femenino	52	Psicóloga clínica/experta	15 años
<hr/>				
2	Total			

Tabla 6. Características de los participantes del estudio-expertas.
Nota: información obtenida de las participantes del estudio.

Procedimiento de recolección de datos

El procedimiento de recolección de datos se llevó a cabo en la escuela “Filomena Blanco de Quirós”, en horario programado junto con la dirección de dicho centro educativo. Una de las investigadoras guió las preguntas, concedió la palabra a las participantes y estimuló su participación equitativa; mientras que la otra investigadora se dedicó a la observación, a la toma de notas y a la grabación.

Fase 1: Selección de la muestra

En este proceso se identificó la muestra con la que se trabajó en las instalaciones de la escuela “Filomena Blanco de Quirós”. La elección de la muestra del grupo focal se llevó en concordancia con los criterios de inclusión señalados anteriormente.

A su vez, se determinó la anuencia del director y de la psicóloga a ser entrevistados, con el fin de obtener información sobre el abordaje de los niños y las niñas en estado de maltrato y abandono, que presentan episodios agudos de la crisis, en el momento de su asistencia a clases, en la escuela “Filomena Blanco de Quirós”.

En relación con la selección de expertos, se buscó personas con amplia experiencia laboral con niños institucionalizados y con amplio conocimiento sobre las secuelas del maltrato y del abandono, así como de su abordaje.

Fase 2: Aplicación de la entrevista abierta al personal administrativo

En esta etapa se llevaron a cabo las entrevistas al director y a la psicóloga, las cuales se realizaron en las instalaciones de la escuela “Filomena Blanco de Quirós”, el día 4 de setiembre del 2015. La duración de la entrevista fue aproximadamente de 40 minutos.

Fase 3: Aplicación del grupo focal

En esta fase se llevaron a cabo las sesiones con el grupo focal (los días 11 de septiembre y 16 de noviembre de 2015), cada una con una duración de 4 horas, en las instalaciones de la escuela “Filomena Blanco de Quirós”. Cabe señalar que se guardó la confidencialidad de los datos recolectados.

Fase 4: Procedimiento de análisis de datos

Para realizar el proceso de análisis de la información se transcribieron las entrevistas y la información recopilada del grupo focal, con el fin de sistematizar los datos proporcionados por los sujetos de análisis. Para triangular la información se utilizó el programa ATLAS.ti.

En esta investigación se utilizó un análisis de codificación de primero y segundo nivel, del cual, Hernández *et al* (2010), mencionan que “el análisis de primer nivel es una combinación de varias acciones: identificar unidades de significado, categorizarlas y asignarle códigos a las categorías” (p. 448), y el de segundo nivel involucra una interpretación descriptiva de los significados de las categorías (Hernández *et al* 2010).

Por otra parte, dentro del proceso de análisis se hizo una triangulación múltiple, que consistió en la utilización de diversas fuentes y métodos de recolección como: la observación, entrevista, el grupo focal, etc. (Hernández *et al* 2010).

Por último, en el proceso de análisis se efectuó la saturación, la cual se expone como “la imposibilidad de encontrar nuevos datos que añadan nuevas propiedades a una categoría. Alcanzada esta la búsqueda de nuevos contextos y situaciones, o el trabajo con nuevos informantes y grupos, no proporciona novedad explicativa” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 142). En el procedimiento de análisis de datos se implementó, de igual forma, el software ATLAS.ti.

Fase 5: Procedimientos para elaboración de una propuesta de intervención psicoeducativa en prevención y atención dirigida al personal docente y administrativo que atiende a niños y niñas con secuelas de maltrato y abandono.

Luego de sistematizar la información recopilada en las entrevistas y en el grupo focal, se seleccionaron los contenidos teórico-prácticos que se consideraron pertinentes y relevantes para la construcción del manual, complementado con el material bibliográfico consultado, el cual tiene relación con el objetivo general de esta investigación.

Resultados

Características de los niños del Hogar Vista del Mar

Según los datos obtenidos sobre las características de los niños y niñas del Hogar Vista del Mar, se evidencia que la mayoría ha pasado por situaciones que los han expuesto a un alto índice de vulnerabilidad. El medio en el cual se han desarrollado provoca una inhabilitación en los recursos para responder a situaciones del ambiente. Es necesario enfatizar que el ambiente es descrito por una de las personas entrevistadas como indiscriminadamente agresivo y violento; por consiguiente, provoca la de privación en sus habilidades sociales, como es la socialización con sus pares y con personas adultas, de forma asertiva. Las niñas y los niños, como producto del ambiente hostil y violento en el cual se desarrollaron, van construyendo una identidad negativa que los hace reaccionar con la violencia como una estrategia de afrontamiento aprendida socialmente.

De ahí que las docentes describan a estos niños como poseedores de un comportamiento contrario al de los demás niños en la etapa escolar. No obstante, muchas de sus reacciones están determinadas por el vínculo que el adulto establece con el niño, debido a que ellos son perceptivos a las proyecciones que el adulto les genera. Dependiendo de la manera y el trato en que los niños sean regañados, estos pueden reaccionar con más rebeldía, como una manera de expresión del dolor y violencia (Ver Figura 1)

Muchos comportamientos violentos que reproducen estos niños son propios de la violencia que vivieron. Las pocas capacidades emocionales para enfrentarse a la frustración, la dificultad para manejar y contener el enojo, cuyas reacciones, en su mayoría, son violentas, se deben contextualizar con su historia de vida y en cómo ella hace que se comporten de manera difícil con las personas que se relacionan; los hace inseguros, faltos de afecto, interesados y materialistas, en cuanto a los recursos que el hospicio les provee.

Sus vacíos hacen que los niños no tengan como prioridad el aprendizaje académico, lo cual se ve reflejado en el desinterés hacia las tareas, trabajos y exámenes, y por consiguiente, en un bajo rendimiento escolar.

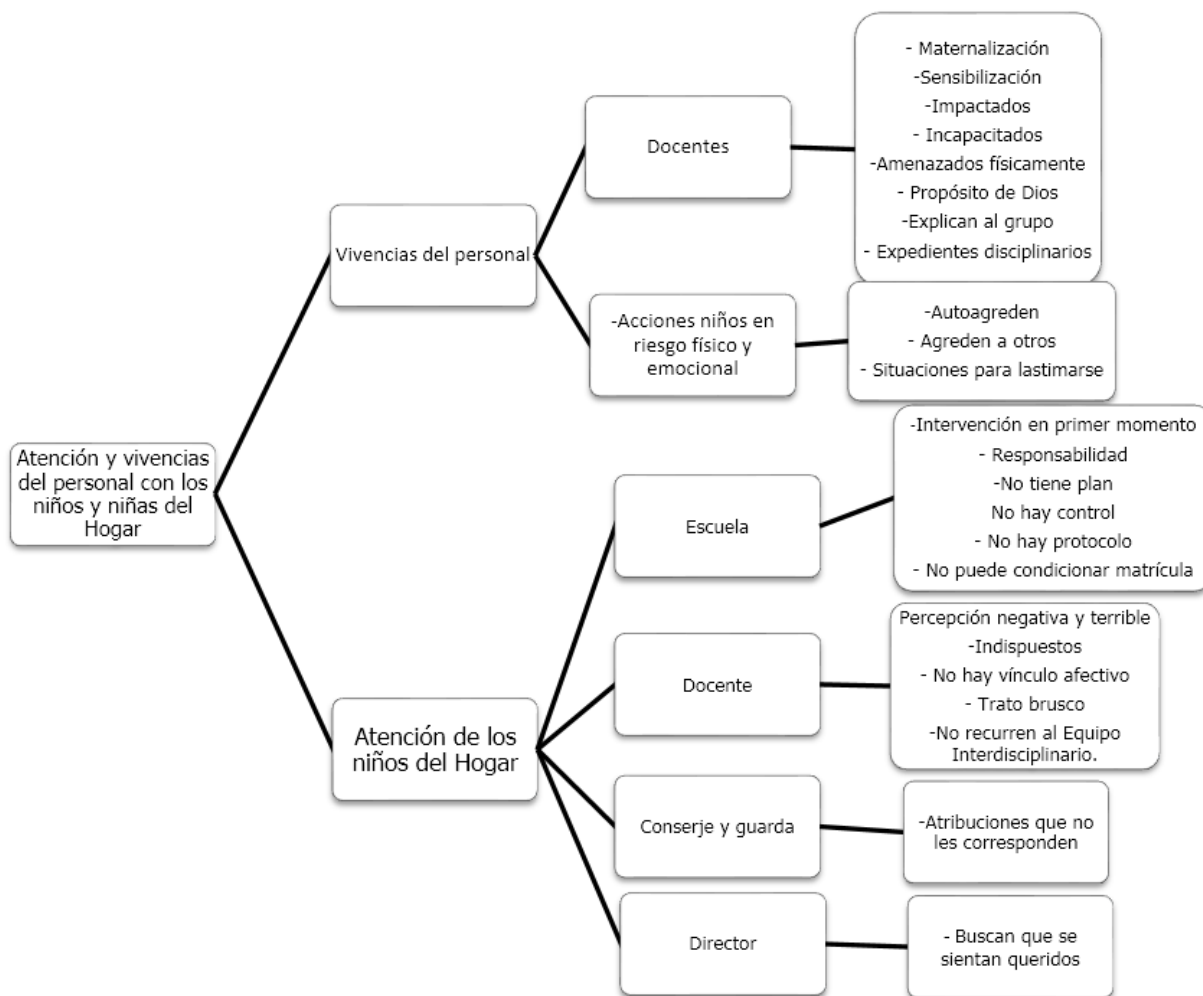


Figura 1.

Vivencias del personal docente con los niños y niñas del Hogar Vista del Mar

Como se muestra en la figura anterior, se lograron identificar las vivencias del personal docente y administrativo de la escuela y la atención que ellos dan a los niños del Hogar Vista del Mar.

La información brindada por las personas participantes sobre la atención que reciben las niñas y los niños del Hogar Vista del Mar, por parte del personal de la institución educativa y las vivencias más importantes o significativas que el personal docente ha tenido con esta población. Estas experiencias narradas reflejan los estereotipos, miedos y temores que el personal docente posee en relación con los niños y niñas del Hogar; estereotipos que son transmitidos a sus familiares y que son reforzados por las creencias que la comunidad educativa tiene sobre estos.

Sin duda, este es uno de los mayores factores que determina el trato que estos niños y niñas reciben.

Definición de la crisis por parte de los participantes del estudio

Los conceptos que manejan las personas entrevistadas sobre la crisis son erróneos, ya que generalizan cualquier conducta no esperada de los niños y niñas del Hogar y la definen como un estado de crisis. No obstante, esa información errónea los lleva a pensar que estos niños constantemente están teniendo episodios de crisis. En teoría, algunas de estas conductas corresponden a síntomas propios del estrés agudo y postraumático.

Según Horowitz (1976, mencionado por Slaikeu, 2000), se refiere que una persona, ante un hecho amenazante reacciona con desorden y presenta reacciones emocionales reflexivas, como: llanto, angustia, gritos, lamentos o desmayo. El desorden conduce a la negación o a la instrucción. En la negación se produce el amortiguamiento del impacto y suele estar acompañado de un entorpecimiento emocional, no pensar en lo que pasó o planear actividades como si nada hubiera pasado; mientras que la instrucción es la abundancia de ideas de dolor por los sentimientos acerca del suceso. Aparecen pesadillas recurrentes, preocupaciones e imágenes de lo que ha pasado. Posterior a esta fase, aparece la traslaboración, proceso en el cual se expresan, identifican y divulgan pensamientos, sentimientos e imágenes de la experiencia de crisis. Luego, se pasa a la etapa de terminación, que es la etapa final de la experiencia de crisis y conduce a la integración de esta dentro de la vida del individuo (pp. 24-25).

Los niños y las niñas con secuelas de maltrato y abandono, al ser separados de su núcleo familiar, perciben este hecho como amenazante, por lo que desarrollan una serie de síntomas emocionales reflexivos, como los descritos. Se presume que algunos de estos niños se quedan estacionados en la etapa de instrucción, en la cual aparecen abundantes pensamientos de dolor por los sentimientos asociados al suceso traumático. Al no tener un adecuado soporte emocional que les permita reparar las secuelas y duelo de la situación vivida, no logran traslaborar la experiencia de crisis, provocando en ellos reacciones de problemas de ajuste y estrategias de afrontamiento erróneas. Por consiguiente, no pasan a la fase de terminación de la crisis.

Esta condición de los niños los lleva a no resolver la crisis, al aumento de la tensión del evento precipitante que provoca una serie de sintomatologías, como respuestas a estados de estrés agudo y, posteriormente, a un estado de estrés postraumático crónico.

Niños y niñas víctimas de maltrato y abandono del Hogar Vista del Mar

Las docentes entrevistadas aportaron aspectos propios del comportamiento que generalmente presentan estos niños y niñas, durante el período lectivo; mientras que la psicóloga de la escuela, la trabajadora social del Hogar y la psicóloga clínica entrevistada, comentaron características asociadas

con los vacíos en el desarrollo, producto de las situaciones en las que se vieron inmiscuidos los niños y las niñas antes de ser separados de sus familias.

No obstante, los niños y las niñas, al ser separados de su núcleo familiar, sufren tal impacto que les deja una serie de secuelas que son síntomas latentes del trauma emocional que viven al ser alejados de sus familias.

La psicóloga experta en el tema de niños en estado de abandono y maltrato, expresa que los niños y niñas institucionalizados tienden a resentir el maltrato y lo manifiestan por medio de carencias emocionales, de ahí que se observan niños con pobre control de sus impulsos, reaccionando con agresividad y violencia al entorno.

Además, las carencias afectivas no solo van a afectar lo que sienten y perciben de sí mismos, sino que también van a estar relacionadas con los demás. Estas relaciones estarán mediadas por el aprendizaje social de la violencia que los niños han recibido desde edades tempranas y que provocan la reproducción de patrones violentos en sus relaciones, situación que genera dificultades en el establecimiento de relaciones asertivas con los pares y desconfianza en los vínculos con las demás personas, de ahí que algunos niños y niñas tengan comportamientos hostiles hacia el personal docente de la institución.

Comenta que las secuelas pueden ser múltiples, esto debido a que el ser humano, en muchas ocasiones, no está preparado para enfrentarse al abandono y al maltrato; pese a eso, las personas que se encuentran en un medio violento aprenden a sobrevivir a estas situaciones.

Vivencias de algunos niños del Hogar

Dentro de las situaciones mencionadas por la psicóloga de la escuela y la trabajadora social del Hogar, se encuentra que los niños y las niñas del Hogar Vista del Mar han sido separados de su núcleo familiar o de crianza, debido a una serie de problemáticas relacionadas con la poca o nula satisfacción de sus necesidades básicas, entre ellas el cuidado y la educación.

En general, los niños se encontraban con un referente familiar, en el que recibían tratos que ponían en riesgo su integridad física y emocional. A nivel de cuidado y protección sobresale el factor de negligencia, en el cual las figuras adultas dejan a los niños y a las niñas en distintos lugares para que los cuiden, o bien, los referentes familiares dejan solos a esos niños sin protección y amparo. En otras situaciones los dejan en distintos lugares para que sean encontrados por alguna persona o que mueran.

Otra manifestación de riesgo y vulnerabilidad en estos niños y niñas es la violencia intrafamiliar, en la cual las relaciones que se establecen entre los miembros de la familia están marcadas por la violencia, ya sea entre pareja o dirigida hacia los niños y las niñas, dentro de los cuales se dan casos de abuso sexual, de la violencia física y emocional.

Muchos de estos niños, durante los primeros años de su desarrollo, se gestaron dentro de un ambiente hostil, de pleitos, de drogas y de privación económica, que complica aún más la satisfacción de las necesidades del desarrollo psicosocial. Otro factor importante de resaltar son las relaciones familiares codependientes, mediante las cuales los niños aprenden a repetir patrones de comportamiento dependientes, donde se acepta la sumisión y se minimiza la violencia.

Estos niños y niñas han vivido distintas situaciones donde se han visto violentadas sus ilusiones, sus necesidades y sus expectativas sobre la vida, situación que lleva a estos niños a ser niños hostiles y sensibles de desarrollar episodios agudos de crisis, por cuanto son personas sensibles a cualquier factor tanto externo como interno que toque alguna fibra de sus traumas.

Estructura de una propuesta de Intervención Psicoeducativa en Prevención y Atención

La siguiente imagen (Figura 2) describe los elementos que conforman la propuesta de Intervención Psicoeducativa de Prevención y Atención, dirigido al personal docente y administrativo que trabaja con niños y niñas con secuelas de maltrato y abandono, en la escuela “Filomena Blanco de Quirós”.

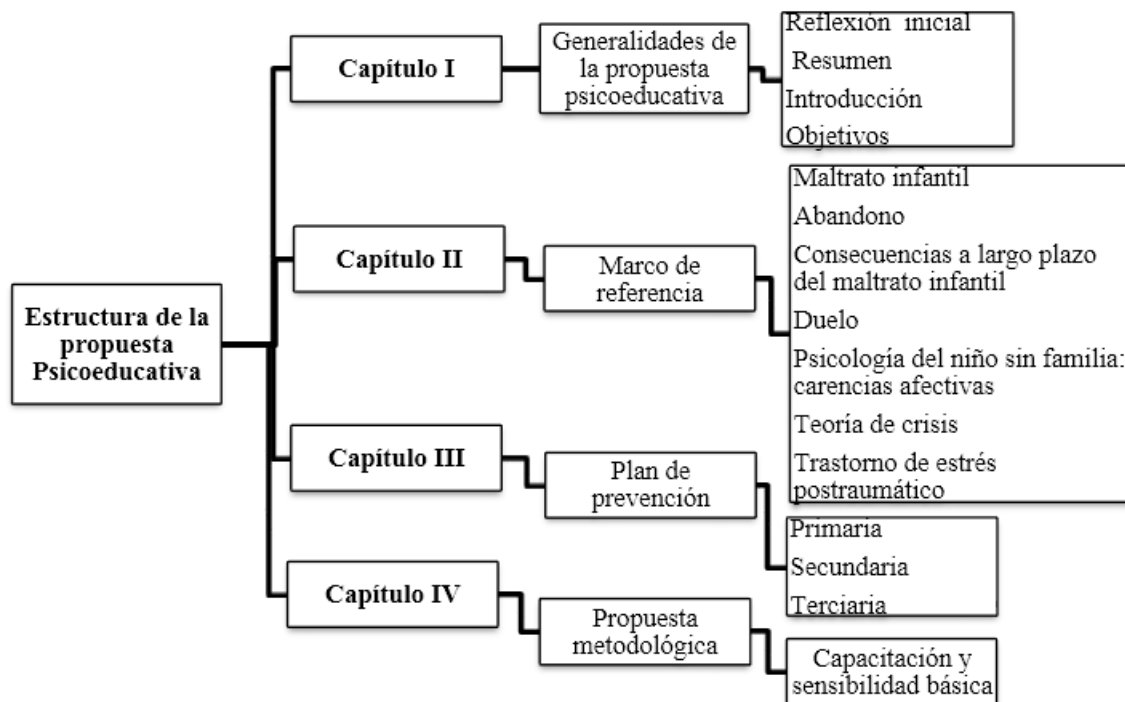


Figura 2

Discusión

Se determina que, a nivel administrativo, la escuela ha realizado esfuerzos para que el personal docente se sensibilice, por medio de visitas con ellos al Hogar Vista del Mar, con el objetivo de que las maestras conocieran el modo de vida de los niños y las niñas, en su interacción con el personal que los atiende (tías y equipo técnico). Esto con la finalidad de que las maestras lograran establecer vínculos de empatía con ellos. Este proceso de sensibilización no permitió cumplir su objetivo, ya que algunas maestras, al conocer la realidad de esos niños, se maternalizaron al punto de querer asumir que esos niños fueran sus hijos, lo que crea falsas expectativas de una figura materna, generando una relación confusa y ambivalente con ellos, por un lado, el de ser su madre sustituta en la escuela, pero por otro, no se le ofrece la posibilidad de ser adoptado.

