

# Índice

Presentación.....	IX
Prólogo.....	XIII

## Parte 1

### PSICOLOGÍA SOCIAL: INVESTIGACIÓN, TEORÍA, FORMACIÓN Y PERSPECTIVA

A influência da teoria histórico-cultural de psicologia avanços e retrocessos.....	3
Maria Eleusa Montenegro y Juliãna Cardoso Chaves	
Certificación y control de la práctica profesional: una delimitación conceptual y operativa .....	12
Adolfo López Suárez	
Técnicas de intervención y procesos de investigación en psicología comunitaria .....	22
Álvaro Díaz Gómez	
La psicología ambiental en el diseño bioclimático .....	31
Lorena Guadalupe Cubillas Talamante	
La psicología organizacional y los retos del nuevo milenio .....	39
Luis Morocho Vásquez	
Que legado recebeu e que desafios enfrenta a psicologia social comunitária? reflexoes sobre a intervencao e a vida cotidiana.....	47
Maria de Fatima Quintal de Freitas	

## Parte 2

### IDENTIDAD, VALORES, SIGNIFICADOS Y REPRESENTACIÓN SOCIAL

Identidad nacional y carácter cívico político en el México de la transición política.....	67
Héctor M. Cappello	

Estudos portugueses com o inventário dos valores de vida .....	81
Leonor Almeida	
Direccionamiento masivo .....	93
Norberto Rafael Gómez Muñoz	
O conceito de internalização em Vygotsky: aproximações teóricas desde a semiótica peirceana .....	99
Tânia Maria de Freitas Rossi y Sandra Francesca Conte de Almeida	
Análisis de los argumentos de los adolescentes sobre sus preferencias musicales como elementos identitarios .....	109
Iris Xóchitl Galicia Moyeda, Alejandra Sánchez Velasco y Susana Pavón Figueroa	
La influencia del maltrato infantil en la construcción de la imagen corporal.....	120
Lila Madrigal Guridi, Jael Castañeda Rojo, Jonathan Gutiérrez Moreno y Patricia Jiménez Cardona	
Análisis de la formación de conceptos en una población urbana particular .....	129
Ivonne Estela Martínez Hernández y Dulce María C. Flores Olvera	
Construcción de significados en torno al bilingüismo p'urhépecha-español: el caso de Turicuaró .....	137
María de Lourdes Vargas Garduño, Ana María Méndez Puga y Elsa Edith Zalapa Lúa	
Representaciones sociales, de América Latina a la Unión Europea .....	146
María del Socorro Contreras Ramírez	
La madurez, el cuerpo y su erotismo: una lectura desde las representaciones sociales .....	149
Rosa María Ortiz Robles y Juan Carlos García Ramos	

Parte **3**

PSICOLOGÍA JURÍDICA Y CONDUCTA DELICTIVA

El quehacer de la psicología social de la liberación en el ámbito de los derechos humanos....	157
José Joel Vázquez Ortega	

La psicología jurídico-forense en México y los juicios orales en materia penal .....	168
Eric García, Marco Eduardo Murueta, Jesús Vaca y Aina Pérez-Márquez	
Psicología social jurídica, derechos humanos radicales de los prisioneros y seguridad pública .....	179
Manuel Galván Castañeda	
Rasgos de personalidad para posibles perfiles de secuestradores .....	190
Érika Chavira Jiménez	
Peritaje psicológico: un caso de violencia física, psicológica y sexual.....	201
Georgina Pérez Preciado	
Adolescentes infractores en el Estado de México. Un análisis desde la terapia familiar sistémica.....	211
Rocío Soria Trujano y Alejandra García Hernández	

Parte *4*

PSICOTERAPIA, TRABAJO PSICOSOCIAL Y ADICCIONES

Psicoterapia y trabajo psicosocial. Una experiencia grupal con adolescentes .....	225
Ana María del Rosario Asebey Morales	
Pseudopsicoterapia y charlatanería. Implicaciones y riesgos para la salud.....	235
Cecilia Quero Vásquez	
Espacios significativos.....	239
Miguel Ángel López R. y Eduardo de la Fuente Rocha	
Consumo de alcohol en estudiantes universitarios.....	245
Alejandra Moysén Chimal, Raúl Percastre Miranda y Juana María Esteban Valdés	
Personalidad prealcohólica en estudiantes de licenciatura y preparatoria de la Universidad Vasco de Quiroga .....	251
Óscar Oliver Gómez	

Parte 5

EXCLUSIÓN: NIÑOS DE LA CALLE, NIÑOS DE ORFANATO Y REFUGIADOS

Memoria e identidad social: los jóvenes en situación de calle.....	263
Elvia Taracena Ruiz	
Realidad y mundo posible en contextos de exclusión: uso del tiempo libre y aspiraciones de niños de Hermosillo, Sonora .....	269
Manuela Guillén Lúgigo y Blanca Valenzuela	
Fantasías de abandono y rescate en niños de orfanato.....	281
Laura Cecilia Servín Leyva	
Dificultades emancipatorias de los refugiados en Europa .....	289
Juan Cristóbal Aldana Alfaro	

Parte 6

PSICOLOGÍA COMUNITARIA, CULTURA, EMOCIÓN Y CONOCIMIENTO

De la sociedad del conocimiento a la sociedad del afecto en la perspectiva de la teoría de la praxis.....	301
Marco Eduardo Murueta Reyes	
Indicadores sociocognitivos de indefensión aprendida en padres de familia de una comunidad rural .....	314
Victor Gerardo Cárdenas González y E. Berenice Cortés Velázquez	
(Re)pensar a sobredotação. A necessária excelência no funcionamento? .....	320
Sara Iberico Nogueira	
Reediciones parentales.....	331
Eduardo de La Fuente Rocha	



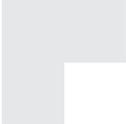
## Presentación

**E**n un mundo inmerso en la problemática social producto de las acciones que el mismo hombre ha permitido y favorecido a través de la desigualdad, la injusticia, la discriminación, la inequidad en la distribución de la riqueza, el casi ausente interés por la conservación del ambiente y el agotamiento de las instituciones, la psicología social se sitúa como un referente para encontrar respuestas que coadyuven a la comprensión de la complejidad del comportamiento humano para propiciar con ello la reflexión y la acción hacia un mundo con mejores condiciones de convivencia.

La tarea de reunir lo psicológico y lo social no ha sido sencilla para esta disciplina, al punto de que en la actualidad se reconoce que coexisten dos psicologías sociales: una sociológica y otra psicológica. La primera bajo el antecedente de Durkheim (1855-1917), Weber (1864-1920), Simmel (1856-1916), Thomas (1863-1947) y Moscovisi, entre otros, conlleva a su vez dos orientaciones de trabajo: una de corte cualitativo, con énfasis en la subjetividad y la interpretación de los significados enmarcada por el interaccionismo simbólico, además de la social crítica orientada hacia las representaciones sociales; y la otra, de corte cuantitativo, con énfasis en la objetividad y la comprobación empírica, encuadrada por la perspectiva de la estructura social y la personalidad.

La segunda, con el antecedente de Freud (1856-1939), Skinner (1904-1990), Lewin (1890-1947) y Rivière (1905-1979), entre otros, incorpora un conjunto de posturas que presentan como punto común la elaboración teórica de los distintos problemas bajo estudio, tal como las creencias, las actitudes, la comunicación, entre otros, con una orientación hacia los estudios cuantitativos y la verificación empírica, y otra hacia los estudios cualitativos con énfasis en la comprensión.





Como se advierte, la psicología social, más que por un objeto, se identifica con un enfoque multifacético acerca del objeto, donde confluyen simultáneamente lo social y lo psicológico para estudiar cómo la gente, y las fuerzas sociales a las cuales está expuesta, se afectan una a otra en el contexto social, o como lo plantea Moscovisi, cómo se da el conflicto entre el individuo y la sociedad.

La psicología social no se circunscribe a un método o a una perspectiva, y se pueden encontrar en ella micro o macro estudios, métodos de observación sistemática natural o métodos de observación experimental, análisis cualitativos o estudios cuantitativos, trabajos con una perspectiva sociológica o con una perspectiva psicológica, todo lo cual expresa precisamente la dialéctica entre el mundo material y el mundo subjetivo constitutiva de la encomienda científica que ha asumido la psicología social.

Así, la diversidad de esta disciplina se constituye en un reto, tanto en lo interno como en lo externo, para integrar propuestas y acciones que influyan significativamente el devenir humano, reto que podrá ser superado si, entre otras cosas, se consolidan los espacios propicios para el intercambio y el reconocimiento de los avances que cada investigador logre desde la posición en la cual se ubique.

En este sentido, el presente volumen incorpora los trabajos presentados en el VIII Congreso *Al encuentro de la psicología mexicana* y IV Congreso latinoamericano de *Alternativas en psicología*, donde se responde a distintas vertientes teóricas, distintas problemáticas y aproximaciones de estudio, en un mosaico cuya pretensión es ofrecer una muestra de la generación del conocimiento científico en el campo de la psicología social latinoamericana.

Para la presentación de los trabajos se optó por agruparlos en cinco categorías, que tienen como función abrir un espacio para la expresión de la diversidad, por lo que de ninguna manera se circunscriben a líneas específicas de ningún tipo. Así, el presente volumen se integra por 35 trabajos, integrados en los siguientes rubros: 1. Psicología social: investigación, teoría, formación y perspectiva; 2. Identidad, valores, significados y representación social; 3. Psicología jurídica y conducta delictiva; 4. Psicoterapia, trabajo psicosocial y adicciones; 5. Exclusión: niños de la calle, niños de orfanato y refugiados, y 6. Psicología comunitaria, cultura, emoción y conocimiento.





Estimado(a) lector(a), lo invitamos a que comparta la experiencia de adentrarse en la riqueza de lo que ofrece la psicología social de nuestro tiempo en el mundo latino, esperando que con ello también se abra la posibilidad de que, donde quiera que sea su campo de acción, el presente volumen coadyuve a que usted tenga mayores elementos para la reflexión y la acción en el ámbito donde confluyen lo social y lo psicológico.

**Martha Córdova Osnaya**  
**José Carlos Rosales Pérez**





## Prólogo

**E**n el pasado reciente y aún hoy en día la psicología social se ha visto inmersa en una controversia de naturaleza filosófica, metodológica y pragmática sobre la dirección que debe seguir. En el fondo de esa disputa están presentes los polos en los que tradicionalmente se han desarrollado las ciencias sociales; en uno de ellos se sitúan los que lanzan elogios a la dimensión cualitativa; y en el otro, los que hacen apología a la dimensión cuantitativa de los fenómenos psicológicos.

### El escenario de disputa

Actualmente ha hecho su aparición una postura que intenta reconciliar ambas posiciones extremas y evitar la confrontación para que el estudio de la dimensión cualitativa no se vea como opción mutuamente excluyente del estudio de la dimensión cuantitativa, y viceversa, ni tampoco como caminos que conducen a metas diferentes, sino como dimensiones que, aunque dicotómicas, no por eso son irreconciliables para producir un conocimiento de la realidad social.

En esta posición armonizadora entre el estudio de la dimensión cualitativa y la dimensión cuantitativa, ambas se consideran proposiciones verdaderas que, en su unión multiplicativa (rompiendo con la idea lineal aditiva), producen como resultado un conocimiento que se enfoca más hacia una naturaleza conjuntiva de las dos dimensiones de la realidad del universo social, que a una disyuntiva. A partir de esta visión se intentan eliminar, por un lado, las divisiones tan marcadas que se han dado en la comunidad científica y por otro, unir todos los esfuerzos de los psicólogos sociales en una sola dirección con la finalidad de conocer el universo en el que se desenvuelven los actores sociales.