Esta situación va en detrimento de la salud mental del niño puesto que genera sentimientos ambiguos que detonan fallas estructurales en las heridas no translaboradas, que lejos de ayudar lo afectan a nivel emocional y académico.

Por otra parte, otro grupo de docentes establece barreras para no involucrarse a nivel emocional con ellos. De ahí que generan actitudes de rechazo, indiferencia, incomprensión y desapruaban las conductas, los pensamientos y las emociones, sin tomar en consideración los traumas, duelos y secuelas que estos niños no han logrado translaborar.

Estas dos actitudes son dos polos opuestos de la relación que se esperaba con los procesos de sensibilización antes mencionados, lo cual son factores generadores de conductas reactivas por parte de los niños y niñas, que aumentan la tensión y disminuyen los vínculos que facilitan y mejoran el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A partir de lo expuesto anteriormente se concluye que no ha habido un proceso psicológico que le permita al personal docente prepararse para entender, a cabalidad, las situaciones de abuso, violencia, maltrato y abandono que ha vivido esta población, y cómo afecta el CASIC (cognitivo, afectivo, social, interpersonal y conductual) de estos niños en la desorganización de todas las áreas de su vida.

Asimismo, las experiencias que relatan las docentes de la escuela proyectan un sistema de creencias estereotipadas hacia los niños y las niñas del Hogar, el cual trasciende a sus familiares cercanos, a los padres y madres de familia, y a la comunidad en general, situación que provoca miedo, temor, angustia, enojo, indiferencia, rechazo y aislamiento, entre otros. Por lo general se maneja una mala imagen de estos niños, ya que se les achaca que todo lo malo que sucede a su alrededor es responsabilidad de ellos.

Se concluye que estos pensamientos estereotipados hacia ellos aumentan la dificultad en los niños y niñas para manejar sus estados emocionales y autorregularse en situaciones en las cuales se sienten discriminados y atacados por el sistema.

Asimismo, el rechazo que estos niños y niñas perciben, aumenta sus conductas agresivas, sus actitudes de desmotivación hacia el estudio y de indisposición a acatar normas, así como de seguir instrucciones, a salirse del aula y de retar la autoridad, entre otras. Es necesario aclarar que estas conductas son descritas por las participantes como manifestaciones de la crisis; sin embargo, es importante retomar que el comportamiento general de estos niños se debe a los traumas y a las secuelas que han vivido, pero que, al realizar un mal manejo e intervención de estas, se convierten en un evento precipitante que conlleva a episodios agudos de la crisis.

A través de la recolección de las vivencias y experiencias se concluye que el personal docente de la escuela posee pocas herramientas psicológicas para enfrentar y dar una atención adecuada a las necesidades que presentan los niños y niñas del Hogar. Esto se evidencia ante la dificultad de manejar y controlar el comportamiento de los niños, y a su vez, el control de sus propias emociones y reacciones hacia esta población. Esta situación las ha llevado a experimentar sentimientos de estrés, frustración y miedos, entre otros riesgos psicosociales asociados con el agotamiento y la exigencia laboral.

Por otra parte, las docentes presentan síntomas del Síndrome de Burnout, pues durante la investigación se detectó recurrencia en sus expresiones sobre el agotamiento que tienen por la atención de estos niños y niñas. Algunas docentes mencionan que se incapacitan con frecuencia, por alteraciones psicosomáticas, como problemas gastrointestinales, cardiovasculares, afecciones de la piel, dolores de cabeza o cefaleas y afecciones del sistema locomotor, como son dolores musculares y articulares, que se dan como resultado de la tensión generada por el estrés laboral. Otras docentes, ante la impotencia de recursos para la atención de estos niños, se refugian en una explicación divina de una misión por cumplir asignada por Dios.

En cuanto a la atención de los niños y las niñas del Hogar, se maneja un doble discurso, ya que por un lado se plantea la responsabilidad y la necesidad de mejorar la atención de estos niños, y, por otro lado, se presenta indisposición y miedo hacia ellos, estén o no desarrollando un episodio agudo de la crisis. Además, se percibe una inconformidad del personal docente en cuanto a la cantidad de niños y niñas que ellas deben atender en las aulas, aunado con tener que atender a los niños del Hogar, que son descritos como niños inestables, con poco control de impulsos, que entran fácilmente en berrinches y que propician el desorden en los demás niños. Se considera que la suma de estos factores hace que se les complique el manejo del grupo, debido a que ellas no tienen una formación para el abordaje del comportamiento de niños y niñas que han sido etiquetados con trastornos emocionales y psiquiátricos; y que, por consiguiente, como profesionales en docencia no les corresponde atender según su formación.

Se identificó que el personal docente, ante las conductas desorganizadas de los niños y niñas del Hogar Vista del Mar, no intervienen de manera adecuada, puesto que ellas no tienen la formación necesaria para abordar el estado emocional en que se encuentran estos niños y niñas, lo que activa episodios agudos de crisis.

Se ha detectado con esta investigación que algunos de los niños del Hogar se encuentran en un estado de crisis crónica, ya que no han logrado la translaboración el trauma por la separación de su núcleo familiar, situación que ha afectado su CASIC, (conductual, afectivo, somático, interpersonal, cognoscitivo), según la teoría de la crisis, lo que provoca en ellos conductas desorganizadas que afectan el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el personal docente de la escuela, al desconocer esta problemática, entra en frustración y considera que estos niños y niñas utilizan esos episodios agudos de la crisis para evadir las responsabilidades escolares.

Otro aspecto, que ha dificultado la atención de estos niños es la comunicación y la coordinación con las personas encargadas y el equipo técnico del Hogar Vista del Mar. Debido a la falta de comunicación, las docentes desconocen información importante de la historia de vida de los niños, así como recomendaciones profesionales que orienten a la docente en la atención y el trato que requiere ese niño según sus necesidades. Esto hace que el personal docente y administrativo sienta frustración e impotencia al no saber cómo actuar con esta población.

En situaciones de descontrol y desorganización de la conducta de los niños y niñas del Hogar Vista del Mar, algunas docentes no solicitan la intervención del equipo interdisciplinario y han permitido que el guarda, la conserje y la secretaria intervengan en el manejo de esos niños, a través de gritos y regaños, actitudes que incrementan reacciones más violentas y de mayor duración por parte del niño afectado, ya que activa episodios agudos de la crisis.

Por consiguiente, se concluye que la escuela ha realizado malas intervenciones por la falta de claridad y límites en los roles del personal administrativo de la institución, con respecto a la atención de situaciones críticas desencadenadas en estos niños. Se percibe, además, una desorganización administrativa sobre las funciones y roles de cada puesto en la intervención de los niños y niñas del Hogar Vista del Mar.

El término “crisis” ha sido empleado por el personal docente y administrativo de la escuela para referirse a cualquier conducta perturbadora o que genere interrupción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellas: el berrinche, actitudes de rebeldía, de retos a la autoridad, desinterés, desmotivación escolar, poca tolerancia a la frustración, entre otras conductas que dificulten las normas de convivencia de los niños y niñas. No obstante, al indagar sobre la crisis, se percibe que estos niños tuvieron un suceso precipitante de crisis que está asociado con las secuelas de maltrato y abandono, al ser separados de su entorno familiar y no recibir la intervención adecuada para subsanar esas secuelas, los procesos de trauma y duelo que vivieron provoca en ellos un estado de desequilibrio emocional crónico al no restablecerse el equilibrio y resolver la crisis.

De ahí que los niños y niñas desarrollen sentimientos de tensión, ineficacia y desamparo, manifestados por el enojo, ansiedad y la depresión. Esta sintomatología se incrementa por el déficit o colapso de las estrategias de afrontamiento que producen mayor malestar emocional. Cuando la duración de estos síntomas es mayor a un mes, se puede desarrollar el Trastorno de Estrés Post-Traumático reflejado en las conductas de estos niños, los cuales, al no recibir una intervención adecuada durante la etapa aguda de la crisis, ven afectada la vida de estos y de sus relaciones sociales, tanto, que desarrollan una serie de sintomatologías que provocan malestar psicológico y alteran negativamente sus cogniciones, su estado de ánimo y las relaciones sociales, razón por la cual los niños, ante diversos eventos de la vida cotidiana, detonan un episodio agudo de la crisis.

Las carencias afectivas de los niños y las niñas con secuelas de maltrato y abandono, provoca en ellos privaciones y vacíos en el desarrollo, de tipo emocional, cognitivo y social. Estas carencias afectivas se presentan con una serie de síntomas que aparecen durante la infancia y pueden mantenerse en la edad adulta si no hay una intervención terapéutica. A nivel emocional, los niños y las niñas tienen dificultad para autorregularse, para manejar las emociones y para controlar los impulsos.

A nivel cognitivo, presentan mayor dificultad en el rendimiento académico, para concentrarse y para cumplir con las tareas académicas, entre otras. A nivel social, los niños se muestran muy reactivos a establecer vínculos afectivos, ya que los sufrimientos del pasado los lleva a desarrollar mecanismos que impidan que los lastimen.

Del análisis de la información obtenida del grupo focal y los expertos, se extrae la necesidad de una propuesta de Intervención Psicoeducativa en Prevención y Atención, la cual es aplicable a toda la comunidad educativa debido a que las características de vulnerabilidad y alto riesgo social están presentes en toda la población.

Referencias bibliográficas

- Barquero, K. (2004). Factores sociofamiliares asociados al abuso contra niños y niñas en la manifestación de trastornos facticios por poder (Hospital Nacional de Niños, 2000 - 2002). (Tesis de grado para optar por el título de Licenciatura en Trabajo Social) Universidad de Costa Rica. Recuperada de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tfglic/tfg-l-2004-06.pdf>
- Bernal, F. y A. Figueroa (2008). Monografía Violencia Social e Infancia en Costa Rica. Programa de Investigación sobre "Violencia Social en Centroamérica y el Caribe" ILANUD/Costa Rica. [Archivo pdf]. Recuperado de: <http://www.nuestramerica.org/pdfs/PrevencionViolencia/ViolenciaSocialInfanciaCostaRica.pdf>
- Echeburúa, E., P. Corral y P. Amor (2007). La resistencia humana ante los traumas y el duelo [Archivo pdf]. Recuperado de: <http://www.paliativossinfronteras.com/upload/publica/libros/Alivio-situaciones-dificiles/18-LA-RESISTENCIA-HUMANA-EN-EL-PROCESO-DEL-DUELO-Echeburua.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2007) El maltrato deja huella. [Archivo pdf]. Recuperado de [http://www.unicef.cl/archivos_documento/208/UNICEF % 20 completo.pdf](http://www.unicef.cl/archivos_documento/208/UNICEF%20completo.pdf).
- González, M. (2000). *Responsabilidad penal de los adolescentes en Costa Rica: los escenarios de la alarma social, el saber y la norma. Adolescentes y responsabilidad penal en Costa Rica*: San José: Unicef.
- Hernández, R., C. Fernández y P. Baptista (2006). *Metodología de la Investigación*. (4ta ed.) México: McGraw-Hill.
- _____. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta ed.) México: McGraw-Hill Interamericana
- Kempe, R. y H. Kempe (1998). *Niños maltratados*. (5a ed.) Madrid: Lavel Humanes.
- Mendoza, A. (2012). "30.640 niños son atendidos por violencia infantil en Costa Rica". [Archivo html]. Recuperado de: <http://www.crhoy.com/30-640-ninos-son-atendidos-por-violencia-infantil-en-costa-rica>
- Organización Mundial de la salud. (2014). Maltrato Infantil. [Archivo hmtl] recopilado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/es/>
- Rodríguez, S. y T. Espinoza (2011). Duelo por abandono infantil en niños de 5 a 10 años. (Tesina para obtener el diplomado en Tanatología) Asociación Mexicana de Tanatología, A.C. Recuperada de: <http://www.tanatologia-amtac.com/descargas/tesinas/60%20Duelo%20por%20abandono%20infantil.pdf>
- Ruiz, J. (2012). Teoría y práctica de la investigación cualitativa. (5ta ed.). Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Slaikeu, K. (2000). *Intervención en crisis: Manual para la práctica e investigación*. (2da). México: Manual Moderno.
- Tauza, C. (1996). Las consecuencias del maltrato y del abandono en el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes institucionalizados. (Tesis del Departamento de Psicología Evolutiva y de Educación) Universidad Complutense de Madrid. [Archivo pdf]. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/S/4/S4019501.pdf>

ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR CON JÓVENES QUE PRESENTAN IDEAS SUICIDAS

Luz de Lourdes Eguiluz Romo
María Luisa Plasencia Vilchis,
Carolina Santillán Torres Torija

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México
Estado de México

Resumen

Hasta hace poco tiempo era difícil encontrar en artículos científicos o libros que trataran el tema del suicidio en jóvenes, en la actualidad por su incremento, que incluso en algunos países es la segunda causa de muerte, se puede encontrar un mayor número de referencias sobre el tema. Sin embargo la gran mayoría de estas tratan sobre datos estadísticos, comparaciones entre escuelas, género, edades y correlaciones de algunas variables; pero no se habla respecto a cómo trabajar con personas que reportan ideación suicida (Borges *et al*, 2010). El comportamiento suicida a pesar de ser un proceso complejo presenta cierta regularidad, comienza con algunas ideas esporádicas sobre la propia muerte acompañadas de cuestionamientos sobre su actuar en el mundo. Posteriormente, si esta situación persiste y se refuerza en el tiempo, puede ir acompañada de crisis depresivas, que llevan a la planeación y al intento suicida. Investigaciones recientes señalan que entre más se repite este proceso, sin recibir un tratamiento efectivo, es más posible llegar a consumar el acto suicida (García *et al*, 2010).

En este trabajo tenemos dos objetivos: 1. Describir el modelo de Terapia Breve de Emergencia (TBE) que estamos usando para tratar casos de emergencia psicológica (Eguiluz, 2010; Slive y Bobele, 2013); y 2. Presentar algunas estrategias que hemos empleado en la clínica de emergencia y que han dado resultado para deconstruir la ideación suicida en jóvenes (Eguiluz, 2012). El modelo comprende tres fases: Entrenamiento, Evaluación, Trabajo clínico y Supervisión. Durante el taller solo se describirá el modelo de trabajo clínico en consultorio y las estrategias de intervención.

1. Entrenamiento de terapeutas (jóvenes recién egresados de la licenciatura en psicología), durante un semestre a razón de dos horas por semana, con una duración de 40 horas. Estos jóvenes se inscriben en el programa de entrenamiento que es totalmente gratuito, pero con el compromiso de ofrecer al menos 40 horas de servicio clínico con el modelo de Terapia Breve de Emergencia. Durante el programa se evalúa a los jóvenes para conocer quienes van adquiriendo la expertés necesaria para convertirse en terapeutas.
2. Trabajo clínico de los nuevos terapeutas en tres consultorios, de las 9:00 am hasta las 19:00 pm. Cada hora se pueden recibir tres pacientes en consulta, los solicitantes no tiene que hacer cita ni esperar mucho tiempo para ser recibidos. Al final del día se pueden atender máximo 30 personas (Slive y Bobele, ob. cit.).
3. Los terapeutas deben que asistir a la supervisión de sus casos, esto se lleva a cabo una vez por semana. La supervisión se recomienda para recibir otro punto de vista sobre el caso, recibir información sobre alguna otra estrategia que puede emplearse, o porque el caso que están tratando les ha causado intranquilidad, preocupación, o emociones encontradas que los hacen sentirse confundidos.

Con este nuevo modelo de TBE, se entrenan terapeutas, además de ofrecer servicio psicológico de emergencia; sin que todo ello represente una erogación para la universidad. Si las universidades se preocuparan por la salud emocional de los jóvenes, podrían emplear este modelo que ha sido demostrado exitosamente (Eguiluz, 2012).

Palabras claves: Ideación suicida, Emergencias Psicológicas, Estrategias clínicas

Abstract

Until recently it was difficult to find in scientific papers or books regarding the issue of suicide among the youth. However, because of the increase in suicide rates, being in some countries the second leading cause of death, there can be found a greater number of references in the subject. However the great majority of these publications deal with statistical data, comparisons between schools, gender, age and correlations of some variables; but do not talk about how to work with people who report suicidal ideation (Borges et al., 2010). Suicidal behavior despite being a complex process, presents some regularity, begins with some sporadic ideas about death accompanied by questions about the persons role in the world. Subsequently, if this situation persists, and its reinforced over time, it may be accompanied by bouts of depression, leading to the planning and the suicide attempt. Recent research suggests that the more this process is repeated, without receiving an effective treatment, it is possible to consummate the act of suicide (García et al., 2010). In this paper we have two objectives: 1. Describe the model of Brief Therapy for Psychological Emergencies (TBE) we are using to treat young people (Eguiluz, 2010; Slive and Bobele, 2013); and 2. To present some strategies that we have employed in the emergency clinic and that have worked to deconstruct suicidal ideation in young (Eguiluz, 2012). The model comprises three phases: Training, Evaluation, Clinical Work and Supervision. During the workshop only the model of clinical work in practice and intervention strategies will be described.

1. Training therapists (formed by graduates from Psychology), Therapists are trained for a semester at the rate of two hours per week, with a course having a duration of 40 hours. These young people are enrolled in the free training program, but with a commitment to provide at least 40 hours of clinical service in the model of Brief Therapy for Emergencies. During the program, participants are evaluated in order to choose who can serve as therapists.

2. Clinical work of new therapists in three offices from 9:00 am until 19:00 AM. Every hour three patients can received, applicants do not have to make an appointment or wait long to be received. At the end of the day you can serve up to 30 people (Slive and Bobele, op. cit., 2013).

3. Therapists must attend supervision of their cases, this is done once a week. Monitoring is recommended to get another view on the case, receive information on any other strategy that can be used, or because the case has caused uneasiness, worry, or emotions that make the therapist feel confused.

With this new model of TBE, therapists are trained to offer psychological emergency services without all this representing an outlay for the college's administration. If universities cared about the emotional health of young people, they could use this model that has been successfully demonstrated (Eguiluz, 2012).

Keywords: *Suicidal ideation, Psychological Emergency, Clinical Strategies*

Resumo

Há pouco tempo atrás, era difícil encontrar artigos científicos ou livros que tratassem do tema do suicídio em jovens; porém atualmente, em decorrência do aumento de casos, que em alguns países é a segunda causa de morte, pode-se encontrar um maior número de referências sobre o tema. Não obstante, a grande maioria dessas tratam de dados estatísticos, comparações entre escolas, gênero, e correlações entre algumas variáveis; porém não se fala a respeito de como trabalhar com pessoas que relatam ideação suicida. (Borges et al., 2010). O comportamento suicida, apesar de ser um processo complexo, apresenta certa regularidade, começa com algumas ideias esporádicas sobre a própria morte, acompanhadas de questionamentos sobre seu agir no mundo. Posteriormente, se esta situação persiste e se amplia a frequência, pode ser acompanhada de crises depressivas, que levam à tentativa e ao intento suicida. Investigações recentes indicam que quanto mais se repete este processo, sem receber um tratamento efetivo, maior a possibilidade de chegar a consumir o ato suicida (García et al., 2010).

Neste trabalho temos dois objetivos: 1. Descrever o modelo de Terapia Breve de Emergência (TBE) que estamos utilizando para tratar casos de emergência psicológica (Eguiluz, 2010; Slive y Bobele, 2013); e 2. apresentar algumas estratégias que temos empregado na clínica de emergência e que têm dado resultado para deconstruir a ideação suicida em jovens (Eguiluz, 2012). O modelo compreende três fases: Treinamento, Avaliação, Trabalho Clínico e Supervisão. Durante a oficina somente se descreverá o modelo de trabalho

clínico em consultório e as estratégias de intervenção.

1. *Treinamento de terapeutas (jovens recém egressos dos cursos de formação em Psicologia), durante un semestre, duas horas por semana, com duração de 40 horas. Esses jovens inscrevem-se no programa de treinamento, que é totalmente gratuito, porém com o compromisso de oferecer ao menos 40 horas de serviço clínico no modelo de Terapia Breve de Emergência. Durante o programa os jovens são avaliados, para identificar quais estão adquirindo a expertise necessária para se converterem em terapeutas.*

2. *Trabalho clínico dos novos terapeutas em três consultórios, das 9:00 às 19:00 h. A cada hora podem ser atendidos até 3 pacientes; os solicitantes não necessitam formalizar compromisso, nem esperar muito tempo para serem atendidos. Ao final do dia podem ser atendidos no máximo 30 pessoas (Slive y Bobele, op. cit., 2013).*

3. *Os terapeutas devem receber supervisão de seus casos, que acontece uma vez por semana. Recomenda-se a supervisão para que recebam outro ponto de vista sobre o caso, informação sobre alguma outra estratégia que se pode empregar, ou porque o caso de que estão tratando lhes causou intranquilidade, preocupação, ou emoções que os fazem sentir confusos.*

Com este novo modelo de TBE, treinam-se terapeutas, além de oferecer serviço psicológico de emergência; sem que tudo isso represente despesa para a universidade. Se as universidades preocupam-se com a saúde emocional dos jovens, poderiam empregar este modelo, que se demonstrou exitoso (Eguiluz, 2012).

Palabras-chave: *Ideação suicida, Emergências Psicológicas, Estratégias clínicas*

Introducción

El suicidio es un fenómeno global que ocurre en todos los países del mundo y también puede presentarse a cualquier edad, sin embargo entre los jóvenes cuyas edades se encuentran comprendidas entre los 12 y los 25 años, llega a ser la segunda o tercera causa de muerte (Borges *et al*, 2010). La tasa de población relacionada con el suicidio en México, señala un índice de 4,5 por cada cien mil habitantes. Lo que al compararlo con otros países no resulta tan alto, pero lo que si resulta alarmante es la tendencia a la alza, que han tenido estos datos al comparar, por ejemplo, la estadística del 2000 al 2015 en México donde pasó de 3,5 a 4,9 por cada cien mil personas.

Con motivo del “Día Mundial para la Prevención del Suicidio” el INEGI (2015) ofreció datos donde se señala que el suicidio en México es la décimo cuarta causa de muerte entre la población, con 5 909 casos registrados durante ese año, lo que significa una tasa de casi cinco por cada 100 mil habitantes. En el mismo escrito se señala que al año mueren por suicidio, alrededor de un millón de personas en el mundo, por lo que cada día cerca de 3 000 personas ponen fin a su vida, y lo que es también grave es que por cada persona que se suicida, hay aproximadamente 20 más que lo intentan, lo que afecta en promedio a 25 personas entre familiares, vecinos, amigos, compañeros, que conocen a la persona y se enteran del suicidio o del intento realizado (Eguiluz y Mera, 2015). La República Mexicana cuenta con 113 millones de habitantes, siendo de los países latinoamericanos, uno de los de mayor población, donde el 27,4% son jóvenes menores de 14 años (INEGI, ob. cit.). De esta población, aproximadamente la mitad vive en pobreza extrema, de modo que el acceso a la educación, a la salud y a la vivienda, aunque sean derechos humanos y estén consignados como mandato constitucional, puedan cumplirse. Esta situación tiene graves consecuencias para la salud física y mental de niños y jóvenes, en los que la tasa de mortalidad es 60 veces más alta.

Para nadie resulta un secreto que las condiciones del modelo económico neoliberal han empobrecido a gran parte de la población mundial y enriquecido a niveles ofensivos solo a una minoría privilegiada.

Adicional a esto, las condiciones sociales, producto también del mismo modelo económico, tampoco son alentadoras: no hay trabajo para los jóvenes que recién egresan de escuelas y universidades, las personas son despedidas al cerrarse sus fuentes de trabajo, no hay condiciones que permitan una jubilación justa y digna, el narcotráfico va en aumento, la violencia social y familiar también se ha incrementado, la falta de credibilidad en las instituciones (Iglesia, Estado, Partidos Políticos, Escuelas, Sistema de Salud) y la gran corrupción en todos los niveles; hacen cada vez menos frecuente encontrar personas felices y matrimonios o familias unidas y en bienestar. Con todo ello uno se pregunta, ¿el medio en el que se desarrollan los niños, el ambiente en el que viven los jóvenes, donde transitan las personas adultas, o la soledad en la que viven los ancianos, son todos ellos medios adecuados para su crecimiento y desarrollo?; ¿tendrán razón todas estas personas al buscar un escape de una situación que parece inconmensurable?; ¿es la muerte auto infligida una solución?; si no lo es, ¿cómo se puede salir de esta situación que parece tan devastadora? Y si no es posible salir de ella ¿se puede aprender a vivir mejor desde las condiciones descritas?

Además de que el suicidio ha ido en aumento, es también muy preocupante que en la actualidad no solo se suicidan jóvenes y ancianos, sino que también niños menores de 13 años. El fin de la infancia y el período de adolescencia suelen ser edades difíciles que presentan complejos desafíos, tales como una mayor responsabilidad en la escuela, violencia en la comunidad social (familia, escuela, calle), cambios hormonales que transforman no solo el cuerpo sino también la conducta, todo ello puede llevar a pensamientos negativos, cuando varios de estos factores se presentan como agravantes de situaciones familiares ya de por sí adversas. El suicidio en niños es difícil de diagnosticar, porque los síntomas se pasan desapercibidos y las conductas disfuncionales se ven como accidentes, además porque muchos padres, maestros e incluso investigadores, consideran que los niños no se suicidan.

A pesar de que muchos de estos datos son ampliamente conocidos, poco se sabe respecto a cómo evitar lo que se ha convertido en un problema de salud pública, no solo por su incidencia, sino por los efectos que provoca el suicidio entre familiares y conocido, que en ocasiones son causa de nuevas muertes autoinducidas. Porque como señalan algunos clínicos, un duelo mal elaborado, puede generar sufrimiento en los deudos por muchos años e incluso llegar a trascender a varias generaciones (Neimeyer, 2002; Tizón, 2004).

Se conocen pocas referencias confiables respecto a los tratamientos psicológicos empleados para trabajar con personas que sufren depresión acompañada de ideas suicidas. No hay comparación entre tratamientos, lo que puede resultar más difícil de probar a nivel metodológico, dado que sería necesario tener control empleando dos o tres modelos de tratamiento, con igual número de terapeutas expertos en cada tratamiento y un número de usuarios similares (en cuanto a edad, género, escolaridad), lo cual resulta sumamente difícil de lograr. Y aunque en el mejor de los casos, se pudieran ejercer todos estos controles, cómo deslindar las pericias del terapeuta en interacción con un buen usuario (que está motivado, entiende los cambios que habrá de realizar, tiene las fortalezas para intentarlo y la perseverancia para lograrlo), y cómo controlar la historia y el contexto social del paciente, que en unos casos favorecerá el cambio y en otros podrá obstaculizarlo.

Sin embargo, el comportamiento suicida a pesar de ser un proceso complejo presenta cierta regularidad, comienza con algunas ideas esporádicas sobre la propia muerte acompañadas de cuestionamientos sobre su actuar en el mundo. Si esta situación persiste y se refuerza en el tiempo, puede ir acompañada de crisis depresivas, que llevan a la planeación y al intento suicida (Gonzalez-

Forteza *et al*, 2002). Investigaciones recientes señalan que entre más se repite este proceso, sin recibir un tratamiento efectivo, más posibilidades existen de llegar a consumir el acto suicida (García *et al*, 2010).

En este trabajo se busca alcanzar dos objetivos: 1. Describir el modelo de Terapia Breve de Emergencia (TBE) que estamos usando para tratar casos de emergencia psicológica como la ideación suicida (Slive y Bobele, 2013); y 2. Presentar algunas estrategias que hemos empleado en la clínica de emergencia y que han dado resultado para deconstruir la ideación suicida en jóvenes (Eguiluz, 2012).

Modelo de Terapia Breve Sistémica

Recordemos que la terapia breve surge en los Estados Unidos, como muchos de los modelos para el trabajo clínico que conocemos en Latinoamérica. Se conocen dos modelos de Terapia Breve (con duración, entre 10 y 20 sesiones), uno es la Terapia Breve Estratégica (TBE) también conocida como Terapia Centrada en los Problemas (TCP), desarrollada en principio por Fisch, Weakland y Segal (1982) y formulada *a posteriori* por Watzlawick (1986) Watzlawick y Nardone (2000), cuya tarea consiste en eliminar los síntomas o el comportamiento disfuncional a través de diversas estrategias que disuelven las dificultades, preguntando al paciente que es lo que anteriormente ha hecho y no le ha dado resultado, es necesario este conocimiento previo para no repetir algo que no le ha servido. Aunque puede haber, otros casos en que precisamente los esfuerzos que ha hecho para eliminar el problema, son los que lo mantienen vigente.

El otro modelo de Terapia Breve fue desarrollado por Steve de Shazer (1986, 1999) y el grupo de Milwaukee con O'Hanlon y Weiner-Davis (1990), entre otros, a diferencia del anterior este se enfoca en las soluciones, por lo que se le conoce como Terapia Breve Centrado en Soluciones (TBS). A pesar de tener estos dos modelos sus diferencias, al compararlos tienen más semejanzas, por provenir de un mismo tronco (la teoría sistémica). En ambos modelos, no se indaga demasiado en el pasado del paciente, ni se utilizan los diagnósticos médicos psiquiátricos (CIE-10, DSM), en ocasiones ni siquiera se intenta saber cuál es el problema, el terapeuta se coloca a la altura del paciente y en otros momentos puede ponerse por debajo de él, permitiendo el reconocimiento de lo que hace la persona.

En estos modelos los objetivos terapéuticos se negocian con el paciente, se buscan las excepciones en que la persona ha logrado controlar el problema. Se emplea también la deconstrucción del significado, y otros recursos provenientes del Modelo Narrativo de Michel White y David Epston (1990).

Un modelo más reciente: Atención Inmediata

Hace relativamente poco tiempo se empezó a utilizar al sur de los Estados Unidos (Houston y Texas) un nuevo modelo denominado Terapia de Atención Inmediata, este nuevo enfoque surgió en 1999 en el *Wood's Homes Eastside Family Center* de Canadá (Slive y Bobele, 2013), y tiene entre sus características:

... posibilita el encuentro de los pacientes con un profesional en salud mental en el momento que ellos elijan. No hay burocracia, ni procesos de admisión, no hay lista de espera, ni demoras. No hay una evaluación formal, ni un proceso de diagnóstico formal, solo una hora de terapia enfocada a las necesidades expresas del paciente. La terapia de

atención inmediata satisface las necesidades del paciente y es, además, altamente gratificante para los profesionales. ... Además en la terapia de atención inmediata no hay cancelaciones ni citas a las que no lleguen los paciente, lo que la vuelve más eficiente (Slive *et al*, 2009, p. 6).

Decidimos emplear ese modelo de terapia porque varias de las condiciones que llevaron a su creación se hacían coincidentes con lo que veíamos a diario en la universidad con las personas que acudían a la clínica de Terapia Familiar Sistémica. La universidad está ubicada en un barrio fabril de la zona conturbada de la ciudad de México, el municipio denominado Naucalpan que pertenece al Estado de México, sus habitantes son personas de bajos recursos económicos, a quienes no parecía interesarles comprometerse con conversaciones terapéuticas de largo plazo. Eran personas o familias que acudían a terapia porque se los había solicitado la escuela donde estaba inscrito su hijo, buscando encontrar una solución rápida, para resolver sus problemas. Pero mostraban poco interés en la autoexploración, la reconstrucción de la personalidad, ni en proyectos a largo plazo, eran personas sencillas, obreros, trabajadoras domésticas, docentes, amas de casa, e incluso algunos profesionistas. Todo esto fue detectado a través de entrevistas hechas a cientos de familias que durante más de una década acudieron a la Clínica de Terapia Familiar (Eguiluz, 2008), donde los alumnos del posgrado hacen más de 800 horas de entrenamiento trabajando directamente con familias bajo la supervisión de sus maestros.

Conociendo las características y necesidades de las familias que acudían a terapia, y buscando compaginarlo con el programa de investigación sobre la detección de ideación suicida en los jóvenes (Eguiluz y Mera, 2015), decidimos buscar un programa de terapia breve para dar atención a toda esta problemática. Tomando en cuenta que los alumnos de la universidad, se encuentran en edades entre 18 y 25 años, que ya de por sí son edades de riesgo, viven además en zonas pauperizadas, pertenecen a familias desligadas, donde los índices de violencia, criminalidad, narcotráfico, drogadicción y alcoholismo son frecuentes, hay violencia de género y asesinatos de mujeres en las calles, sufren el robo en los autobuses de transporte, en su mayoría no practican un credo religioso, el consumo de drogas entre ellos es frecuente, así como practican relaciones sexuales sin protección. Todas estas condiciones hacen de nuestra población, una población de alto riesgo, por lo que es importante intervenir y resolver los problemas antes de que progrese el malestar y el riesgo de suicidio se incremente.

Las investigaciones realizadas con el modelo de terapia de sesión única (Yung, 2013) demostraron al comparar durante un año las evaluaciones de presesión y postsesión obtenidas en la Clínica *Reach Out Center for Kids*, encontraron las siguientes ventajas:

1. Se puede atender a muchos más solicitantes que con cualquier otro tipo de modelo clínico.
2. Reduce el estrés que existe en el momento de la cita inicial.
3. Entre el 65 y 70% de los pacientes atendidos asistieron a una sola sesión en el transcurso de un año.
4. Los beneficios de la sesión única permanecen durante un tiempo.
5. Se pueden resolver los problemas con los que llega el paciente.

6. Los pacientes después de la sesión tienen más ideas sobre sus recursos y fortalezas, y saben también cómo manejarlos.

Además de todas estas ventajas la terapia breve que ofrece la universidad reúne las siguientes características: es posible acceder a ella a través de tres cubículos asignados para recibir a los solicitantes, la atención es cada hora, comienza a las 9:00 am. y termina a las 18:00 hrs., no tienen ningún costo, no hay que hacer cita, solo se requiere llegar un poco antes de la hora para llenar una ficha con sus datos y esperar que se desocupe cualquiera de los tres terapeutas de emergencia para ser recibidos.

Estas condiciones permiten a diario una atención máxima de 27 jóvenes, los terapeutas de atención inmediata son jóvenes psicólogos recién egresados o psicólogos en ejercicio, que han sido entrenados durante un semestre con los modelos de terapia breve de emergencia, durante 40 horas a razón de dos horas por semana. El curso es sin ningún costo, pero se requiere que firmen un contrato donde se especifica que de ser evaluados aprobatoriamente, se comprometen a ofrecer terapia durante un número igual al de las horas de duración del programa de entrenamiento, lo que implica no más de tres horas diarias, en los días y horarios que ellos escojan.

Cuando los terapeutas de emergencia empiezan a ejercer, tienen obligación de ir a supervisión una vez al mes con las doctoras encargadas del programa: Santillán, Eguiluz y Plasencia. Durante la supervisión se trabaja no solo los tropiezos que pudieran surgir con los pacientes, sino también cuestiones personales que implican la resonancia que pudiera tener en ellos los problemas que están tratando en terapia. Muchos de los terapeutas de emergencia se quedan participando en el programa después de haber completado las horas obligadas por su compromiso.

Estrategias empleadas en el consultorio de emergencia

Describiremos a continuación una serie de estrategias que se han empleado durante la terapia de emergencia, no solo para tratar la ideación suicida, porque emergencia psicológica pueden ser problemas tales como: un reciente asalto en el autobús, un intento de violación, la pérdida de una relación afectiva, el pleito con el mejor amigo, reprobación de un examen habiendo estudiado, conflictos con los padres, violencia familiar que los lleva a dejar la casa, inquietud por su identidad sexual, y muchas situaciones más que pueden poner al joven en una situación desesperada sin encontrar los recursos para salir adelante (Eguiluz *et al*, 2010). Situaciones que de no ser atendidas, no solo le impide aprender y estar consciente en sus clases, sino interfieren con su salud física y emocional, e incluso pueden iniciar el proceso suicida.

La idea básica de esta nueva forma de entender el ejercicio terapéutico está basada en la idea de Watzlawick (1984) quien señalaba que *la realidad no existe, ni se descubre, sino que la realidad se contruye socialmente*. Así como las propuestas de D'Shazer (1999) que proponen que *la realidad surge a partir de procesos lingüísticos concensuados*. Con estas bases epistemológicas se entiende que los significados que atribuimos a lo que nos ocurre, a las conductas de los demás y a las palabras mismas, no son estables ni significan lo mismo para todos, sino que son negociadas por el grupo social de pertenencia. De esta manera todos los humanos interpretamos la realidad en la que vivimos y entre los significados que tenemos al alcance, seleccionamos acontecimientos que pasan a formar parte de nuestra experiencia, a lo que los terapeutas de Adelaida describen como "historias

saturadas de problemas”. Esto que resulta normativo no es fácil de decifrar por la mayoría de la gente, quienes no se dan cuenta que han creado fantasmas que después les asustan.