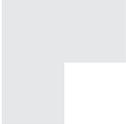
Aunado a este llamado a la unidad y como resultado de que ambas posiciones se autocalifiquen de ser las poseedoras del método idóneo para el estudio de los fenómenos sociales, también se han expresado fuertes dudas en cierto sector de los psicólogos —principalmente en aquellos que demandan una apertura en las ciencias sociales hacia otros campos del conocimiento humano—, acerca del grado en que cada uno de estos enfoques permite alcanzar datos objetivos. Por un lado se afirma que cualquier intento de estudiar los acontecimientos del universo finca sus raíces en un ámbito social determinado que interfiere en las percepciones e interpretaciones que se hagan de la realidad social. Por tal razón, se dice, no puede existir un estudio neutral; por otro lado, se señala también que no es posible obtener de la realidad social una representación cuasifotográfica, debido a que los datos son seleccionados con base en las visiones del mundo o los modelos teóricos de la época, y no sólo eso, sino que además son filtrados a través de las posiciones del grupo particular de psicólogos que obtenga la información del acontecimiento social. En este sentido, se acepta en estos círculos que las bases de selección se constituyen históricamente, y que en forma invariable cambiarán en consonancia con las transformaciones que ocurran tanto en el mundo exterior como en el mundo interior de sujeto, puesto que es evidente que la frontera que separa al sujeto egocéntrico y al sujeto epistémico es muy difusa cuando el yo del observador es parte integrante de los fenómenos que deberían ser observados desde fuera, y no sólo eso, sino que es común que cuando el sujeto egocéntrico se siente más comprometido con su visión, más se inclina a creer que la conoce intuitivamente y menos necesidad siente de reflexionar sobre su actividad epistémica.

Pero independientemente de todas estas discusiones y de la aparente irreconciliabilidad entre la dimensión cualitativa y la cuantitativa en el estudio de los fenómenos psicológicos, es realmente asombroso e impresionante que aun en las ciencias sociales, donde es más evidente que el que mide modifica lo medido, se continúe discutiendo esta cuestión, cuando en las ciencias naturales —no obstante que en un tiempo fue menos evidente esta situación—, se acepta este hecho desde hace ya varias décadas.<sup>1</sup> En ellas ya no se acepta que exista un lenguaje observacional teóricamente neutro, y

---

<sup>1</sup> Wallerstein, I., *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la restructuración de las ciencias sociales*, Siglo XXI, México, 1996.





en su lugar, como tan acertadamente lo menciona Velasco, se defiende la tesis popperiana de que todo término está preñado de teoría, es decir, dependiente de un cuerpo teórico.

Las implicaciones de esta negación se reflejan, por un lado, en que la aceptación de un término como observacional no depende sólo de su significado, sino ante todo de los acuerdos o convenciones entre los miembros de la comunidad científica pertinente, debido a que no es el sentido y la referencia de un término lo que lo hace no problemático y sujeto a consenso, sino por el contrario, es el acuerdo o convención entre los científicos lo que determina que el significado de un término sea considerado observacional; y por otro, en que el problema de aceptación o rechazo de una teoría no pueden plantearse sólo en términos de una confrontación entre teoría y evidencias, sino que tiene que ver con un problema de competencia entre diferentes teorías, puesto que aun la base empírica es teóricamente dependiente.<sup>2</sup>

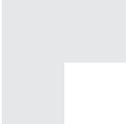
Con base en esto, lo más conveniente en este momento para la psicología es aceptar que los fenómenos de su competencia aparecen en dos dimensiones que no se excluyen una a la otra, y éstas son la cualitativa y la cuantitativa, además de reconocer que el problema de la objetividad y subjetividad de los datos obtenidos por los científicos sociales conduce a discusiones que no tienen salida, por lo que la mejor opción es dejar de lamentarse o de atacar agresivamente el hecho de que el conocimiento psicológico se vea fuertemente influido por el yo egocéntrico (dado que el hombre es a su vez objeto y sujeto), y encaminar todos los esfuerzos a dar respuesta a las preguntas de: *a)* por qué es así? y *b)* cómo es que ocurre?

Precisamente, es necesario en la actualidad hacer a un lado la disputa escolástica entre cuantitativos y cualitativos, y no sólo eso, sino también es ineludible dejar en el baúl de los recuerdos la noción de que la psicología social se debe sentir satisfecha con la sola explicación del surgimiento, prevalencia y mantenimiento de un determinado problema social, y permitir que penetren vientos de cambio que preparen una atmósfera que se rija por la creencia de que para trascender el plano puramente especulativo es imprescindible superar la idea mítica de que

---

<sup>2</sup> Velasco, G. A., "Filosofía de la ciencia, hermenéutica y ciencias sociales", *Ciencia y Desarrollo*, noviembre/diciembre, núm. 125.





con el simple hecho de conocer las causas de un problema, éste se solucionará. Es muy probable que esta creencia sea producto de la influencia que en determinado momento tuvo cierta corriente psicológica en la comunidad científica, la cual establecía que con el simple hecho de hacernos conscientes de los orígenes de nuestros conflictos —léase explicarlos a partir de sus causas—, éstos se resolverían y lograríamos ajustarnos adecuadamente a nuestro entorno social.

No puede mantenerse por más tiempo la conducta de seguir metiendo la cabeza dentro del hoyo como el avestruz e ignorar que en la psicología social se necesita que fluyan vientos de cambio, más aun tomando en consideración que a partir de la caída del socialismo real se ha dejado sentir una crisis de paradigmas. Esta crisis no sólo ha impactado el ámbito de la comprensión y solución de los problemas psicológicos, sino también la construcción del conocimiento teórico.

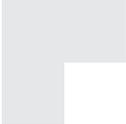
Como se desprende de las anteriores ideas, el estado de convulsión en la psicología social no solamente se ha sentido en el ámbito de los nuevos fenómenos psicológicos que han surgido y a los cuales se debe dar respuesta, sino también en el concepto mismo de explicación causal deductiva vigente hasta nuestros días. En esta última situación también se pueden identificar dos posturas claramente diferenciadas: por un lado están los autores que niegan la posibilidad de obtener en la psicología social algún conocimiento causal; por otro lado están los que afirman que el concepto de causalidad utilizado en esta disciplina es de una forma radicalmente distinto del empleado por las ciencias naturales.