1. Descubrir con el paciente la forma en que se explica lo que le pasa

La depresión endógena, la ansiedad, las obsesiones y los ataques de pánico, son los principales enemigos de la felicidad (Santandreu, 2014), y tienen que ver con la falta de aceptación personal, la incapacidad para gestionar las emociones, y una actitud mental negativa. A través de preguntas claves podemos ayudar al cliente a repensar lo que piensa, para darse cuenta qué su manera de construir el mundo en el que participa tiene que ver con su historia personal, con el aprendizaje adquirido de sus padres, y con una forma catastrofista de evaluar lo que le sucede. Según Schwartz (2000), el creciente grado de individualismo en las sociedades occidentales está unido a un aumento de la depresión. Hoy en día existen muchas opciones para elegir y mucha información para hacerlo, pero a los jóvenes les falta un buen guía para hacerlo, en muchos casos no cuentan con los padres, porque ambos trabajan y tampoco cuentan con amigos cercanos a quien recurrir.

2. Identificar, por medio de preguntas, las excepciones

Indudablemente la queja, es decir lo malo que le ocurre no ha estado presente todo el tiempo, ni en todas las épocas de su vida. La idea entonces, es buscar en la historia del cliente y con su ayuda, algunas soluciones que le han funcionado en otro momento o que le han permitido reducir la gravedad del problema. Es una fórmula bastante sencilla, pero a pesar de esto es poco usada, porque muchas veces hacemos lo que decía Paul Watzlawick (1986), a pesar de que vemos que la medicina que estamos aplicando no reduce el malestar, en vez de cuestionar si el remedio es el adecuado, lo que hacemos es “dar más de lo mismo”, lo que en ocasiones incluso, agrava el problema. Mientras que la recomendación que propone O’Hanlon (2003), es muy sencilla: “cuando lo que hacemos no funciona, hagamos otra cosa; cualquier otra cosa, siempre será mejor”.

3. Ayudar al cliente a cambiar la forma de ver los problemas

O’Hanlon (2005) dice que no hay nada más peligroso como una idea cuando esta es la única que se tiene, y es cierto, porque la mayor parte de las ideas por las que sufre la gente son cosas que no han ocurrido o quizá nunca van a ocurrir. De modo que uno de los objetivos de la terapia ha de ser la búsqueda, junto con el cliente, de interpretaciones menos dolorosas de la realidad. También Michel White (2002) habla de cómo hay personas que narran y se aferran a “historias saturadas de problemas”, que los llevan a pensar que la vida no tiene sentido, sin embargo a través de la terapia se puede ir construyendo con el cliente “historias alternativas” que le permitan vivir de mejor manera.

Ejecución de ejercicios o tareas para practicar en casa

Los ejercicios que se describen a continuación tienen la función de mejorar el estado de ánimo, favorecen la aparición de sentimientos positivos y mejoran la calidad de vida del cliente. En el modelo con el que trabajamos procuramos dejar tareas o ejercicios con objeto de que el beneficio logrado se prolongue por más tiempo, incluso el seguimiento que se hace después de tres meses, tiene la intención no solo de investigar, sino de darnos cuenta si el efecto de la terapia breve se mantiene.

4. Llevar un diario de positividad

Se le pide al cliente que durante tres días de la semana, pueden ser lunes, miércoles y viernes, escriba por espacio de 10 minutos (solo 10 minutos), las cosas interesantes en las que participó durante esos días, algo que pudo conocer y aprender, alguna amistad que hizo o una antigua amistad a la que le llamó o visitó, alguna actividad que realizó en la que se sintió exitoso, describir si tuvo alguna emoción positiva que le gustaría recrear. Está comprobado que realizando este tipo de ejercicio la persona se siente mucho mejor y al cabo de dos o tres semanas, su estado de ánimo puede mejorar en un porcentaje bastante elevado (Lyubomirsky, 2008).

5. Practicar el optimismo y la esperanza

Seligman, uno de los fundadores de la Psicología Positiva, señala que el optimismo “radica en encontrar causas permanentes y universales para los sucesos positivos junto con causas transitorias y específicas para los adversos” (2003, p. 132), lo cual puede ser una buena receta para mejorar el sentido de la vida de los clientes que acuden a terapia. El autor encontró que las personas que piensan de forma esperanzadora se recuperan más rápido de los problemas y una vez que logran algo positivo se siguen en racha con facilidad.

6. Realizar actividades para fluir

Mihaly Csikszentmihalyi (2005) señala que vivir significa experimentar a través del hacer, del sentir y del pensar. Este autor encontró a través de sus investigaciones, que hay actividades que no requieren un refuerzo externo (una paga o un salario), porque la actividad en sí misma es lo suficientemente gratificante para permitirle a la persona sentirse realizada. Le llamó *Fluir* a esa sensación que se produce cuando realizamos alguna actividad que requiere esfuerzo y concentración y un alto nivel de destreza para su ejecución, pero no sobrepasa la capacidad del ejecutor. La persona puede pasar una buena cantidad de tiempo en ello, sin sentir el cansancio y disfrutando de lo que hace.

7. Invertir en las relaciones sociales

Las investigaciones realizadas por Seligman (2014) y su equipo, señalan que las personas que se sienten felices tienen mejores relaciones que sus colegas que son menos felices. Para mejorar las relaciones sociales es necesario practicar la amabilidad y la generosidad, ya sea ayudando a alguien que lo requiera o estando dispuesto a compartir lo que se tiene, puede ser el tiempo, los conocimientos o algún objeto material. No hace falta que la persona a la que vaya dirigida la acción se dé cuenta, ni tampoco que lo que se haga tenga un destinatario preciso, por ejemplo ayudar a una persona a cruzar la calle, quitar un objeto con el que alguien pudiera tropezar, donar sangre, recoger la basura y apagar las luces del salón de clases antes de salir, hacer las compras por una amiga enferma. Realizar acciones de este tipo según Lyubomirsky (2014) nos hace sentir bien y mejora nuestro bienestar subjetivo.

8. Descubrir cuáles son las fortalezas con las que ya cuenta

En los modelos tradicionales de terapia, no se busca conocer ni se hace énfasis en las fortalezas, el enfoque se hace sobre los problemas del paciente. Actualmente se cuenta con evidencia científica sobre los efectos benéficos de un grupo de fortalezas entendidas como

rasgos positivos de personalidad, tales como la gratitud, la esperanza, la apreciación de la belleza, la espiritualidad, el humor entre otras (Peterson y Seligman, 2004). La conciencia de no estar solo proporciona significado, perseverancia, sentido de pertenencia, esperanza y espiritualidad (Martínez, 2006), sin embargo, las condiciones actuales empujan a los jóvenes al consumo y al individualismo. Según Abi-Hasem (2001) el fuerte énfasis en el logro, la acumulación de bienes y la independencia personal, han resultado en un mayor desapego, soledad, vacío y descontento, por lo que descubrir las fortalezas del cliente ayuda mucho a incrementar su bienestar, puede ser el equivalente de encontrar un poco de luz en la oscuridad de su vida.

A modo de conclusión

Al describir las estrategias que hemos empleado para trabajar con casos de emergencia psicológica lo hacemos con la esperanza de que este modelo de Terapia Breve de Atención Inmediata, pueda ayudar para que otras escuelas, instituciones educativas o universidades hagan lo mismo en beneficio de sus estudiantes. Estamos seguros que al mejorar el estado emocional de los estudiantes, puede incrementar no solo el nivel académico, sino también mejorar las relaciones sociales entre los jóvenes, y sobre todo, disminuirán la ideación suicida y la desesperanza, factores iniciales del proceso suicida.

También vale la pena señalar que para los terapeutas recién formados, estas nuevas estrategias permiten crear un sentido de solidaridad, no solo con el cliente sino con la propia universidad, se dan cuenta de que están colaborando al cambio, lo que fortalece la alianza terapéutica. A pesar de que se trata de una sesión breve, el terapeuta sabe que cuenta con poco tiempo para construir una alianza, por lo que debe enfocarse en cómo se presenta el problema en el presente, atendiendo los datos presentes y futuros (en vez de pasados), pidiendo a la persona que proporcione datos descriptivos en vez de explicativos, sin olvidar lo que dicen White y Epston (1990), de que “el problema es el problema”, tal como lo presenta el paciente, viendo los problemas no con una mirada de causa-efecto sino como aspectos de la interacción humana. La alianza terapéutica se consolida a través de una escucha activa, expresiones de empatía y apoyo del terapeuta, más la percepción de que las formas de terapia empleadas, corresponden con las ideas del paciente sobre lo que puede ayudarle a resolver el problema (Wainstein, 2006).

Actualmente Slive y Bobele (2013) describen en su libro evidencias positivas sobre este tipo de trabajo. Según reportan las encuestas realizadas en el *East Family Center* (Clements, McElheran, Hackney y Park, en: Slive y Bobele, 2013) donde al preguntar a los pacientes, después de tres y cinco meses de haber recibido el servicio, el 83% reportó estar satisfechos, el 67% manifestó un nivel de mejoría, también se reportó que la fuerza principal del centro era “la disponibilidad de atención inmediata”, seguida de “tener a alguien que escuchara” (p.177).

Referencias bibliográficas

- Abi-Hasem, (2001). Rediscovering Hope in American Psychology. *American Psychologist*, 56(1), 85-86.
- Borges, G., R. Orozco, C. Benjet & M. Medina-Mora (2010). *Suicidio y conductas* ULINÉ.

- Clements, R., N. McElheran, L. Hackney y H. Park (2013). "Veinte años de sesión única de atención inmediata. Dónde estuvimos y hacia dónde vamos." En: Slive A. y M. Bobele: *Cuando solo tienes una hora. Terapia efectiva para clientes de atención inmediata*. México: Paidós, cap. 8, pp. 178-205.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Fluir una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- De Shazer, S. (1986). *Claves para la solución en Terapia Breve*. Argentina: Paidós.
- _____. (1999). *En un origen las palabras eran magia*. España: Gedisa.
- Eguiluz, L. L. (comp.) (2004). *Terapia Familiar. Su uso hoy en día*. México: Pax-México.
- _____. (comp.) (2010). *¿Qué podemos hacer para evitar el suicidio?*. México: Pax-México.
- _____. (2012). Estrategias de intervención en jóvenes con ideación e intento suicida. *UARICHA Revista de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, 8(16), 66-90.
- Eguiluz, L. L.; M. Córdova y C. Rosales (comp.) (2010). *Ante el suicidio su comprensión y tratamiento*. México: Pax-México.
- Eguiluz, L. L. y J. Mera (2015). Medición del Riesgo Suicida, Bienestar Psicológico y Estructura Familiar en Estudiantes de la Salud. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(1), 96-101.
- Fisch, R., J. Weakland y L. Segal (1982). *The tactics of Change: Doing Therapy Briefly*. San Francisco: Jossey-Bass.
- García, H., J. Sahagún, A. Ruiz, G. Sánchez, J. Tirado & J. González (2010). Factores de riesgo, asociados a intento de suicidio, comparando factores de alta y baja letalidad. *Salud Pública*, (2), 713-721.
- González-Forteza, C., J. Villatoro, M. E. Medina Mora, C. Fleiz, P. Bermudez & N. Amador (2002). Prevalencia de intento suicida en estudiantes adolescentes de la Ciudad de México: 1997-2000. *Salud Mental*, 25(6), 1-12.
- González-Forteza, C. y T. A. Jiménez (2010). "Problemática suicida, algunas consideraciones desde la investigación psicosocial", en: Eguiluz, L.; M. Córdova y C. Rosales *Ante el suicidio su comprensión y tratamiento*. Cap. 3, México: Pax-México.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) (2013). *Estadística de suicidios de los Estados Unidos Mexicanos*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) (2015). *Informe sobre el día mundial para la prevención del suicidio*. México: INEGI.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. España: Urano.
- _____. (2014). *Los mitos de la felicidad: Descubra las claves de la felicidad auténtica*. España: Urano.
- Martínez, L. (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la Psicología Positiva. *Clínica y Salud*, 17(3), 245-258.
- Neimeyer, R. (2002). *Aprender de la pérdida. Una guía para afrontar el duelo*. España: Paidós.
- O'Hanlon, B. (2003). *Pequeños Grandes Cambios: Diez maneras sencillas de transformar tu vida*. México: Paidós.
- O'Hanlon, B., S. O'Hanlon y B. Bertolino (2001). *Desarrollar Posibilidades*. Barcelona: Paidós.
- O'Hanlon, W. y M. Weiner-Davis (1990). *En busca de soluciones. Un nuevo enfoque en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Peterson, C. y M. Seligman (2004). *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification*. APA & Oxford University Press

- Santandreu, R. (2014). *El arte de no amargarse la vida. Las claves del cambio psicológico y la transformación personal*. México: Booket.
- Schwartz, B. (2000). Self-determination: The tyranny of freedom. *American Psychologist*, 55, 79-88.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. España: Javier Vergara.
- _____. (2014). *Florecer. La nueva Psicología Positiva y la Búsqueda del Bienestar*. México: Océano.
- Slive, A. & M. Bobele (2013). *Cuando solo tienes una hora. Terapia efectiva para clientes de atención inmediata*. Barcelona: Paidós.
- Slive, A., N. McElheran & A. Lawson (2009). How brief does it get? Walk-in single session therapy. *Journal of Systemic Therapies*, 27, 5-22.
- Tizón, J. (2004). *Pérdida, Pena, Duelo. Vivencias, investigación y asistencia*. España: Paidós.
- Wainstein, M. (2006). *Intervenciones para el cambio*. Argentina: JCE.
- Watzlawick, P. (1986). *El lenguaje del cambio*. España: Herder.
- _____. (1984). *El arte de amargarse la vida*. España: Herder.
- Watzlawick, P. & G. Nardone (2000). *Terapia Breve Estratégica. Pasos hacia un cambio de percepción de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- White, M. y D. Epston(1990). *Medios narrativos para fines terapéuticos*, Barcelona: Paidós.
- White, M. (2002). *Reescribir la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Young, K. (2013). "Prácticas narrativas en una clínica de terapia de atención inmediata" en: A. Slive y M. Bobele, *Cuando solo tienes una hora. Terapia efectiva para clientes de atención inmediata*. México: Paidós, cap. 8, p.p. 178-205.

CREENCIAS HACIA EL ORIGEN DE LA VIDA Y NATURALEZA HUMANA: UNA COMPARACIÓN ENTRE ACADÉMICOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS

José de Jesús Silva Bautista

Rodolfo Hipolito Corona Miranda

Nallely Venazir Herrera Escobar

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Z) UNAM.

Resumen

Las diferentes explicaciones que se han creado en torno al origen del universo, la naturaleza humana y el propio papel del ser en el mundo, han sido explicaciones que se fundamentan principalmente en respuestas religiosas, filosóficas y científicas; respuestas que tienen como base el sistema de creencias que el ser humano posee. Ante esto, surgió la necesidad de investigar ¿Cuáles son las creencias respecto al origen de la vida y naturaleza humana de académicos de universidades públicas y privadas? Dado el objetivo de conocer este tipo de creencias se seleccionó una muestra de 170 académicos de universidades públicas y 170 de privadas a quienes se les aplicó una encuesta con tipo de respuesta Likert de cinco puntos. A través de pruebas estadísticas se validó el instrumento y se realizó una comparación entre las muestras de estudio. Los resultados indican que los académicos de universidades privadas muestran una tendencia a creer en posturas religiosas. Por el contrario, los académicos de universidades públicas consideran los principios científicos como aquellos que mejor explican el origen de la vida y la naturaleza humana.

Palabras Clave: creencia, académico, ciencia, religión, acción

Abstract

Different explanations that have been created around the origin of the universe, human nature and the own role of being in the world, have been explanations based primarily on responses to religious, philosophical and scientific; responses that are based on the belief system that possesses the human being. Before this it became necessary to investigate what beliefs concerning the origin of life and human nature of academics from universities, public and private? Given the objective of knowing this type of belief selected a sample of 170 scholars from public and 170 of private universities who answer five-point Likert type survey was applied to them. Through statistical tests it validated instrument and it is performed comparison between samples of study. The results indicate that private universities academics show a tendency to believe in religious positions. By contrast, scholars of public universities consider scientific principles as those that best explain the origin of life and human nature.

Keywords: belief, academic, science, religion, action

Creencias hacia el origen de la vida y naturaleza humana en académicos de universidades públicas y privadas

La historia del pensamiento humano es en gran parte la historia de las explicaciones que se han ido dando acerca del origen del universo, la naturaleza humana y el propio papel del ser en el mundo. Estas explicaciones se han fundamentado en una serie de respuestas religiosas, filosóficas y científicas

(Pérez, Gutiérrez, García, Gómez, 2005) que tienen como base el sistema de creencias que el ser humano posee.

Denominar lo intangible es algo complicado y subjetivo, por ello, en algunas ocasiones el concepto de creencia resulta difuso y a pesar de las numerosas investigaciones realizadas siguen existiendo cuestiones controvertidas en torno a su definición (Llinares, 1995; Pajares, 1992).

Por lo anterior, existe en la literatura diferentes autores que se han esforzado por definir concretamente qué son las creencias. Entre estos autores se encuentra Fishbein (1967) y Fishbein y Ajzen (1975, p.131) quienes sostienen que:

... las creencias se refieren a los juicios de una persona de probabilidad subjetiva sobre algún aspecto discriminable de su mundo; que se ocupan de la comprensión de la persona misma y de su entorno. En concreto, se ha definido la creencia como la probabilidad subjetiva de la relación entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, valor, concepto o atributo. Esta definición implica que la formación de la creencia involucra el establecimiento de un vínculo entre dos aspectos cualesquiera del mundo del individuo.

La creencia además de ser un vínculo entre un objeto y un atributo con un cierto nivel de probabilidad, puede concebirse como una condición inicial subjetiva que explica un conjunto de comportamientos en apariencia inconexos y al entender la causa como condición inicial, la creencia es una causa del comportamiento. Así, creer implica tener una serie de expectativas formuladas a modo de hipótesis, que regulan las acciones y las relaciones del sujeto con su entorno (Olson y Zanna, 1987; Villoro, 1996). En *The Oxford Companion to Philosophy* (1995) se plantea que debido a que las creencias implican un despliegue de conceptos, a menos que el individuo entienda lo que es un determinado objeto, este podrá creer o no en él. Al respecto, Llinares (1995, p. 9) señala que "... un aspecto importante es que las creencias no pueden ser directamente observadas o medidas, por lo tanto, se deben inferir de lo que las personas dicen, pretenden y hacen".