Es obvio que la psicología social proporciona cierto tipo de conocimiento causal, por lo que proponer dos planteamiento de causalidad —uno para los fenómenos naturales y otro para los sociales—, es a todas luces implausible, no por el hecho de que se deban multiplicar significados del término *causa* por motivos semánticos generales, sino por el hecho de que en un sin fin de situaciones se indagan las causas de un fenómeno aun sin conocer si son naturales o sociales, siendo en este caso muy común invocar las naturales hasta el punto de excluir las sociales y a la inversa<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> MacIntyre, A., "Causalidad e historia", en J. Manninen y R. Toumela (comp.), *Ensayos sobre explicación y comprensión. Contribuciones a la filosofía de las ciencias humanas y sociales*, Alianza Editorial, Madrid, 1980.





Recientemente vinculado con este tema, la Comisión Gulbenkian, integrada por científicos sumamente distinguidos —seis de las ciencias sociales, dos de las ciencias naturales y dos de las humanidades—, en una serie de sesiones de reflexión llegó a la conclusión de que aunque las explicaciones que se pueden dar de la estructuración histórica del universo natural y de la experiencia humana no son de ninguna manera idénticas, tampoco son contradictorias, y ambas están relacionadas con la evolución; por lo que aconseja que es menester que los científicos, independientemente de cuál sea su afiliación, reconozcan que los principales problemas que enfrenta una sociedad compleja no pueden resolverse descomponiéndolos en pequeñas partes que parecen fáciles de manejar analíticamente, sino más bien abordándolos, tanto esos problemas como a los seres humanos y la naturaleza, en toda su complejidad y en sus interacciones<sup>4</sup>.

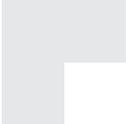
La sistematización inductiva es otra de las áreas que ha puesto un freno a los límites y a los posibles alcances de la noción filosófica de explicación causal deductiva en la psicología social. Este freno ha sido de tal magnitud, que en ocasiones ya no es aceptada ni en su forma clásica ni en su forma moderna, con lo que la elaboración del saber como conocimiento de las causas ha entrado en crisis y ha sido prácticamente abandonada por la psicología social. Sin embargo, a pesar de las proclamas de la desaparición de la ciencia de la explicación causal deductiva, existen voces que se alzan señalando las fallas de las explicaciones probabilísticas, así como el riesgo que corre la ciencia en general al dar cabida a estas interpretaciones pesimistas, donde el desarrollo de la explicación causal en lugar de progresar tiende a desaparecer y, en el mejor de los casos, a regresar a su estado original, como se desprende de las siguientes ideas, donde se afirma que los puntos de partida permitidos en una explicación física no parecen intrínsecamente más avanzados en una época más o menos reciente. Incluso hay un sentido en el que las revoluciones paradigmáticas pudieran ser regresivas<sup>5</sup>. Las voces intentan silenciar a los pesimistas recurriendo a señalar el peligro que se corre de hacer eco a sus argumentos, puesto que de prestar oídos, a decir de Russell, podría esperarse el decaimiento de la fe científica que conduzca,

---

4 Kuhn, T. S., "Las nociones de causalidad en el desarrollo de la física", en M. Bunge; F. Halbwachs; T. Kuhn; L. Rosenfeld y J. Piaget (eds.), *Las teorías de la causalidad*, Ediciones Sígueme, Salamanca, España.

5 Wallerstein, I., *Abrir las ciencias sociales*, *op. cit.*, pp. 86-87.





como ave Fénix, a la actualización de las cenizas de las supersticiones precientíficas.<sup>6</sup> En apoyo de estas ideas, continúa Russell, tanto la segunda ley de la termodinámica como el principio de indeterminación que tanto inquieta a algunos, están basados en un supuesto consagrado por el tiempo, a todas luces erróneo, de que todo lo que no puede ser demostrado como falso debe ser supuesto verdadero.<sup>7</sup>

Parecería, ahonda Russell, que el hombre de ciencia actual conoce que es respetado y siente que no merece tanto respeto, ya que, según él, está consciente de que el mundo es más confuso de lo que había pensado, por lo que sabe mucho menos de él de lo que sus predecesores de los siglos XVIII y XIX creían saber, adoptando por consiguiente una posición más humilde diciendo: “mis predecesores en efecto pueden haber afirmado cosas desagradables de ustedes, porque eran arrogantes e imaginaban que poseían algún conocimiento. Yo soy más humilde, y no proclamo saber nada que pueda controvertir vuestros dogmas”.<sup>8</sup> Sin embargo, según Russell, esta humildad es únicamente aparente, ya que en nuestros días el orden establecido hace caer con profusión encomiendas y fortunas sobre los hombres de ciencia, que se convierten más y más en sostenes de la injusticia y del oscurantismo sobre el que está basado nuestro sistema social. Nuestra edad se caracteriza por sustituir de un modo creciente a los antiguos ideales el poder; y esto sucede en la ciencia como en cualquier otra parte. Mientras la ciencia como persecución del poder triunfa cada vez más, la ciencia como persecución de la verdad está siendo matada por el escepticismo que la habilidad del hombre de ciencia ha engendrado.<sup>9</sup>

Al margen de estas discrepancias de orden teleológico de la ciencia moderna, y con la finalidad de superar la crisis en la que ha caído la explicación causal deductiva en psicología social, ha surgido una nueva terminología cuyos orígenes se pueden encontrar desde el siglo XVIII, en el que el concepto de condicionalidad aspira a tomar el puesto de la tan venerable explicación causal. A pesar de lo apasionante de este tema, el propósito del presente prólogo no es ahondar en esta discrepancia, sino presentar un panorama muy general del estado actual del conocimiento en la psicología social.