Una creencia inculcada en los primeros años de vida, cuando el cerebro es más impresionable, parece adquirir casi la naturaleza de un instinto; por ello, al integrarse en esquemas o conceptos que se mantienen como verdaderos, la mayor parte de las veces se mantienen inmutables frente a las contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la enseñanza o la experiencia, pese a ello, estas pueden ser cuestionadas en el futuro. Abarcan todas las cuestiones acerca de las cuales no se dispone de un conocimiento seguro, pero en las que se confía lo suficiente para actuar de acuerdo a ellas. Es así como se les puede ver como el mayor determinante del comportamiento humano, aunque en un tiempo y contexto específico (Brown & Cooney, 1982; Darwin, 1987; Dewy, 1984, Sigel, 1985, como se citó en, Latorre y Blanco, 2007; Martínez y Silva, 2010; Nespore, 1987; Pajares, 1992; Solar y Díaz, 2009).

A lo largo de la historia, la continua búsqueda de una explicación que ayude a comprender el comportamiento del ser humano ha sido una labor permanente. Por ello, las respuestas a la pregunta del por qué se comporta como lo hace parten de la noción que se tiene sobre cuál es su origen, naturaleza o carácter, así como, de las características que le son propias o no (Díaz, 2005; Pérez *et al*, 2005).

Las creencias científicas

Dentro de la clasificación que Pepitone (1991) propone sobre las creencias, se encuentran aquellas de orden natural-material, las cuales "... se refieren a aquello que existe en el mundo material o aquello que puede ser definido como material en algún nivel de análisis. La categoría incluye creencias científicas y creencias sobre la historia y la sociedad" (p.64). Las creencias científicas (natural-material) tienen como base juicios y evaluaciones que se hacen sobre la ciencia como producto y la ciencia como proceso. Como producto, la creencia científica involucra elementos que van desde sus objetivos dentro de la sociedad, características de la comunidad científica, enseñanza, difusión, comunicación e impacto en el mundo actual. Como proceso, implica toda la serie de procedimientos que la hacen posible, es decir, las técnicas, metodologías, habilidades, dinámicas, prácticas y teorías.

A partir de esto, es importante mencionar que la ciencia, de acuerdo con Estany (2001) es la fuente más importante de adquisición de conocimiento sobre la realidad, una garantía para la justificación de las creencias que mantiene el ser humano. De esta forma, el contenido de las creencias científicas tiene como fundamento los compromisos teóricos, metodológicos y pragmáticos de la ciencia, que se traducen en acciones concretas como el modelo de explicación utilizado, los diseños de investigación elegidos o el tipo de conceptos empleados para construir teorías (Pérez *et al*, 2005).

Bajo este contexto, las creencias científicas que versan sobre el origen de la vida y la naturaleza humana tienen como fundamento los principios de la Teoría de la Evolución de Charles Darwin (Darwin, 2003); el Materialismo Dialéctico de Marx y Engels (1971/1974) y los postulados de Fromm (1955/1958 y 1961/1973). Se consideran estas teorías como científicas, dado que, su contenido se apega al concepto de ciencia que Bunge planteó en 1979, este autor señala que la ciencia trata de fenómenos y hechos de la realidad empírica; se basa en la razón y no en sensaciones, opiniones infundadas o dogmas; es sistemática e intenta ser explicativa, no solo descriptiva.

Las creencias religiosas

El ser humano vive a diario diferentes sucesos personales, ambientales y socio-culturales, procesos que, la mayor parte de las veces involucran reflexiones existenciales. Aun cuando la ciencia y la tecnología son uno de los conocimientos más certeros hoy en día, este muchas veces no responde a preguntas que son de orden más espiritual, cómo el por qué y para qué vivimos; por ello, dentro del sistema de creencias del que dispone el ser humano para entenderse a sí, al mundo y a los otros, se encuentra aquel conjunto de creencias que se basan en la experiencia emocional y a las cuales se adhiere con fuerza, hasta el punto de que las mantiene incluso ante evidencias en contra (Lagos, 2007; Páez, Morales, Fernández, 2007; Gastélum, 2010). Estas creencias son de corte religioso y se asientan sobre dos aspectos importantes.

El primero hace referencia a la función que cumple la religión en la búsqueda de la verdad eterna y absolutamente cierta en la explicación del mundo como se conoce, así como, en los libros sagrados donde se encuentra su principal soporte y los cuales solo pueden mantenerse intactos si se les acepta como un todo. El segundo, es que las creencias religiosas se fundamentan en actos de fe; en objetos y lugares sagrados; en eventos sobrenaturales tales como la inmortalidad, resurrección, reencarnación y la trascendencia; así como, en una variedad de dioses, ángeles y otras entidades y poderes espirituales que se localizan fuera del campo de lo material; versan sobre la obediencia en leyes

divinas, los milagros, la eficacia del rezo y el destino del espíritu en vidas posteriores (Fernández, 2006; Pepitone, 1991; Rojas, 2006; Russell, 2011; Teilhard, 1968).

Estos elementos religiosos representan para Durkheim (2012) símbolos de la sociedad, cuyo carácter sagrado deriva del poder que esta como un todo ejerce sobre cada uno de sus miembros y su función es la de mantener y fomentar tanto el sentido de la solidaridad como el de las obligaciones, normas y valores sociales. Las creencias hacia estos elementos poseen un fuerte componente emocional, a lo que Darwin (1987, p.47) expresa:

El sentimiento de la devoción religiosa es muy complejo: compónese de amor, de una sumisión completa a un superior misterioso y elevado, de un gran sentimiento de dependencia, de miedo, de reverencia, de gratitud, de esperanza para el porvenir, y quizás también de otros sentimientos. Emoción tan compleja no la podrá sentir ningún ser que no hubiese llegado a alguna superioridad de facultades morales e intelectuales.

La necesidad de dotar de significado a todo lo que es y acontece ha llevado al ser humano a necesitar de algunos valores por los cuales regirse, valores que deben ofrecer una respuesta a los interrogantes supremos sobre la vida y la muerte. El sociólogo norteamericano Yinger (1957, como se citó en, Scharf, 1974) refiere que la religión es quien responde a esta necesidad, proporcionándole al hombre valores absolutos que ningún conjunto de conocimientos empíricos ni sistemas científicos puede otorgarle.

En este sentido, resulta importante advertir que la asociación entre la creencia hacia la presencia de elementos religiosos y el comportamiento, es válida solo para aquellos sujetos para los cuales estas creencias forman parte importante de sus vidas. Así, las diferentes creencias religiosas intensifican el impacto en un comportamiento determinado (Miclea & Macavei, 2006).

Bajo este contexto, las creencias religiosas que versan sobre el origen de la vida y la naturaleza humana tienen como fundamento al Creacionismo (Gould, 2000,2006), al Judeocristianismo (Pinker, 2003) y a la Teoría del Diseño Inteligente (Dembski, 2005).

Compatibilidad o incompatibilidad de las creencias científicas y creencias religiosas

La literatura e investigación respecto al tema de las creencias científicas y religiosas presentes en comunidades científicas muestran una serie de conflictos e implicaciones en torno a la posible relación entre ciencia y religión. Uno de los autores que más ha reflexionado al respecto ha sido Barbour (1990), quien plantea que las raíces de los conflictos se basan en el liberalismo bíblico por un lado y en el materialismo científico por el otro.

Para Scheitle (2011), tanto la religión como la ciencia hacen afirmaciones sobre la realidad y debido a sus respectivas pretensiones a menudo difieren. Esta diferencia ha traído consecuencias en las decisiones y acciones del ser humano, donde muchas veces este se ha visto obligado a elegir una versión de la realidad.

Por lo anterior, se han llevado a cabo algunas investigaciones asociadas al estudio de las creencias religiosas presentes en comunidades científicas y académicas, poniendo a prueba la hipótesis de que a mayor grado de estudio disminuye la creencia religiosa.

Las investigaciones realizadas por el psicólogo Leuba (1914 /1933, como se citó en, Nature, 2005) *La creencia en Dios y en la inmortalidad entre científicos americanos, sociólogos, historiadores y psicólogos* y el estudio de Larson y Witham (1998) *Leading scientists still reject God* representan un estudio sobre la creencias religiosas presentes en científicos estadounidenses. La hipótesis que se puso a prueba fue que en cuanto más instruida es la gente, menos probable es que crea en Dios.

La narrativa dominante que rodea la relación entre creencias científicas y creencias religiosas ha sido impulsada por el supuesto de que la ciencia y la religión se encuentran en un conflicto inevitable consecuencia de sus afirmaciones contradictorias sobre la realidad (Scheitle, 2011).

Aunque el marco de los conflictos suelen recibir mayor atención, otros han afirmado que la religión y la ciencia no están en conflicto porque en esencia abordan diferentes tipos de contextos. Es el caso de Artigas (1994) y Gould (2000), quienes sostienen que la falta de conflicto entre ciencia y religión se debe a la falta de coincidencia entre sus respectivos ámbitos de competencia profesional. Así, mientras que las ciencias se encargan de dar explicación a la constitución empírica del universo, la religión aborda la búsqueda de valores éticos adecuados y el significado espiritual de la vida. Esta idea la sostiene Fernández (2000), al expresar que “la ciencia y la religión son plenamente compatibles”, y se adscribe a la idea de que “por sí misma, la práctica de la ciencia ni aleja al hombre de Dios, ni lo acerca”. Estas posturas permiten armonía en el sujeto y no generan ningún tipo de conflictos; asimismo, no obstaculizan que las personas coherentes sean creyentes religiosas no menos coherentes.

En términos generales, las creencias científicas y religiosas que mantienen los académicos se verán reflejadas en su comportamiento, y por ende, en su compromiso conceptual, teórico, instrumental y metodológico (Kuhn, 2006). Por ello, de la compleja relación entre ciencia y religión, surgió la necesidad de investigar las creencias que tienen los académicos de universidades públicas y privadas respecto al origen de la vida y la naturaleza humana, así como, la diferencia existente entre estos académicos.

Método

Participantes

Para los fines de la investigación se eligió una muestra conformada por académicos pertenecientes a universidades públicas y privadas ubicadas en zonas del Distrito Federal y Estado de México. La muestra fue no probabilística intencional y por cuota de 340 académicos. De ella 170 académicos pertenecen a universidades públicas y 170 a universidades privadas, de los cuales el 56.2% son hombres y un 43.8% son mujeres. En lo que se refiere a la formación académica, el 56.8% son licenciados, el 31.2% tienen el grado académico de maestría y el 12.1% tienen un doctorado. En cuanto a la edad y el estado civil el 41.2% son mayores de 50 años y el 58.8% son menores a ella; el 52.9% son casados mientras el 47.1% no lo son.

Instrumento

El instrumento que se utilizó para medir las creencias sobre el origen de la vida y naturaleza humana está constituido por dos categorías de estudio y cada una dividida en tres subcategorías de análisis:

Categoría 1. Creencias hacia el origen de la vida. Se encuentra distribuido en tres categorías de análisis: Teoría de la Evolución de las Especies de Charles Darwin (Darwin, 2003), Creacionismo (Gould, 2000,2006) y la Teoría del Diseño Inteligente (Dembski, 2005).

Categoría 2. Creencias hacia la naturaleza humana. Está constituida por posturas como el Judeocristianismo (Pinker, 2003), el Materialismo Dialéctico de Marx y Engels (1971/1974) y Fromm (1961/1973 y 1955/1958).

A partir de estas dos categorías, se elaboró una escala Likert con 48 reactivos distribuidos en 24 por cada una y 8 reactivos por cada subcategoría, cada uno con cinco intervalos de respuesta: 1= *Totalmente de acuerdo*, 2= *De acuerdo*, 3= *Ni de acuerdo, ni en desacuerdo*, 4= *En desacuerdo*, 5= *Totalmente en desacuerdo*. Antes de ser aplicado a la muestra seleccionada, el instrumento fue sometido a diferentes pruebas de confiabilidad y validez.

Resultados

Propiedades del instrumento

En una primera aproximación se hizo un análisis descriptivo de los resultados de la puntuación en cada reactivo, considerando la distribución y la discriminación. Para el primer análisis se han utilizado de las respuestas a través de las medias y las varianzas en cada uno de ellos. La media de respuesta a los reactivos se sitúa en 2.76; por otra parte, la varianza de los reactivos oscilan entre 0.783 (reactivos 22 y 43) y 2.455 (reactivo 48), obteniendo la varianza media de los reactivos un valor de 1.483. La capacidad discriminativa del instrumento se refleja en el índice de discriminación, este índice (correlación reactivo-total) refleja el grado de homogeneidad de los reactivos que componen la escala. En este caso, los valores del índice están comprendidos entre -.195 (reactivo 4) y .746 (reactivo 38). Finalmente en la última columna de la tabla 1 se presentan los valores del *Alfa de Cronbach* si se elimina el elemento.

Considerando todos los reactivos de la escala se calculó la confiabilidad encontrándose un índice de $\alpha = 0.905$, lo cual indica que existe una consistencia interna entre los reactivos que la conforman. A pesar de las diferencias en la calidad de los reactivos que han sido puestas de relieve mediante los índices y estadísticos mencionados, se eliminaron aquellos reactivos cuyo índice fuera $\geq .20$ (reactivos 2, 4, 12). Después de la eliminación de los reactivos se volvió a calcular el coeficiente de *Alfa de Cronbach* de la escala total obteniéndose un valor de $\alpha = 0.916$.

Como resultado de estos análisis la escala quedó conformada por 45 reactivos a los cuales se les realizó un análisis factorial con rotación ortogonal con el fin de determinar si la agrupación de los reactivos corresponde a sus dimensiones teóricas, es decir, una correspondencia empírica respecto al marco teórico de la investigación y así reducir los datos a partir del agrupamiento de las variables que resultan homogéneas. A través de este análisis se encontró que la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin fue alta (0,947) y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa al arrojar un valor aproximado para 990 gl de $c^2 = 10886.656$ ($p = .000$). La comunalidad de cada reactivo indica valores mayores a 0.3 por lo que no se extrajeron reactivos de la escala.

Por medio del método de rotación de normalización Varimax con Káiser que convergió en 15 iteraciones y el método de análisis de componentes principales se extrajeron cuatro factores y se conservaron aquellos con valores propios por encima de 1 (criterio de Káiser), factores que en su

conjunto explican el 52.967% de la varianza total. Con este procedimiento se eliminaron 4 reactivos, en todos los casos porque no alcanzaron el criterio de pesos factoriales iguales o superiores a 0.35, o bien, compartieron peso factorial en otro factor. En la Tabla 1 se muestra la solución factorial obtenida.

Tabla 1. Matriz de componentes rotados, varianza total explicada y Alpha de Cronbach por factores

Reactivo	Carga Factorial			
	Factor 1. NH:OV:CR Religión	Factor 2. NH:CCS Marxismo-Fromm	2.Factor 3. OV:CCN Evolución	3.Factor 4. NH:CCS Fromm
38. Considero que Dios creó al hombre a su imagen y semejanza	.913	.009	-.072	.001
27. Creo que cada ser vivo que existe en la Tierra proviene de un acto de creación divina	.911	-.040	-.085	.022
18. La complejidad en las estructuras de los seres vivos es obra exacta de un diseñador divino	.901	-.023	-.148	.049
21. Creo que las personas debemos toda nuestra existencia al creador	.892	-.005	-.117	.024
16. A mi juicio, la vida es el producto de una fuente divina que se creó con un propósito determinado.	.892	-.016	-.134	.071
34. Pienso que Dios es el principio y fin de todas las cosas	.875	-.040	-.029	-.020
13. La complejidad en la estructura biológica de los organismos en la Tierra implicó la intervención de un diseñador divino	.864	-.030	-.105	.060
30. La naturaleza humana es un don divino	.861	-.078	-.031	-.016
17. Para mí, Cristo determina la salvación humana	.844	-.002	-.084	-.005
48. Creo que Dios le brindo la libertad al ser humano	.841	.002	-.027	.024
23. Supongo que la evolución comenzó a actuar después de un aliento divino	.837	-.067	-.117	-.002
45. Pienso que tras la diversidad de los seres vivos yace un diseñador inteligente	.835	-.029	-.062	-.010
5. La vida en la Tierra tuvo que ser el resultado de acciones divinas emprendidas de forma deliberada por un agente inteligente	.825	-.038	-.116	.036
14. Considero que los cambios en el diseño biológico de los seres vivos son una respuesta planeada por un creador divino	.811	-.105	-.188	.051
11. Para mí, la Biblia manifiesta el plan de Dios sobre la creación de la humanidad	.782	.037	-.102	-.068
10. A mi consideración, el hombre posee una naturaleza espiritual representada por Dios	.723	.158	.025	.051
29. Considero que el ser humano es la criatura más noble creada por Dios	.721	-.080	-.135	-.006
36. Creo que si se desobedece a Dios, la vida se convierte en una constante lucha	.644	-.103	-.146	-.161
47. La biblia, en mi opinión es, la principal autoridad en todas las áreas del conocimiento	.620	-.125	-.240	-.109
35. Creo que el ser humano es el producto de la existencia de un diseño preconcebido en la naturaleza	.557	-.037	-.054	-.016
8. Considero que la edad del universo puede estimarse basándose en las genealogías registradas en la Biblia	.543	-.078	-.269	-.001

20. A la naturaleza por sí sola, le fue imposible crear las complejas estructuras que componen la vida	.454	-.204	-.117	.104
31. Para mí, las necesidades del ser humano son el reflejo de la sociedad	-.015	.729	.051	.032
24. Considero que el ser humano es el resultado de procesos socio-culturales	-.090	.701	.284	.025
43. Comparto la idea de que las personas somos ante todo un sujeto social	-.053	.678	.256	.013
39. Pienso que el ser humano tiene la ineludible necesidad de la vinculación con el mundo	.067	.588	.297	.072
1. Pienso que las relaciones sociales son la base sobre la que se crea lo humano	.015	.540	.322	.165
25. A mi consideración los seres humanos son una totalidad conformada por su familia y el resto de la sociedad	.053	.514	.118	.298
40. Coincido que la generación de conocimiento ha logrado hacernos humanos	-.004	.498	.158	.074
44. Considero que el ser humano es efecto y causa de sus condiciones de vida	-.062	.492	.137	.100
37. Supongo que a las personas se nos define a partir del momento histórico en el que nos encontramos	-.134	.487	.189	-.123
3. En mi opinión, los estudios de la biología molecular demuestran la cercanía evolutiva del hombre con los primates	-.274	.162	.743	-.182
9. Pienso que la Teoría de la Evolución es la teoría más racional sobre el origen del hombre	-.306	.237	.722	.048
7. Pienso que la multitud de especies que vemos hoy en día son el resultado del proceso de evolución	-.178	.216	.713	.135
22. Creo que la similitud de los componentes biológicos de los seres vivos, permite reconstruir la relación entre las diferentes líneas evolutivas	-.154	.223	.656	.237
26. Para mí, uno de los pasos más significativos en la evolución humana es el Homo Erectus	-.096	.216	.649	.064
28. Supongo que los fósiles dan muestra de la evolución de los seres más sencillos hasta los más complejos	-.128	.310	.614	.211
19. A mi juicio, la naturaleza humana está capacitada para la búsqueda de la libertad	.124	.275	.298	.565
32. En mi opinión, el hombre está dotado de una naturaleza que lo hace superior a cualquier animal	.338	-.120	-.007	.517
15. Lo único que interviene en el desarrollo de la Historia es la acción del hombre sobre esta.	-.193	.400	.140	.501
6. La cultura es la creadora de lo humano	-.025	.329	.153	.473
Total de reactivos	22	9	6	4
% de Varianza Total Explicada	31.897	9.356	8.353	3.361
Valor de coeficiente Alpha de Cronbach	.973	.835	.853	.480

El Factor 1 *Naturaleza Humana y Origen de la Vida: Creencias Religiosas (NH-OV: CR)*. Religión está compuesto por reactivos cuyo contenido se fundamenta en los postulados del Creacionismo (Gould, 2000,2006), la Teoría del Diseño Inteligente (Dembski, 2005) y el Judeocristianismo (Pinker, 2003). Los reactivos de este factor se fundamentan en la concepción de que Dios creó al hombre a su imagen y semejanza, es el principio y fin de todas las cosas, es quien determina la salvación humana. Asimismo, plantea que tras la diversidad y los cambios en el diseño biológico de los seres vivos yace un diseñador inteligente, que a su vez creó la vida con un propósito determinado. Este factor se

compone por 22 afirmaciones de las 41 totales. El mayor valor absoluto es de .913 correspondiente al ítem “Considero que Dios creó al hombre a su imagen y semejanza”. La varianza explicada de este factor corresponde a un 31.897% con un valor de coeficiente *Alpha de Cronbach* de $\alpha = 0.973$.