---

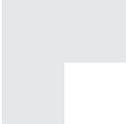
6 Russell, B., *La perspectiva científica*, editorial Planeta, México.

7 *Ibid.*, p. 77.

8 *Ibid.*, p. 82.

9 *Ibid.*, pp. 82-83.



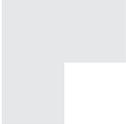


En el aspecto metodológico, también es necesario romper en la psicología social con ciertas concepciones tomadas de las ciencias naturales, como es el hecho de que las hipótesis deben encaminarse a la búsqueda de eventos que expliquen un determinado fenómeno psicológico, debido a que esta condición se centra en poner de manifiesto el papel protagónico de las hipótesis en la investigación, pero de investigaciones que tratan de dar cuenta de las relaciones que existen en las diferentes porciones de un mismo fenómeno psicológico o en los distintos estados del ser de un conjunto variado de fenómenos, olvidando por completo mostrar que se debe, antes de comenzar a explicar el porqué los fenómenos son así y se presentan con esa magnitud, construir un conocimiento a partir de hipótesis que tengan como propósito indagar sobre el modo y la forma en que está constituido el ser de los fenómenos psicológicos; esto es, la forma de comprender. En otras palabras, la función de las hipótesis no solamente es indagar sobre las variaciones cuantitativas de los fenómenos, sino también deben sumergirse en el espeso y denso follaje de la reflexión, en la dimensión comprensiva sobre la existencia o no existencia de un cierto modo de ser de un fenómeno psicológico.

### **El escenario de construcción**

Finalmente, no resta más que decir que este prólogo tuvo como propósito brindar una visión integradora del quehacer científico que se aleje del fetichismo del concepto y la inhibición metodológica, ya que como habilidades puras podemos ver en ellas medios que garantizan que no aprendamos mucho acerca del hombre y su psicología, la primera por su oscurantismo formal y nebuloso, y la segunda por su inventiva formal y vacía. Para esquivar el riesgo de sucumbir ante el fetichismo del concepto, o bien ante la inhibición metodológica, lo más adecuado sería desarrollar la imaginación psicológica, ya que a través de ésta será posible que el científico social no sólo comprenda el escenario histórico más amplio en el que está inmerso, sino también que se conozca a sí mismo; es decir, que transite de los caminos más impersonales y lejanos



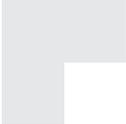


a las características más íntimas de su yo humano, además de que vea las relaciones que guardan ambos momentos del ser.

Además, hacer uso de la imaginación psicológica permitirá eliminar la creencia, sustentada principalmente por los científicos naturales desde el siglo XIX, de que el conocimiento se divide en dos campos jerárquicamente ordenados, el de la ciencia y el de la filosofía, en el cual la ciencia tomada como conocimiento cierto ocupa la cima de la jerarquía y el conocimiento filosófico —por ser imaginado e incluso imaginario—, el peldaño más bajo. Las consecuencias de esta creencia han sido muy graves, principalmente en la psicología social, pues los estudiosos han estado atrapados durante todo ese tiempo en el análisis discursivo del supuesto orden jerárquico existente en el conocimiento. Y no solamente éstas han sido las consecuencias, sino que también, a medida que se ha endurecido cada vez más esta visión epistemológica, se ha generado una profunda división entre los psicólogos sociales en torno de los problemas epistemológicos propios de su disciplina. La eliminación de esta creencia en el círculo de científicos haría posible volver a pensar en estas esferas en términos de que si bien están separadas, son idénticas, puesto que las dos son aliadas del conocimiento en la búsqueda de la verdad, y hacer a un lado de una vez y para siempre la lucha epistemológica sobre cuál es el conocimiento científico legítimo, para que de esta forma se rompan las barreras artificiales entre los seres humanos y la naturaleza, y reconocer que ambos forman parte de un universo único enmarcado por la flecha del tiempo.

Es evidente que como resultado de que los seres humanos y la naturaleza coexistan en un espacio y tiempo, la psicología social y las ciencias de la naturaleza deben generar sus conocimientos como producto de la interacción ontológica que les tocó compartir hasta el final de los tiempos, y que esa interacción sea real y no una mera cortesía formal que encubre la imposición de las opiniones de un segmento de los científicos del mundo, como son los científicos naturales. Esta nueva forma de interacción ontológica permitiría el surgimiento de estudiosos que dominaran múltiples áreas del conocimiento, limitados exclusivamente por sus capacidades intelectuales y no por fronteras organizativas





disciplinarias determinadas burocráticamente por autoridades gubernamentales o educativas, puesto que construir conocimiento histórico no es una facultad exclusiva del historiador, ni ser psicólogo es una propiedad exclusiva de una persona que se hace llamar psicólogo, sino una obligación de todos los científicos sociales.

Más aún, tampoco es absolutamente seguro que los historiadores profesionales necesariamente sepan más sobre las explicaciones históricas, ni los sociólogos sepan más sobre los problemas sociales que cualquier otro científico social, debido a que no existen monopolios de sabiduría ni zonas del conocimiento reservadas a las personas con determinado título universitario.

La lección que se deriva de todas estas controversias ha venido a reafirmar una vez más que la psicología social no avanza exclusivamente a través de la elaboración de estudios teóricos o empíricos, sino que el motor principal del progreso científico es el conflicto y la síntesis entre diferentes tradiciones de pensamiento, hecho que viene a fortalecer la afirmación de Alexander de que el desarrollo científico consiste en la diferenciación de un campo del conocimiento por medio de un debate generalizado no empírico acerca de cómo explicar un determinado dominio empírico, a diferencia de como establece el positivismo de un desarrollo progresivo de tipo lineal y acumulativo.<sup>10</sup>

Sirva el presente prólogo para proporcionar un panorama general de cuáles son los escenarios de controversia en la psicología social, así como los escenarios de construcción que se han generado para superar las discrepancias y continuar desarrollando el conocimiento en esta área de la psicología. Precisamente, los trabajos que se presentan en este libro abordan, ya sea directa o tangencialmente, los escenarios de disputa o construcción que se señalan en este prólogo.

Arturo Silva Rodríguez  
FES-Iztacala

---

<sup>10</sup> Alexander, J., "La centralidad de los clásicos", en A. Giddens, J. Turner et al. (eds.), *La teoría social*, hoy, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Alianza Editorial, México, 1990.



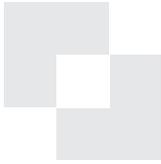


Parte



Psicología social:  
investigación, teoría,  
formación y perspectiva





# A influência da teoria histórico-cultural de psicologia avanços e retrocessos

Maria Eleusa Montenegro<sup>1</sup>  
Juliana Cardoso Chaves

**H**oje, com a globalização e o grande avanço tecnológico, os conhecimentos necessitam ser constantemente atualizados e aprofundados e, somente a pesquisa, é capaz de propiciar a ligação do conhecimento ao contexto atual. E, aliar a pesquisa da abordagem histórico-dialética à formação acadêmica, significa atribuir à mesma um cunho integral, onde todos os aspectos acadêmico-profissionais estarão sendo trabalhados.

Historicamente, a relação da psicologia com a educação foi pautada pela tentativa de ajustar homens, individualmente tomados, a uma sociedade que em sua estrutura deveria ser conservada. À educação, com o auxílio da psicologia, caberia promover este ajustamento, ao mesmo tempo em que os conflitos sociais e a origem das diferenças de classe permaneciam ocultados. Assim, à psicologia na educação, neste início, coube a classificação dos indivíduos através de testes de inteligência, aptidão, personalidade, tendo em vista o ajustamento e adaptação dos mesmos às relações sociais vigentes (Larocca, 2000).

Sendo a aprendizagem uma demanda freqüentemente levada aos consultórios psicológicos; o psicólogo deve levar em consideração, ao trabalhar a aprendizagem, mudanças da sociedade e os problemas humanos. Considerando que a escola reflete a sociedade, é urgente que a psicologia transforme cada vez mais o foco de interesse individualista e limitado das dificuldades de aprendizagem para uma proposta de trabalho coletivo, com orientação realmente preventiva para superar a grande ameaça do risco social a que todos os países estão submetidos; pobres, ricos, desenvolvidos e subdesenvolvidos (Souza, 2002).

Assumir adotar como tema de trabalho, a abordagem histórico-dialética, significa optar por uma teoria que considera o homem em seu contexto social, influenciando-o e também sendo influenciado pelo mesmo. Significa também estudá-lo no seu processo de mudança, observando a sua história e a

---

<sup>1</sup> Responsável. Instituição: Centro Universitário de Brasília (Uniceub). telefax: 55 61 30395679, 55 61 81240303.  
e-mail: memontenegro@terra.com.br

sua cultura. Ao estudar o homem levando-se em consideração todos estes aspectos, toma-se consciência do homem marginalizado, e que se deve lutar pela transformação dessas condições sociais.

Os alunos de psicologia, como estudantes de um dos cursos que visa o bem estar humano, não poderiam ficar à margem de tal teoria. Os nossos professores, mesmo que não adeptos de tal abordagem, deveriam transmiti-la aos alunos.

Nesse sentido, a proposta deste trabalho foi verificar, primeiramente, se as professoras do curso de psicologia têm uma abordagem predominante; se conhecem a abordagem histórico-dialética; se a consideram importante; se a repassam aos seus alunos; dentre outros aspectos. E posteriormente verificar a repercussão desse processo ensino-aprendizagem nos alunos de Psicologia da instituição de ensino pesquisada. O objetivo geral deste trabalho foi o de verificar a influência de uma dessas teorias, a histórico-dialética, na prática profissional (docente e clínica) de professores e de alunos do 9o. (nono) semestre do curso de Psicologia do UNICEUB.

## Fundamentação teórica

Serão elaborados, a seguir, alguns temas relacionados à teoria histórico-dialética necessários a sua compreensão e à discussão dos dados desse trabalho.

A perspectiva histórico-cultural do psiquismo, elaborado por Vygotsky, fundamenta-se no método e nos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético. Marx e Engels propuseram uma perspectiva materialista-dialética para a compreensão do real, para a construção de conhecimento e para o entendimento do homem. Segundo eles, os fenômenos materiais são processos (Rego, 2000).

Segundo o *Dicionário do pensamento marxista* (1983, p. 159-160), o materialismo histórico é a “expressão que designa o corpo central da doutrina da concepção materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxista”. E continua:

De acordo com a “Introdução” que Engels escreveu em 1892 para *Do socialismo utópico ao socialismo científico* (grifo do autor), o materialismo histórico designa uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes do desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na conseqüente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes.

A filosofia Marxista, mais propriamente o pensamento dialético, recusava a determinação mecânica do econômico sobre o social e evidenciava a luta de classes como motor de todas as transformações sociais. Este fato é associado à idéia de que cada época, inegavelmente, é responsável por formar a base da história humana (Martins, 1982).

De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento) (Vygotsky, 1987). Esta teoria, portanto, teve um papel fundamental no pensamento de Vygotsky, pois ele a correlacionou a questões psicológicas concretas.

A partir da filosofia marxista, Vygotsky, e um tempo depois “outras psicologias”, se apropriaram dos conhecimentos advindos do materialismo histórico e da lógica dialética. Esta filosofia oportunizou o desenvolvimento de estudos que explicam os fenômenos sociais.

Mariguela (1995) afirma que é devido ao materialismo dialético que teve origem em Marx e Engels, que a psicologia foi e será capaz de se tornar ciência.

Vygotsky desenvolveu um método que permitiu a compreensão da natureza do comportamento humano, sendo parte do desenvolvimento histórico geral da nossa espécie. Assim criou uma abordagem fundamentalmente nova sobre o processo de desenvolvimento do pensamento e das funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado e, portanto, histórico (Rego, 2000).