Los reactivos que componen el Factor 2 *Naturaleza Humana: Creencias Científicas Sociales (NH: CCS)*. *Marxismo- Fromm* tiene como base las posturas del Materialismo Dialéctico de Marx y Engels (1971/1974) y Fromm (1961/1973 y 1955/1958), donde se considera que el ser humano es efecto y causa de sus condiciones de vida, es el resultado de procesos socio-culturales, por ello, sus necesidades son el reflejo de la sociedad. En este sentido, a las personas se les define a partir del momento histórico en el que se encuentran y la generación de conocimiento es lo que ha logrado hacerlos humanos. Este factor se compone por 9 afirmaciones de las 41 totales. El mayor valor absoluto es de .729 correspondiente al ítem “Para mí, las necesidades del ser humano son el reflejo de la sociedad”. La varianza explicada de este factor representa un 9.356% con un valor de coeficiente *Alpha de Cronbach* de $\alpha = 0.835$.

Al Factor 3 *Origen de la Vida: Creencias Científicas Naturales (OV: CCN)*. *Evolución* lo constituyen reactivos que hacen referencia a creencias cuya base sostiene que Teoría de la Evolución de las Especies de Charles Darwin (Darwin, 2003) es la teoría más racional sobre el origen del hombre. En este sentido, la teoría permite explicar la multitud de especies que vemos hoy en día, donde los fósiles dan muestra de la evolución de los seres más sencillos hasta los más complejos, así como, a través de los estudios de la biología molecular se puede demostrar la cercanía evolutiva del hombre con los primates. Este factor se compone por 6 afirmaciones de las 41 totales. El mayor valor absoluto es de .743 correspondiente al ítem “En mi opinión, los estudios de la biología molecular demuestran la cercanía evolutiva del hombre con los primates”. La varianza explicada de este factor constituye un 8.353% con un valor de coeficiente *Alpha de Cronbach* de $\alpha = 0.853$.

Por último el Factor 4 versa sobre la *Naturaleza Humana: Creencias Científicas Sociales (NH: CCS)* específicamente los postulados de E. Fromm. Estas creencias incluyen concepciones personales acerca de la naturaleza humana. En ellas se considera que la naturaleza humana está capacitada para la búsqueda de la libertad, generando con ello que lo único que intervenga en el desarrollo de la Historia sea la acción del hombre sobre esta. En estos términos, la cultura es la creadora de lo humano. Este factor se compone por 4 afirmaciones de las 41 totales. El mayor valor absoluto es de .565 correspondiente al ítem “A mi juicio, la naturaleza humana está capacitada para la búsqueda de la libertad”. La varianza explicada de este factor representa un 3.361% con un valor de coeficiente *Alpha de Cronbach* de $\alpha = 0.480$.

t de Student para muestras independientes

Con el propósito de obtener las diferencias por universidad, sexo y estado civil se llevó a cabo un análisis de *t* de Student para muestras independientes.

Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre las creencias hacia el origen de la vida y naturaleza humana que mantienen académicos de universidades públicas y los pertenecientes a universidades privadas en el Factor 1. NH-OV: CR. Religión ($t=-5.995$, $gl= 338$, $p< .000$). Los académicos de universidades privadas ($M=3.13$) creen que la vida en la Tierra tuvo que ser el resultado de acciones divinas emprendidas de forma deliberada por un agente inteligente, consideran que la Biblia manifiesta el plan de Dios sobre la creación de la humanidad, que la

complejidad en la estructura biológica de los organismos en la Tierra implicó la intervención de un diseñador divino y que la evolución comenzó a actuar después de un aliento divino; es decir, los académicos de universidades privadas muestran una tendencia a creer en las posturas religiosas del origen de la vida y la naturaleza humana fundamentadas en los principios del Creacionismo (Gould, 2000,2006), del Judeocristianismo (Pinker, 2003) y la Teoría del Diseño Inteligente (Dembski, 2005).

Por el contrario, los académicos de universidades públicas ($M=3.81$) consideran los principios de la Teoría de la Evolución de Charles Darwin (Darwin, 2003); el Materialismo Dialéctico de Marx y Engels (1971/1974) y los postulados de Fromm (1955/1958 y 1961/1973) como aquellos que mejor explican el origen de la vida y la naturaleza humana. Tienden a creer que lo único que interviene en el desarrollo de la Historia es la acción del hombre sobre esta, que la cultura es la creadora de lo humano, asimismo, consideran que la similitud de los componentes biológicos de los seres vivos permite reconstruir la relación entre las diferentes líneas evolutivas y que la vida en la Tierra surgió a partir de la combinación necesaria de elementos químicos y físicos.

Estos resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre las creencias hacia el origen de la vida y la naturaleza humana de los académicos si estos pertenecen a una universidad pública o a una privada.

En torno a las variables sexo y estado civil, no se encontraron diferencias estadísticas significativas entre las creencias de los académicos universitarios.

Análisis de Varianza (ANOVAS)

Se realizó un análisis de varianza con el fin de conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre las creencias de los académicos universitarios y las variables formación académica y edad.

Los resultados muestran que existen diferencias estadísticas significativas en el Factor 3. OV: CCN. Evolución ($F=5.230$, $gl=3$, $p<.002$) y la edad de los académicos universitarios. Al creer en la Teoría de la Evolución de Charles Darwin (Darwin, 2003) como un conjunto de conocimientos que mejor explican el orden del Universo y el origen de la vida, los académicos que tienen una edad que oscila entre los 20 y 29 años ($M=1.84$) marcan una diferencia estadísticamente significativa con quienes están entre los 40 y 49 años de edad ($M=2.20$). Bajo este contexto, los académicos con edad entre los 40 a 49 años marcan una tendencia a no creer que la multitud de especies que vemos hoy en día son el resultado del proceso de evolución, que la Teoría de la Evolución no es la teoría más racional sobre el origen del hombre, o bien, que los fósiles dan muestra de la evolución de los seres más sencillos hasta los más complejos.

Los resultados muestran que la edad de los académicos universitarios puede ser un factor determinante en las creencias que se tienen sobre el origen de la vida y la naturaleza humana. En cuanto a la variable formación académica, esta no reporto diferencias estadísticas significativas en algún factor que componen la escala.

Discusión

El gran abanico de creencias que posee el académico es el que le brinda el marco de referencia que determina su forma de ser en el mundo, el modo en que evalúa las situaciones, a los demás, a sí mismo, la forma en que interactúa con su entorno e influye en su pensamiento condicionando su

toma de decisiones. En este sentido, la creencia actúa como disposición a la acción, como el mayor determinante del comportamiento humano (Beck, 1976, como se citó en, Calvete y Cardeñoso, 2001; Brown & Cooney, 1982; Chan & Elliott, 2004; Bandura, 1986; Dweck, 1999; Hofer, 2004, como se citó en, García y Sebastián, 2011; Dewy, 1984; Sigel, 1985, como se citó en, Latorre y Blanco, 2007; Fishbein y Ajzen, 1975; Olson y Zanna, 1987; Pajares, 1992; Ponte, 1994; Richards y Lockhart, 1994, como se citó en, Mohamed, 2006; Rokeach, 1968, como se citó en, Pajares, 1992; Villoro, 1996).

Bajo este contexto, las creencias científicas de orden natural y social respecto al origen de la vida y naturaleza humana que mantienen los académicos de universidades públicas, tienen como base teorías científicas que se fundamentan en una serie de ideas racionales que les permite generar conocimientos objetivos y trabajar con determinados procesos metodológicos que se adscriben a modelos empíricos orientados a la comprobación de hipótesis mediante métodos, teorías y leyes. Mientras tanto, las creencias religiosas que presentan los académicos de universidades privadas tienen principios que se fundamentan dentro de un orden cultural en tanto se construyen dentro de la interacción social (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Park, 2012; Pepitone, 1991; Solar y Díaz, 2009). La presencia de creencias religiosas en comunidades académicas puede generar una serie de implicaciones en la teoría y práctica profesional de estos, debido a que, se cuestionaría su validez de académico al dar una explicación a los diferentes fenómenos de la realidad, así como la utilización y aplicación de procedimientos metodológicos para crear, enseñar y transmitir su conocimiento.

Los académicos asumen en su vida laboral una versión de los fenómenos de la realidad, por ello, sus creencias pueden verse como un sustrato conceptual que juega un papel importante en su pensamiento y acción, influyen en ocasiones de manera determinante en su labor profesional. La función de las creencias en este punto, es la de actuar como filtro de entrada de información que sugiere importantes implicaciones en el desarrollo y formación profesional, en la implementación de innovaciones educativas y actuar como patrones característicos del comportamiento instruccional (Mohamed, 2006; Ponte, 1994; Thompson, 1992).

Como consecuencia de lo anterior, se puede encontrar una gran variedad de académicos cuya labor depende de los intereses y contextos personales y sociales, los cuales a su vez, se encuentran sujetos a condiciones económicas, políticas e institucionales; pero al final, sus creencias responden a la mejor manera de crear un conocimiento que logre cada día una mejor explicación a diferentes fenómenos del Universo, del mundo, de la realidad y del propio origen y naturaleza del ser humano.

En términos generales, las creencias sobre el origen de la vida y naturaleza humana que plantean tanto los principios científicos como los religiosos a menudo difieren. Esta diferencia ha traído consecuencias en las decisiones y acciones del ser humano, donde muchas veces este se ha visto obligado a elegir una versión de la realidad (Scheitle, 2011).

Ante esto, conocer estas creencias en comunidades académicas proporciona una visión integral de su comportamiento en su labor profesional, debido a que, para entender la enseñanza desde la perspectiva del profesor, se tiene que entender las creencias con las que definen su obra (Nespor, 1987).

El papel que desempeñan las creencias en el comportamiento del académico caracteriza la forma de como construye el conocimiento base de su teoría y práctica. A través de ellas se conocen los

procesos y principios científicos y no científicos que estructuran su interacción con la realidad, con el mundo, con sus iguales y consigo mismo.

Referencias bibliográficas

- Artigas, Mariano. (1994). Science et foi. Nouvelles perspectives. En, Après Galilée. *Science et foi: nouveau dialogue, sous la direction du cardinal Paul Poupard, Desclée de Brower* (pp. 199-214). Versión en castellano. Obtenido el 2 de febrero 2012, desde: <http://www.unav.es/cryf/cienciayfenuevasperspectivas.html>.
- Barbour, Ian. (1990). *Religion in an age of science*. Londres: SCM Press.
- Brown, C. & Cooney, Thomas. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15 (4), 13-18.
- Bunge, Mario. (1979). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Bunk, G. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*, 1, 8-14.
- Calvete, E. y O. Cardeñoso (2001). Creencias, resolución de problemas sociales y correlatos psicológicos. *Psicothema*, 13 (1), 95-100. Obtenido el 17 de marzo 2013, desde: <http://www.psicothema.com/pdf/419.pdf>
- Darwin, Charles. (1987). *El Origen del Hombre* (1ª. Reimpresión). México: Editores Unidos.
- _____. (2003). *El Origen de las especies*. Madrid. Alianza
- Dembksi, William. (2005). *Diseño Inteligente. Un puente entre ciencia y la tecnología*. Miami: Vida.
- _____. (2007). En defensa del Diseño Inteligente. *Praxis Filosófica*, 24, 147-166.
- Díaz, S. (2005). Tres aproximaciones teóricas al estudio del comportamiento humano. En: Jesús Silva e Israel Grande-García (Eds.), *Psicología y evolución 2. Filosofía, psicología evolutiva y cognición* (pp. 99-112). México: FES-Z, UNAM.
- Durkheim, Emile. (2012). *Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia (y otros escritos sobre religión y conocimiento)*. México: UAM Cuajimalpa-Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México-CFE.
- Estany, Anna. (2001). *La fascinación por el saber. Introducción a la teoría del conocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Fernández, Marta. (2006). *Creencia y Sentido en las Ciencias Sociales*. Ponencia presentada en la sesión privada extraordinaria de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, Antonio. (2000). *Los científicos y Dios* (2ª. Ed.). Oviedo: Nobel.
- Fishbein, Martin. (1967). A consideration of beliefs and their role in attitude measurement. In: M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 257-266). New York: John Wiley and Sons.
- Fishbein, Martin & Isec Ajzen (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fromm, Erich. (1955/ 1958). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea* (6ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1961/ 1973). *Marx y su concepto del hombre* (5ª Reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.

Integración Académica en Psicología
Volumen 5. Número 13. 2017. ISSN: 2007-5588

- García, María; Christian Sebastián (2011). Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿Diferencias en la Formación Inicial Docente? *PSYKHE*, 20 (1), 29-43. <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v20n1/art03.pdf>
- Gastélum, Melina. (2010). Una Aproximación a la Epistemología Pluralista Basada en las Teorías de la Mente. En: J. Duran y Israel Grande-García (Eds.), *Psicología y Ciencias Sociales* (pp. 29-47). México: UNAM, FES-Z ISBN-978-607-02-1429-5.
- Gould, Stephen. (2000). *Ciencia versus religión. Un falso conflicto*. Barcelona: Crítica.
- _____. (2006). *Ocho cerditos. Reflexiones sobre historia natural*. Barcelona: Crítica, pp. 227- 243.
- Honderich, Ted (ed.). (1995). *The Oxford Companion to Philosophy*. New York: Oxford University Press.
- Kuhn, Thomas. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas* (3ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lagos, C. (2007). Notas sobre Moral y Religión. *Theoria*, 16 (2), 25-32.
- Larson, Edward & Larry Witham (1998). Leading scientists still reject God. *Nature*, 394 (6691), 313.
- Latorre, María y Francisco Blanco (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. *Docencia e Investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 7, 147-170.
- Leuba, James. (1921). *The belief in God and Immortality*. Estados Unidos: The Open Court Publishing Company.
- Llinares, Salvador. (1995). *Conocimiento profesional del profesor de matemáticas: Conocimiento, creencias y contexto en relación a la noción de función*. Conferencia invitada en el IV Encuentro de Investigación en Educación Matemática. Luso. Portugal.
- Martínez, Juan y Jesús Silva (2010). Creencias Psicológicas. En: J. Duran y Israel Grande-García (Eds.), *Psicología y Ciencias Sociales* (pp. 113-130). México: FES-Z, UNAM.
- Marx, Karl y Friedrich Engels. (1971). *La sagrada familia. O crítica de la crítica*. Buenos Aires: Claridad.
- _____. (1974). *La ideología alemana*. México: Ediciones de Cultura Popular. Traducción de Wenceslao Roces.
- Miclea, Mircea & Bianca Macavei (2006). An empirical investigation of the relationship between religious beliefs and negative emotions. *Cognition, Brain, Behavior*, 10 (4), 625-635.
- Mohamed, N. (2006). *An Exploratory Study of the Interplay between Teachers' Beliefs, Instructional Practices & Professional Development*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Filosofía en la enseñanza y aprendizaje. Universidad de Auckland, Nueva Zelanda. Obtenida el 14 de octubre 2012, desde: http://www.asian-efl-journal.com/Thesis_Naashia.pdf
- Nature Editorial. (2005). Dealing with design. *Nature*, 434, 1053.
- Nespor, Jan. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328.
- Olson, James y Mark Zanna (1987). Actitudes y Creencias. En: Daniel Perlman y P. Cosby (eds.), *Psicología Social* (pp. 71-91). México: Trillas.
- Páez, D; J. Morales y I. Fernández (2007). Las creencias básicas sobre el mundo social y el yo. En: Javier Morales; Miguel Moya y Isabel Cuadrado (Coord.), *Psicología Social* (pp. 195-211). España: Mc Graw-Hill /Interamericana.
- Pajares, Frank. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.

- Park, C. (2012, agosto). Attending to the construct of beliefs in research on religion/ spirituality and health: Commentary on 'Beyond belief'. *Journal of Health Psychology*, 17 (7), 969-973.
- Pepitone, Albert. (1991). El mundo de las creencias: un análisis psicosocial. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 7 (1), 61-79.
- Pérez, Vicente; María Gutiérrez; Andrés García y Jesús Gómez (2005). *Procesos Psicológicos Básicos. Un análisis Funcional*. España: Pearson. Pretince Hall.
- Pinker, Steven. (2003). *La Tabla Rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- Ponte, J. (1994). Knowledge, beliefs and conceptions in mathematics teaching and learning. In: L. Bazzini (Ed.), *Theory and practice in mathematics education. Proceedings of the Fifth international conference on systematic cooperation between theory and practice in mathematics education*. Italia: Grado.
- Rojas, Manuel. (2006). Evolucionismo y Creacionismo. *Ciencia UANL*, 9 (003), 246-248.
- Russell, Bertrand. (1951). *Religión y Ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Scharf, Betty. (1974). *El Estudio Sociológico de la Religión*. Barcelona: Seix Barral.
- Scheitle, Christopher. (2011). U.S. College Students' Perception of Religion and Science: Conflict, Collaboration, or Independence? A Research Note. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 50 (1), 175-186.
- Schleiermacher, F. (1990). *Sobre la Religión*. España: Tecnos.
- Solar, María y Díaz, Claudio. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 207-232. Obtenido el 11 de enero 2012, desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3052420>
- Teilhard, P. (1968). *Ciencia y Cristo*. España: Taurus.
- Thompson, A. (1992). Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In: D. Grouws (ed.), *Handbook on mathematics teaching and learning* (pp.127-146). New York: Macmillan.
- Tugenhardt, E. (2004). *Egocentricidad y Mística*. Barcelona: Gedisa.
- Villoro, Luis. (1996). *Creer, saber, conocer* (9ª ed.). México: Siglo XXI.