Ele encontrou na abordagem marxista sobre o trabalho humano e no uso de instrumentos, a possibilidade de descrever e explicar as funções psicológicas superiores, em termos aceitáveis para as ciências naturais. Para Engels, ao utilizar instrumentos, o homem transforma a natureza e num processo dialético, transforma a si mesmo (Vygotsky, 1987).

Vygotsky pretendia apropriar-se da filosofia marxista e elaborar uma ciência nova que abordasse o estudo da mente sem, com isso, citar em excesso os clássicos do marxismo, como os psicólogos da época faziam. A obra de Vygotsky surgiu em meio à necessidade de solucionar os problemas sociais e econômicos da sociedade soviética. Assim, a sua obra atendeu à demanda do governo e do povo sendo de grande relevância para a educação e para a medicina (Rego, 2000).

Como afirma Montenegro (1993, p. 8):

A emergência dessa psicologia dá-se no contexto da construção do pensamento soviético no período pós-revolução de 1917, quando foi feito um esforço no sentido de adaptar ou de conformar todas as formas de pensamento ao novo momento vivido pelo país, a fim de que não somente a população em geral, mas também os centros acadêmicos criadores do conhecimento, se amoldassem ao espírito revolucionário.

Continuando, Montenegro esta autora afirma que “portanto, a emergente psicologia marxista estará eivada de categorias e conceitos produzidos, anterior ou simultaneamente, pelos teóricos da revolução russa de 1917”.

Vygotsky se valeu principalmente de dois aspectos da teoria marxista, que foram o aspecto cultural e o histórico. O aspecto cultural compreende as formas através das quais a sociedade organiza o conhecimento disponível, que é possível pelo uso de instrumentos físicos e simbólicos; e o aspecto histórico refere-se ao caráter histórico destes instrumentos, já que os mesmos foram criados e aperfeiçoados ao longo da história social dos homens (Bock, 2002). Para Vygotsky, as origens da vida consciente e do pensamento abstrato deveriam ser procuradas na interação do organismo com as condições de vida social, e nas formas histórico-sociais de vida da espécie humana e não, como muitos acreditavam, no mundo espiritual e sensorial do homem. Assim, deve-se procurar analisar o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos, a partir da interação destes sujeitos com a realidade, pois a origem das mudanças que ocorrem no homem, ao longo do seu desenvolvimento, está, segundo seus princípios, na sociedade, na cultura e na sua história (Daniels, 2001).

A psicologia histórico-dialética chegou no Brasil a partir do final da década de 70, dentro da psicologia social e se inseriu na educação e na psicologia de maneira geral. A demanda do Brasil àquela época era para que as teorias compreendessem o indivíduo como seres sociais e históricos e, com isso, a psicologia de Vygotsky foi ocupando um reconhecimento e um espaço significativo entre as demais teorias psicológicas (Bock, 2002).

Até a década de 80, no Brasil, ensinava-se aos alunos de psicologia, pedagogia e dos cursos de licenciatura basicamente 3 (três) teorias psicológicas: a comportamentalista (J. F. B. Skinner), a

humanista (Carl Rogers) e a cognitivista (Jean Piaget), esta última, a que chegou mais tardiamente às escolas (Montenegro, 1993).

A chegada das idéias de Vygotsky, um dos maiores representantes da teoria histórico-dialética ao Brasil, ao lado de Luria e Leontiev, preencheu a lacuna que muitos educadores possuíam. Conforme Montenegro (1990, p. 210):

Ao assumir as aulas de psicologia da educação —desenvolvimento e aprendizagem— para as turmas de licenciatura na Universidade Federal de Goiás, vi-me diante de duas solicitações: uma de origem pessoal que me convidava a não apegar aos conteúdos meramente livrescos e “psicologisticos”, e outra dos alunos que pediam por um curso crítico, voltado para a realidade que iriam atuar, ao término do curso, ou que já estavam atuando.

Essa autora concluiu:

Como não existem livros completos de psicologia que conseguem explicar bem as teorias psicológicas, fazendo sua contextualização e crítica, surgiu-me a idéia de utilizar estes livros (a autora refere-se a livros de educação de cunho mais progressista, tal como os de Paulo Freire), de uma visão mais globalizada, para os alunos realizarem uma “leitura e análise psicológica” dos mesmos.

A teoria histórico-dialética logo foi recebida, estudada e aceita por muitos profissionais ligados à psicologia, à educação e à lingüística, bem como também pelas escolas, apesar da dificuldade de encontrar bibliografia sobre o assunto e também da compreensão desta teoria. Muitos, inclusive, a confundiam com a teoria piagetiana ou tentavam uma aproximação forçada das mesmas.

Até hoje, as obras de Vygotsky editadas em português são escassas, sendo que suas obras completas somente estão disponíveis em outras línguas.

As dificuldades provocadas pela repressão às obras de Vygotsky, a tradução da língua russa; e os problemas provocados por sua longa doença, também tornaram seu legado mais complexo.

No que se refere às implicações educacionais da teoria de Vygotsky, tem-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que, segundo Montenegro (1993, p. 155):

...é aquilo que a criança não pode resolver independentemente, sem assistência, mas que com ajuda poderá vir a resolver. Seriam aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. Só que, diferentemente de outros teóricos do desenvolvimento, estas funções não seriam frutos, mas brotos ou flores do desenvolvimento, ou ainda resultados do desenvolvimento, embora propiciadas pela ação da aprendizagem.

O processo de desenvolvimento, portanto, “não coincide como o de aprendizagem; tal processo ocorre depois da aprendizagem, e do ensino, o que cria a Zona de Desenvolvimento Proximal” (Salvador, 1999, p. 109).

As principais implicações da abordagem histórico-dialética para a educação podem ser sintetizadas na valorização do papel da escola; no fato de que o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento; na importância do outro na produção do conhecimento; no papel da imitação no aprendizado; no papel mediador do professor na dinâmica das interações interpessoais e na interação das crianças com os objetos de conhecimento (Montenegro, 1993).