EL SENTIDO DE VIDA EN MADRES SOLAS

Deyanira Aguilar

Belem Medina

Reina Martínez

*Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Morelia, Michoacán, México.*

Resumen

Julieta Lujambio (2007), usa el término de madre sola para referirse a las mujeres que hoy día se hacen cargo sin el apoyo de una pareja, de sus hijos y de su hogar esto puede ser por: ser viuda, se casó legalmente y se separó o divorció, vivió en unión libre y se separó, es mamá soltera, optó por la inseminación artificial o por la adopción. Estas representan un 20.5%, lo que equivale 8.2 millones, de las cuales, menos de la mitad recibe pensión alimenticia. La mayoría de ellas llevan a cabo actividades en ambientes distintos: el doméstico, el laboral y ser madre, generando que su desempeño a la perfección sea una tarea imposible (Fuentes, 2001). Sin embargo, la madre sola pretende erróneamente creerse la mujer maravilla y busca cumplir las expectativas que impone la sociedad, este perfeccionismo puede desencadenar en un desequilibrio mental y espiritual (Lujambio, 2007). El problema de esto, es que en determinados momentos de la vida estas expectativas no se pueden cumplir, generando la falta de sentido de vida, ante esto Frankl (1991), refiere que este sentido es el propósito que tiene cada persona para enfrentar su propia condición de vida, aunque esto le represente un reto. Es por todo ello la realización de la presente investigación, la cual se realizó desde la metodología cualitativa y bajo el enfoque fenomenológico, para ello se realizó una entrevista semiestructurada y un grupo focal a 8 mujeres: 3 divorciadas, 2 viudas, 2 separadas y 1 madre soltera, todas con un trabajo remunerado económicamente. El objetivo de dicha investigación fue: analizar de qué manera se conforma el sentido de vida de las madres solas a cargo de su hogar. Dentro de los principales hallazgos se encontró que ellas se consideran autosuficientes, se sienten orgullosas y satisfechas por el trabajo remunerado que generan, aunque este representa también una dificultad por el poco tiempo que disponen para estar con sus hijos. Respecto a lo que conforma su sentido de vida se encuentra: el amor a sí misma, el amor a sus hijos y el trabajo remunerado económicamente. Entre los logros y metas personales que ellas reconocen, se encuentra el tener valor para separarse de su pareja y el sentirse capaces de mantener un trabajo que les otorga solvencia económica y da como resultado salir adelante sola con sus hijos, lo cual les hace sentir orgullo y satisfacción. Para Zicavo (2006), no se nace siendo padres y madres, sino que se deviene en tales mediante una construcción personal basada en lo que la familia, la sociedad y las pautas culturales nos van depositando en nuestras historias personales, es decir, en el proceso de apropiación de la cultura, lo que implica un gran reto en la actualidad, ya que hay un marcado incremento de mujeres, que se hacen cargo de su hogar solas, las mismas que se encuentran inmersas en la sociedad que demanda día a día cubrir las necesidades de su familia.

Palabras clave: Sentido de vida; madre sola; rol genérico; mujeres.

Abstrac

Julieta Lujambio (2007), uses the term mother alone to refer to women who today are in charge without the support of a partner, your children and your home this can be: it being a widow, she is legally married and separated or divorced, lived cohabiting and separated, is a single mom, she chose artificial insemination or adoption. They represent 20.5%, which equals 8.2 million, of which less than half receive alimony. Most of them carry out activities in different environments: domestic, labor and motherhood, generating their performance to perfection is an impossible task (Fuentes, 2001). However, the single mother mistakenly believed intended Wonder Woman and seeks to meet the expectations imposed by society, this perfectionism

can trigger a mental and spiritual imbalance (Lujambio, 2007). The problem with this is that at certain times of life these expectations can not be met, generating the meaninglessness of life, before this Frankl (1991) refers to this sense is the purpose of each person to face their own living conditions, although this will be a challenge. It is for all conducting this investigation, which was conducted from the qualitative methodology and under the phenomenological approach, to do a semi-structured interview and a focus group 8 women performed: 3 divorcees, 2 widows, 2 separate, 1 single mother, all paid work financially. The objective of this research was to: analyze how the sense of life of single mothers in charge of your home complies. Among the main findings it was found that they are considered self-sufficient, are proud and satisfied mainly by paid work they generate, but it also represents a difficulty for the little time available to spend with their children. Regarding what shapes their sense of life is: love themselves, love their children and paid work financially. Among the achievements and personal goals that they recognize, is the courage to separate from their partner and feel able to keep a job that gives them financial solvency and results cope alone with their children, which makes them feel pride and satisfaction to. Zicavo (2006), was not born parents, but becomes in such through a personal construction based on what the family, society and cultural patterns are deposited us in our personal histories, ie, in the process of appropriation of culture, which implies a great challenge today, as there is a marked increase in women who take care of their single home, same that are embedded in society that demands daily meet the needs of your family.

Keywords: Sense of life; single mother; gender role; women.

Introducción

Desde la antigüedad se ha atribuido a la madre el cuidado de los hijos y el hogar, aunque actualmente la mujer sale a trabajar, sigue teniendo a cargo el cuidado de los hijos. Se ha observado que este cambio favorece la independencia de la mujer, pues cada vez son más las mamás que no cuentan con el apoyo de una pareja para encargarse de los gastos de su hogar y la crianza de los hijos. Julieta Lujambio (2007) propone el término “mamá sola” para este grupo de mujeres, ya que son diversas las razones por las cuales se encuentran solas, puede ser porque están divorciadas, porque están separadas pero no divorciadas, porque son viudas, o son mamás solteras quienes se caracterizan por no haber convivido nunca con el padre de su hijo, también están las mujeres que están solas por elección, quienes decidieron optar por la adopción o la inseminación artificial, un último sector, que son las mamás que se hacen cargo de su hogar porque el esposo o pareja están lejos de casa por cuestiones de trabajo (padres periféricos). Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2014), se menciona que hoy en día la mujer se constituye como un pilar fundamental para los hogares y la economía de nuestro país, pues de más de 40 millones de mujeres mayores de 15 años, el 70% son madres, de las cuales el 44% desempeñan alguna labor productiva con remuneración económica y un 98% la combina con quehaceres domésticos.

Del 20.5% de las mujeres que son madres, 8.2 millones, son mamás solas las cuales se encargan de la crianza y manutención de sus hijos, de este porcentaje, solo menos de la mitad recibe pensión alimenticia por parte de padre de sus hijos (Lujambio, 2007). De acuerdo con estos datos, cada vez es más común apreciar que las mamás se incorporan a la actividad económica, la cual compagina con su rol tradicional de madre y ama de casa.

Son diversas las actividades que lleva a cabo la mujer que está a cargo de sus hijos, lo que puede llegar a ocasionarle posible incertidumbre sobre su desempeño como mamá o descuido consigo misma. Estando inmersa en la sociedad demandante, puede haber dificultad para encontrarle sentido a todo lo que hace, ante esto, la logoterapia propone hacer un alto y reflexionar sobre la vida, el

porqué de las cosas, llegar a establecer prioridades o reconocer lo que es significativo, lo que da sentido a la vida.

Objetivos

El objetivo general que rige esta investigación es: Analizar de qué manera se conforma el sentido de vida de las madres solas a cargo de su hogar.

Los objetivos específicos son:

1. Analizar la vivencia de las mujeres que están a cargo de sus hijos y que tienen un trabajo remunerado económicamente.
2. Identificar si los logros y metas alcanzadas están orientadas al sentido de vida.
3. Identificar los elementos que conforman el sentido de vida en estas mujeres.

Marco conceptual

La mujer y madre contemporánea

La sociedad está acostumbrada a estigmatizar el rol de la mujer y el hombre, como si se tratara de un reglamento a seguir, pero no desde una perspectiva de una ley o regla política, sino que va implícita en las prácticas sociales, que culturalmente se consideran adecuadas e incluso morales, aunque parece ser solo un seguimiento de pautas del que al final no es fácil desprenderse, ya que esto implica la desaprobación de la sociedad como una forma de control (Butler, 2006). Para Zicavo (2006), no se nace siendo padres y madres, sino que se deviene en tales mediante una construcción personal basada en lo que la familia, la sociedad y las pautas culturales nos van depositando en nuestras historias personales, es decir, en el proceso de apropiación de la cultura.

En el sentido sociocultural, el género se define como: conjunto de creencias, rasgos de la personalidad, actitudes, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres. Tal diferenciación es producto de un proceso histórico de construcción social, desafortunadamente estas diferencias implican desigualdades y jerarquías entre ambos (Burin, 1998 citado en Bautista, 2013).

Burin y Meler (1998, citado en Bautista, 2013), mencionan que la identidad femenina tiene su origen en la identificación con su madre y su cercanía, la cual consiste en adquirir rasgos difusos de personalidad, conducta, actitudes y valores de la madre o mujeres cercanas, por lo tanto, lo que enfatiza es la relación de cercanía, intimidad y afectividad, en sí, elementos específicos del rol maternal. Aunque en la adolescencia hay una crisis de identidad por la necesidad de identificación con otras figuras femeninas, los roles son los mismos.

En la actualidad la mujer contemporánea vive presionada por las diversas actividades que lleva a cabo, en dos ambientes distintos: el doméstico y el laboral, cuando la mujer tiene un trabajo remunerado económicamente se enfrenta a muchos retos, pues dentro de la sociedad se tienen estereotipos que se relacionan con esto. Por ejemplo, se piensa que la mujer trabaja para hacer un aporte secundario a su hogar, cuando cada vez son más las mujeres que son las principales o únicas que se encargan de mantener el hogar, que no se deben contratar mujeres porque al casarse o embarazarse abandonan el trabajo o que se enferman mucho y por lo tanto faltan al trabajo. La mujer por lo tanto tiene que buscar la manera de sobresalir y dejar ver que lo anterior no es la realidad,

aunque ante la igualdad de educación, experiencia y trabajo, la mujer se enfrenta a una discriminación de género en diversos aspectos laborales (Hyde, 1995). Aunado a esto la mujer cree que la sociedad le demanda que cumpla todas sus responsabilidades de una manera excelente, es decir, que sea “buena mamá”, que sea trabajadora y que se encargue del hogar, con el riesgo de poder olvidarse a sí misma. Aunque Fuentes (2001) menciona que cuando la mujer piensa en sí misma no puede evitar sentir culpa, pues al parecer lo que establece la norma social es que la mujer deje de ser ella misma a partir de que se convierte en madre, cuando en realidad la mujer tiene la necesidad y el derecho de ser ella misma, de tener una identidad y un proyecto de vida. Sin embargo la decisión siempre entrará en manos de la misma mujer, dejar de ser y de sentirse la mujer-objeto que vive por y para los demás (Del Moral, 2000).

En cuanto a las mujeres que están a cargo de sus hijos el índice más alto de madres solas son mujeres divorciadas y separadas, les siguen las madres solteras que son las que no convivieron nunca con el papá del hijo, le siguen las viudas, las madres solas por elección, quienes optaron por la adopción o la inseminación artificial y por último las esposas de padres periféricos, que es cuando el padre se ausenta por largo tiempo, que corresponde al 20.5 % de las mujeres que son mamás (INEGI 2014). De esta totalidad, más de la mitad no reciben ningún tipo de apoyo económico del padre de sus hijos y el mayor temor por parte de la madre es educar sola a los hijos, pensando en la carencia afectiva o descuido por tener que salir a trabajar. Pese a que cada vez se presentan más casos de este tipo, la sociedad sigue viendo como algo anormal a la familia monoparental, es decir, la que está compuesta solo por uno de los padres con sus hijos, pues se percibe como deficiente, con independencia del *status* socioeconómico. Sin embargo, tras diversas investigaciones se puede considerar que hay bajo riesgo patológico, más bien parece que por la cultura, la sociedad se niega a aceptar que no es un sistema incompleto o irregular (Walters, Carter, Papp y Silverstein, 1991).

Un posible sesgo en resultados de diversas investigaciones es que parten de la premisa de que la familia nuclear es el modelo familiar más viable y que todo niño requiere de los dos progenitores para estar bien, por ello apoyan un deterioro en la fibra moral de la sociedad, ruptura de valores y una amenaza para la crianza de los niños de este tipo de hogares. Esto parece indicar que valen más los prejuicios, pues cuando la mujer sale a trabajar, los hijos no se quedan a la deriva, muchas veces son los abuelos, un familiar cercano, o las guarderías quienes se encargan de ellos. Cuando una mujer decide quedarse en casa al cuidado de los hijos, ya sea porque cuenta con pensión alimenticia, una pensión por viudez o que su familia la apoya económicamente, resulta que esta mujer es una perezosa, dependiente, irresponsable e incluso mantenida (Walters *et al*, 1991). Desde este punto de vista la mujer que ahora es trabajadora, madre y ama de casa, enfrenta un reto al tratar de equilibrar estos roles. Se debe confiar en que paso a paso la mujer tendrá más apertura en el mundo laboral y se dejen de lado los prejuicios y estereotipos que hagan más fácil el doble rol que la mujer está llevando a cabo en la actualidad, que apoye a compaginar con más facilidad las labores del hogar, el ser madres y el trabajo remunerado económicamente.

La búsqueda del sentido de vida

El sentido de vida es el significado concreto de la vida de cada individuo en un momento dado, por eso es necesario buscarlo, pues no se da con el hecho de existir y no se debe buscar un sentido abstracto a la vida, pues cada uno tiene en ella su propia misión que cumplir; cada uno debe llevar a cabo un cometido concreto. Pues cada individuo pasa por diferentes situaciones de la vida y estas

deben representar un reto a superar (Frankl, 1991). Cuando se nos pregunta por nuestra vida solo cada uno de nosotros podemos responder y esto respecto a nuestra propia vida, solo cuando hemos sido responsables podremos contestar. Hablar de sentido de vida es ir más allá de metas materiales, de anhelos, en ocasiones se piensa en el tipo de vida que se quiere, cuáles son las cosas que nos harían sentir bien o en otro término, aunque un tanto trivial; qué nos hace feliz. El problema de esto, es que en determinados momentos de la vida estas metas no se pueden cumplir y se produce la frustración existencial sintiéndonos víctimas del destino. Para Frankl (1985), “el sentido no puede ser dado, si no ha de ser encontrado” (p.100); y para ello ha de hacer uso de tres elementos: la libertad de la voluntad, lo que implica que el hombre es libre de afrontar y elegir su destino; la voluntad de sentido para considerar la vida como una misión e ir más allá de placer y del tener (una voluntad de sentido mal lograda genera frustración y vacío, que no solo daña a la persona, también a los que la rodean) y por último el sentido de vida como tal, que si no encuentra, la persona puede caer en el vacío existencial manifestándose sobre todo en el aburrimiento con el que viven. Hay autores que han llegado incluso a afirmar que los suicidios deben atribuirse en última instancia al vacío interior que responde a la frustración existencial.

Joseph Fabry (2003) menciona que hay cinco caminos para el encuentro de un sentido de vida en la exploración de áreas específicas. Son recursos del espíritu humano y con los cuales todos contamos. La diferencia es el uso de dichos recursos entre cada ser humano.

- 1.- El Autodescubrimiento: Cuanto más se conoce sobre el ser real, detrás de las máscaras que se usan como protección, mayor sentido se puede descubrir.
- 2.- La Elección: Implica ampliar la perspectiva de la vida, visualizando más alternativas de elección analizando las ventajas y desventajas que representa, el punto clave es que la elección no debe afectar a terceros ya que puede originar conflictos y sentimiento de culpa. También debe ser una elección libre y responsable.
- 3.- La Unicidad: Es parte de la esencia humana y un recurso del espíritu para la búsqueda del sentido de vida, en situaciones en las que el individuo puede sentirse único.
- 4.- La Responsabilidad: Es el principio básico es la libertad, pues esta solo puede existir cuando se ejerce con responsabilidad. Dentro de esta área hay tres rutas:
 - a) Dando respuesta al sentido del momento: la vida está llena de oportunidades para que respondamos.
 - b) Haciendo elecciones responsables cuando es posible y se encuentran en el ámbito de la libertad de la persona.
 - c) No sentirse responsable cuando no hay alternativa: liberarse de la culpa por consecuencias que no dependieron de la persona, recordemos que hay situaciones en las que no se puede elegir solo se pueden afrontar con una actitud positiva, por ejemplo ante una muerte o una enfermedad incurable.

La capacidad de respuesta, es la habilidad de reaccionar a las ofertas del sentido implícitas en cada situación. Se puede seguir la filosofía general, es decir, seguir los valores según la sociedad en la que se vive, si no, se debe escuchar la conciencia personal. “La salud mental de la persona depende de que sepa distinguir entre áreas del predestino (es cuando los esfuerzos provocan incomodidad y

enfermedad) y las de la libertad (en las que si no se asume la responsabilidad, produce inquietud espiritual y enfermedad)". (Fabry, 2003, p. 137).

5.- Autotrascendencia: Esta área es de gran importancia porque incluye a todas las demás, autodescubrimiento, selección, unicidad y responsabilidad, es convertir una derrota en una victoria, lo cual implica el máximo poder espiritual.

Para Bretones (2005), otra manera de encontrar sentido a la vida es a través de tres valores que suponen pasar de un acto reflexivo a una acción:

- a) Valores de creación: Lo que se hace en vida es un legado y modo de trascender, en la medida en que se disfrute lo que se hace, se está en la búsqueda del sentido de vida, esta categoría de valores normalmente son de placer y los principales medios de ejercicio es en el trabajo o actividades artísticas como escribir, hacer esculturas, artesanías o incluso ideas en gestión para la elaboración de proyectos.
- b) Valores vivenciales: Se basan en la capacidad del ser humano de asombrarse. Es vivir al máximo y manifestarlo, agradecer por el entorno, la vida misma y que se dan por el simple hecho de existir.
- c) Valores de actitud: Considerados los valores supremos, con la particularidad de que son de displacer, básicos para enfrentar situaciones límite y la muerte. El ejercicio de estos valores requiere de la fuerza indómita del espíritu cuando hay un abandono de las fuerzas físicas. Se basan en la modificación de actitudes ante circunstancias adversas de la vida para poner de manifiesto nuestra libertad espiritual.

Esto lleva a la persona a asumir una actitud positiva y a aceptar la realidad y responsabilidad de lo vivido ya que es irreversible, pero puede elegir si lo usas como piedra atada al cuello o como salvavidas de experiencia que le mantienen a flote y más aun, como un desafío para aprender a hacer las cosas mejor (Fabry,2003).

Otro camino para encontrar el sentido de vida es por medio el amor, por el acto espiritual del amor (no visto como resultado del impulso sexual), dado que la persona que ama posibilita al amado a que manifieste su mayor potencial. Al hacerle consciente de lo que puede ser y de lo que puede llegar a ser, logra que esas potencias se conviertan en realidad (Frankl, 1997).

Metodología

La presente investigación se realizó desde la metodología cualitativa y bajo el enfoque fenomenológico, utilizando como técnica la entrevista semiestructurada y un grupo focal a 8 participantes (Fig. 1) mujeres de entre 27 a 40 años de edad: 3 divorciadas, 2 viudas, 2 separadas y 1 madre soltera, fueron elegidas de forma aleatoria por conveniencia, la cual consiste en identificar a las personas que cumplen los criterios de inclusión: ser madres, jefe de familia y contar con un trabajo remunerado económicamente, e invitarlas a participar en la investigación.

PARTICIPANTE	EDAD	SITUACIÓN CONYUGAL	NÚMERO DE HIJOS	OCUPACIÓN	TIEMPO DE VIVIR SOLA
1	30 años	viuda	1 niña de 8 años	Comerciante/ tienda de abarrotes.	8 años
2	40 años	divorcio en proceso	Dos hijas de 23 y 13 años.	Labores domésticas	10 años
3	36 años	divorcio en proceso	Niña de 15 años/ niño de 14 años.	Coeditora de un periódico	2 años
4	38 años	divorciada	Dos niñas de 6 y 12 años.	Mercado-Tianguis Labores domésticas	2 años
5	35 años	separada	Niña de 13 años.	Mediadora en H. Ayuntamiento de TarímbaroMich.	10 años
6	29 años	mamá soltera	Niña de 3 años 7 meses.	Facturación de una empresa farmacéutica.	-----
7	27 años	separada	Niño de 6 años.	Trabaja en una estancia infantil.	5 años
8	29 años	viuda	Niño de 9 años.	Prefecta en una secundaria	2 años

Fig. 1.- Listado de participantes.

Hallazgos

A partir de los discursos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal con las participantes, se sistematizó la información, lo que permitió identificar tres categorías de análisis: la vivencia de la mujer que está a cargo de sus hijos y trabaja, los logros y metas orientadas al sentido de vida en la mamá sola y los elementos que conforman el sentido de vida de la mamá sola.

Categoría 1. La vivencia de la mujer que está a cargo de sus hijos y trabaja

Dentro de las vivencias de la mamá sola encontramos que desempeñan tres roles: ser madre, trabajadora y ama de casa, al respecto ellas refieren:

Part. 7 “Le preparo el lonche a mi hijo, lo llevo a la escuela y me vengo a trabajar. De regreso a casa jugamos un rato y hacemos la tarea después yo me pongo a hacer limpieza de la casa”.

Part. 4 *“En el tianguis trabajo de 6 de la mañana a 4 de la tarde, el resto el día es para hacer tarea con las niñas y labores domésticas de mi casa. Cuando trabajo en casa es de 11 de la mañana a 7 de la noche, igual llegando es para estar con mis hijas y en la casa”.*

La mamá sola se encuentra inmersa en el mundo laboral como parte normal de sus vivencias aunque abarca el mayor tiempo en su día, ellas aclaran que no por orden de importancia, pues saben que deben cumplir como trabajadoras porque esto es lo que les da la solvencia económica para que ellas y sus hijos cuenten con lo necesario; sin embargo lo que ganan solo alcanza para lo más básico, por lo que se ven en la necesidad de encargarse ellas mismas de las labores domésticas en su hogar. Ante esto Burin y Meler (1998, citado en Bautista, 2013) mencionan que la identidad femenina es dada a partir de la cercanía con la madre, esto implica que adquiere un rol maternal en el cual incluye el cuidado de los hijos y del hogar, sin olvidar que estos constructos son reforzados socialmente y hacen que una mamá sola tenga que distribuir su tiempo para cubrir esos tres roles, observando que cuentan con poco tiempo para convivir con sus hijos, como ellas mismas lo refieren:

Part. 3 *“No hay tanto tiempo para estar con mis hijos, en ocasiones tengo problemas en el trabajo y me distraigo”.*

Part. 4 *“No tengo mucho tiempo para estar con mis hijas, siento que las descuido pero no es falta de ganas”.*

La responsabilidad que implica el hacerse cargo de sus hijos, trabajar y las labores domésticas, no las podrían llevar a cabo sin el apoyo de los abuelos, sobre todo en el cuidado de los hijos.

Part. 2 *“No tenía quien me cuidara la niña, ha sido mi mamá la que me ha apoyado”.*

Part. 6 *“Mi mamá se encarga de recoger a mi hija de la guardería y la cuida en lo que yo llevo de trabajar”.*

Este apoyo conlleva una desventaja, a decir de ellas mismas, con frecuencia tienen conflictos con sus padres por la educación de los hijos, pues al estar bajo el mismo techo, saben que existen reglas y que deben ser cumplidas, aunque puede ser que ante la falta de una figura paterna para los pequeños, los abuelos tiendan a cometer el error de querer llenar ellos ese espacio. Las mamás solas mencionan lo siguiente:

Part. 6 *“Tengo problemas con el carácter de mi papá, dice que mientras esté en su casa las cosas se hacen como él ordena, eso incluye cómo educar a mi hija”.*

Part. 7 *“Mi mamá quiere educarlo a su manera pero yo le digo que es mi hijo, que eso me toca a mí”.*

Aunque los abuelos son de gran ayuda, no se deben olvidar de que cuando la mamá está en casa, ella es la responsable de poner límites a sus hijos (Lujambio, 2007).

Categoría 2. Logros y metas orientadas al sentido de vida

Han sido varios los logros de las mamás solas como el mantenerse en un trabajo estable, salir adelante ellas solas, sacar adelante a sus hijos por medio del esfuerzo que hacen día a día, lo que les genera orgullo y satisfacción de sí mismas.

Part. 5 *“Yo soy muy responsable, en mi trabajo saben que cuentan conmigo porque no los defraudo”.*

Part. 6 *“Pues no tenía empleo, fui a hablar con mi antiguo jefe y de inmediato me contrató porque conoce mi trabajo, había renunciado a este por motivos personales”.*

El tener un trabajo estable, fortalece a la mamá sola para que salga adelante, y se sienta autosuficiente, así lo refiere las siguientes participantes:

Participantes 5 y 6. *“No, yo no le pido nada”.*

Julieta Lujambio (2007) menciona que hay una pérdida gradual de la capacidad del hombre como proveedor único ya sea por falta de trabajo o abandono de sus responsabilidades, también menciona que de todas las mamás solas, menos de la mitad reciben apoyo económico.

Las participantes también mencionan que tal vez las demás personas piensan que ser una mamá sola es una desventaja, sin embargo para ellas es una ventaja y se sienten orgullosas de ello:

Part. 1 *“Yo le estoy demostrando a mi papá que si puedo sola, no solo para mi hija, sino para toda la familia, todo sale de mi negocio”.*

Part. 5 *“Soy una luchadora, siempre he sido muy creativa para salir adelante.”*

Part. 6 *“Me siento orgullosa de que he sabido salir adelante con mi hija”.*

Hacer un alto y reflexionar sobre la vida y encontrar que sí vale la pena, que no ha sido desperdiciada, es hablar de trascendencia. Para Frankl (1988), la autotrascendencia se realiza en el servicio a una causa o en el amor a una persona, en ese sentido ellas han trascendido su vivencia y están haciendo de su vida algo valioso para ellas y sus hijos.

Categoría 3. Elementos que conforman el sentido de vida de la mamá sola.

Sabiendo ahora que en todas partes se encuentra el sentido, solo se debe descubrir, los principales elementos que conforman el sentido de vida de la mamá sola son: el amor a sí mismas, el amor a sus hijos y el trabajo. Al respecto ellas refieren:

Part. 3 *“Me gusta ser mamá sola, porque soy libre, puedo ser yo misma”.*

Part. 4 *“Estoy luchando contra la corriente, morí y reviví, en el buen sentido”.*

Tener amor a sí mismo no es cuestión de autoestima alta o baja, más bien es cuestión de esfuerzo, es decir, si realmente deseo algo solo tengo que esforzarme lo suficiente para lograrlo (Magaña, 2003).

Las mamás solas dicen estar seguras que muchos de los logros no existirían si no fueran madres, porque como menciona Frankl (citado en Lukas, 2006) *“somos seres que no solo existimos, sino que vivimos para alguien o para algo que tiene sentido para nosotros”.* (p. 124).

Part. 3 *“Mi motivo para seguir adelante, son mis hijos quiero que estén bien”.*

Part. 5 *“Muchas de las cosas que he logrado, no las hubiera hecho si no fuera mamá, es lo mejor que me ha pasado”.*

Part. 8 *“Mi hijo es mi motivo, que esté bien, que sea feliz”.*

El gran motivo que tiene la mamá sola para salir adelante, son sus hijos, no cabe duda que como decía Sófocles (citado en Lujambio, 2007), “los hijos son las anclas que sujetan a la madre a la vida” (p.178). Todas las participantes coincidieron en que todo lo que ellas hacen es por el bienestar de estos y que verlos bien las fortalece para seguir adelante.

El último elemento que conforma su sentido de vida es el trabajo que más allá de brindarle una solvencia económica, es para ella un espacio de crecimiento y satisfacción personal. Ellas refieren:

Part. 1 “El ocuparme en el trabajo me ayudó a salir de la depresión y gracias al trabajo estamos bien”.

Part. 5 “El trabajo ha doblgado mi ego, de estar en un muy buen trabajo, regreso a volantear, ha sido muy interesante mi vida, aprendes mucho de las enseñanzas de la vida”.

Part. 7 “Me gusta mi trabajo, aprendo mucho de los niños y es parte de lo que estudié”.

Parte importante del trabajo es la responsabilidad, que es una área a explorar en busca de sentido, es la capacidad y habilidad que tiene el ser humano de dar respuesta y reaccionar a las ofertas de sentido implícitas en cada situación (Fabry, 2003).

La mamá sola está consciente de que sí puede salir adelante, el reconocer todos sus los logros y que ha sido por su propio esfuerzo le da sentido a lo que hace y demuestra a los demás que sí puede salir adelante.

Conclusiones

La mamá sola ejerce tres roles, como madre ella se encarga de la crianza de los hijos, como trabajadora para correr con todos los gastos y como ama de casa para realizar las labores domésticas de su hogar.

La mamá sola buscar con quien se quedan sus hijos mientras ellas trabajan para cubrir las necesidades básicas, además se da tiempo para platicar con sus hijos para saber cómo están emocionalmente, aunque para ello cuenta con poco tiempo por la multiplicidad de roles que ejerce.

Sin el apoyo de los padres y de familia cercana, la mamá sola tal vez no podría salir adelante como lo está haciendo. Ella puede ir a trabajar con más tranquilidad sabiendo que alguien de la familia está cuidando a sus hijos y por lo general son los abuelos.

Al recibir el apoyo para la crianza de sus hijos por parte de sus padres, la mamá sola se encuentra bajo las reglas de ellos, pero con la responsabilidad de ser ella quien se encargue de la educación de sus hijos.

La mujer está haciendo caso omiso a las críticas sociales, en ocasiones hasta de la propia familia, la mamá sola tiene la facultad de transformar una tragedia en un triunfo personal, al sacar adelante a sus hijos y sortear las adversidades que se le presentan.

Aunque la mamá sola se siente orgullosa de no tener la necesidad de pedir apoyo al padre de sus hijos, posiblemente sí está errando en esta parte, pues ellos deben cumplir con su responsabilidad, puede ser que el hombre se encuentre en una zona de confort donde sabe que a sus hijos no les falta

nada porque están con su madre sin la necesidad de que ellos aporten nada pero es un derecho que la mamá no está haciendo valer.

La mamá sola trata de reencontrarse consigo misma después de todas las actividades que lleva a cabo, busca tener un espacio para ella y declara que sí se ama, aunque esto ocurre esporádicamente pues como ella lo dice, es su última prioridad. Además de cuando lo hace, no deja de sentir culpa por ocuparse de ella, de lo que puede también sacar lo positivo, pues la culpa puede ser la brújula que le dice cuándo puede estar actuando mal.

Por último el trabajo no solo brinda una remuneración económica, es también otro medio en el cual la mamá sola puede explayarse, ser ella misma, conocer a otras personas y hacer amistades duraderas, lo que les da más riqueza y sentido a su vida.

Referencias bibliográficas

- Bautista M. (2013). Crisis y violencia en las relaciones familiares: una perspectiva de género. Tesis para titulación. Facultad de Psicología UNAM, México. Recuperado de <http://www.oem.com.mx/eloccidental/notas/n3386646.htm#sthash.rvvhUg0N.dpuf>
- Bretones F. (2005). *Logoterapia: la audacia de vivir. Un facilitador para el hombre común de la calle para comprender mejor el pensamiento de Viktor Frankl*. Buenos Aires: San Pablo.
- Butler J. (2006). *El reglamento del género. Deshacer el género*. México: Paidós.
- Del Moral M. (2000). Los modelos de mujer y hombre a través de la publicidad. Investigaciones comunicar (14), 208-217 recuperado de: file:///C:/Users/Particular/Downloads/dcfichero_articulo.pdf
- Fabry J. (2003). *Señales del camino hacia en sentido. Descubriendo lo que realmente importa*. México: LAG.
- Frankl V.E. (1985). *La presencia ignorada de Dios: psicoterapia y religión*. Barcelona: Herder.
- _____. (1988). *La voluntad del sentido. Conferencias Psicológicas sobre la Logoterapia con la colaboración de Elizabeth Lukas*. Barcelona: Herder.
- _____. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- _____. (1977). *Ante el vacío existencial, hacia la humanización de la psicología*. Barcelona: Herder.
- _____. (2000). *Psicoanálisis y existencialismo de la psicoterapia a la logoterapia*. México: Fondo de la cultura económica.
- Fuentes S. (2001). *Soy madre, trabajo y me siento culpable*. Barcelona: Grijalbo Mondari.
- Hyde J. (1995). *Psicología de la mujer; la otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2014). Recuperado de: www.inegi.gob.mx
- Lujambio J. (2007). *Mamá sola un nuevo significado para la maternidad sin pareja*. México: Planeta.
- Magaña N. (2003). Autoestima, valores y sentido de vida. *Revista Mexicana de Logoterapia* (9), 39-43.
- Pareja, G. (2004). *Viktor E. Frankl: Comunicación y resistencia*. México: Ediciones Coyoacán.
- Walters M., B. Carter, P. Papp, O. Silverstein (1991). *Hogares de progenitor único. Madres e hijos. La red invisible. Pautas vinculadas al género en las redes familiares*. Barcelona: Paidós.
- Zicavo, N. (2006). *¿Para qué sirve ser padre?: un libro sobre el divorcio y la padrestomía*. Chile: Universidad del Bio-Bio.

VI Asociación Latinoamericana
para la Formación y la
Enseñanza de la Psicología

Congreso Alfepsi

*Construyendo juntos el futuro de la
psicología Latinoamericana*

Lima, Perú
25 al 28/oct
2017

www.alfepsi.org/vicongreso
kperez@continental.edu.pe



Los autores

Deyanira Aguilar

deyaaupizano@hotmail.com

Maestra. Profesora Investigadora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Fabiola Bernal Acebedo

bernalacebedofabiola@hotmail.com

Socióloga y educadora. Doctora en Educación con especialidad en mediación pedagógica. Licenciada en Sociología. Investigadora y docente universitaria Fundación pedagógica Nuestramérica, Universidad de la Cooperación Mexicana UCIMEXICO

Marcos Carmona Halthy

mcarmona@uta.cl

Psicólogo. Académico. Estudios doctorales. Escuela de Psicología y Filosofía, Universidad de Tarapacá Arica, Chile

Flavio Roberto de Carvalho Santos

Pós doutorando em Ciências Fisiológicas (UFES/Brasil). Doutor em Saúde da Criança e do Adolescente (UNICAMP/Brasil). Mestre em Sexologia Clínica (UGF/Brasil). Especialista em Neurociências Aplicadas a Aprendizagem (IPUB-UFRJ/Brasil), Psicólogo (UGF/Brasil). Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro/Brasil

Rodolfo Hipolito Corona Miranda

rocomi52@yahoo.com.mx

Académico Titular de la Carrera de Psicología en la FES-Z, UNAM. Doctor en Humanidades, en Historia y Filosofía de la Ciencia. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Z) UNAM.

Sérgio Roberto de Lucca

slucca@fcm.unicamp.br

Doutor em Ciências Médicas. Professor Assistente da Área de Saúde do Trabalhador do Departamento de Medicina Preventiva e Social da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP.

Luz de Lourdes Eguiluz Romo

lleguiluz@hotmail.com

Aleida Fajardo-Rodríguez

afajardor@iberoamericana.edu.co, aleidafr@gmail.com.

Maestra en Psicología. Directora Grupo de Investigación Programa de Psicología Corporación Universitaria Iberoamericana Corporación Universitaria Iberoamericana Bogotá, Colombia

Maria Luiza Gava Schmidt

lschmidt@assis.unesp.br

Pós Doutorado em Saúde Pública. Professora e Supervisora de Estágio do Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho -UNESP/ASSIS/SP

Marianela Gutiérrez

mariposa.guti@gmail.com

Licenciada en Orientación. Licenciada en psicología. Orientadora en la escuela Filomena Blanco de Quirós (MEP). Docente en el Instituto Para universitario Católico (IPCA). Universidad Católica de Costa Rica

Nallely Venazir Herrera Escobar

las.tres.palabras@hotmail.com

Académico de la Carrera de Psicología en la FES-Z, UNAM. Licenciada en Psicología. Colabora en Proyectos de Investigación en el Área de Psicología Social.

Francisco Leal Soto

fleal@uta.cl

Psicólogo. Magíster en Educación Dr. (c) en Psicología. Académico investigador. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Tarapacá Iquique, Chile.

Zoila Martínez Moncada

zoilymm@gmail.com

Psicóloga y Científica Social en Salud. Licenciada en Psicología. Licenciada en Ciencias Sociales en Salud. Ex docente Universidad de Costa Rica y la Universidad Interamericana (ahora Universidad Latina). Consultora de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Administración de la Justicia CONAMAJ del Poder Judicial

Reina Martínez

rreinams@hotmail.com

Licenciada. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Belem Medina

belemed@yahoo.es

Profesor Investigador de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

María Luisa Plasencia Vilchis

mlplasencia@yahoo.com.mx

Nestor Raúl Porras Velásquez

nrporrasv@libertadores.edu.co / n.porras.69@hotmail.co

Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente docente-investigador de la fundación universitaria los Libertadores

Alice Ramírez

alicer65@gmail.com

Licenciada en psicología. Docente en la UCATOLICA. Profesional independiente en atención clínica. (Centro medico los Colegios)

Carolina Santillán Torres Torija

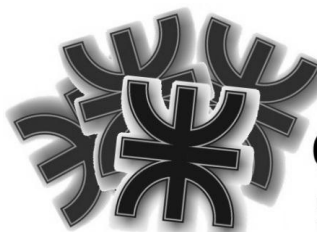
carolina.santillan.torres.torija@gmail.com ; carolina.santillan@comunidad.unam.mx

Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México, Estado de México

José de Jesús Silva Bautista

jesiba60@gmail.com

Académico Titular de la Carrera de Psicología en la FES-Z, UNAM. Doctor en Humanidades, en Historia y Filosofía de la Ciencia. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Z) UNAM



Integración Académica en Psicología.

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