Nos termos de Vygotsky, a educação, para ser promotora do desenvolvimento, deve sempre levar em conta o nível de desenvolvimento efetivo que a pessoa possui, para criar Zonas de

Desenvolvimento Proximal que permitam ao indivíduo em ir mais além desse nível, seja com a ajuda da interação social direta, frente a frente, seja com uma interação de caráter mediado, por meio de formas de influências indiretas, como a seleção e a disposição das práticas culturais e as tarefas (Salvador, 1999).

A relação entre educação e desenvolvimento torna-se explícitas nos trabalhos de Vygotsky, quando trata da Zona de Desenvolvimento Proximal. Para Vygotsky, essas duas noções admitem a possibilidade de que, mesmo que a aprendizagem e o desenvolvimento não sejam processos idênticos, a aprendizagem pode se tornar desenvolvimento. Partindo dessa concepção, a aprendizagem, e o ensino, seria uma condição necessária, um motor essencial ao desenvolvimento; não algo externo e posterior ao desenvolvimento, mas uma condição prévia ao processo de desenvolvimento (Salvador, 1999).

A obra de Vygotsky pode significar uma grande contribuição já que aborda questões como o processo de formação das características psicológicas e sócio-culturais tipicamente humanas e, como consequência, suscita questionamentos; aponta diretrizes e instiga a formulação de alternativas no plano pedagógico; valoriza o papel da escola; afirma que o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento; reconhece o papel do outro na construção do conhecimento; discute o papel da imitação no aprendizado; aborda a questão da afetividade, pensamento e linguagem, entre outros aspectos cruciais para a compreensão de como se dão as relações entre aprendizado, desenvolvimento e educação (Rego, 2000).

Os processos de aprendizado transformam-se em processos de desenvolvimento, modificando os mecanismos biológicos da espécie. Sendo um processo constituído culturalmente, o desenvolvimento psicológico depende das condições sociais em que é produzido, dos modos como as relações sociais cotidianas são organizadas e vividas e do acesso às práticas culturais.

Em razão de privilegiar o aprendizado e as suas condições sociais de produção no processo de desenvolvimento, Vygotsky colocou em discussão os indicadores de desenvolvimento utilizados pela psicologia da época.

Sua proposta então, era a de que se trabalhasse também com os indicadores de desenvolvimento proximal, que revelariam os modos de agir e de pensar ainda em elaboração e que requerem a ajuda do outro para serem realizados. Os indicadores do desenvolvimento proximal seriam as soluções que a criança consegue atingir com a orientação e a colaboração de um adulto ou de outra criança (Fontana, 1997).

Portanto, é no campo do desenvolvimento em elaboração que a participação do adulto, como pai, professor, parceiro social, se faz necessária. Conforme alerta Vygotsky, "o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento". (1984, p 101.)

Nas brincadeiras, nas tarefas da casa, nas compras que faz para a mãe, a criança, imitando os mais velhos, "escreve", classifica, compara, seria, estabelece relações entre os elementos de uma situação, etc. Nessas situações, sem que ela própria e seus parceiros sociais percebam, os conhecimentos vão sendo elaborados ao ritmo da própria vida, entrelaçados às emoções, às necessidades e interesses imediatos da atividade em que está envolvida. Na escola, as relações de conhecimento são intencionais e planejadas, a criança sabe que está ali para apropriar-se de determinado tipo de conhecimentos e de modos de pensar e explicar o mundo. O (a) professor (a) acompanha a criança:

orientam sua atenção, destacando elementos das situações em estudo considerados relevantes à compreensão dos conhecimentos nelas implicados etc; e a criança, por sua vez, raciocina com a professora. A escola, possibilitando o contato sistemático e intenso dos indivíduos com os sistemas organizados de conhecimento e fornecendo a eles instrumentos para elaborá-los, mediatiza seu processo de desenvolvimento (Fontana, 1997).

Ao considerar as diferenças individuais e as Zonas de Desenvolvimento Proximal dos indivíduos, Vygotsky ressaltou a influência da cultura e do contexto social mais amplo, retirando assim, a responsabilidade do indivíduo que implicarão na aprendizagem como: inteligência, esforço, atenção, interesse ou mesmo maturidade para aprender.

## Metodologia

Nesta pesquisa foi utilizado, como procedimento metodológico, a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico, uma vez que foi realizada em uma instituição educacional, e teve como interesse verificar o conhecimento e a influência da teoria histórico-dialética na prática docente e clínica do professor, de forma explicativo-constructiva e não quantitativo-descritiva.

Assim, este trabalho pretendeu conhecer, analisar, interpretar e construir um conhecimento acerca da utilização, pelas professoras e alunos, da teoria histórico-dialética.

O instrumento utilizado para obtenção dos dados da pesquisa foi a entrevista semi-aberta, realizada com as professoras; e questionários aplicados aos alunos. As entrevistas foram previamente agendadas e gravadas, e a aplicação dos questionários foi combinada com o professor responsável pela turma, o qual cedeu alguns minutos da aula para esta aplicação.

Participaram deste trabalho quatro professoras que lecionam as disciplinas: psicologia do desenvolvimento (PSD), psicologia social e psicologia escolar e problemas de aprendizagem (PEPA) no curso de psicologia de uma instituição de ensino superior do Plano Piloto-DF.

Estas professoras foram escolhidas por dois motivos: primeiro, porque nessas disciplinas são estudadas as teorias psicológicas; e, segundo, porque estas foram as professoras dos alunos que se encontram no 9o. semestre desse curso, e que também foram objeto de pesquisa desse estudo.

Foram aplicados os questionários em 25 alunos do curso de psicologia dessa instituição de ensino que cursavam o nono semestre. Eles haviam cursado durante os semestres anteriores do curso, todas as disciplinas relativas a teorias psicológicas.

Todas as professoras convidadas para a entrevista aceitaram prontamente participar do trabalho, com exceção de duas professoras: uma delas alegou “estar muito cansada e muito envolvida em outras pesquisas” e disse, ainda, que “não poderia perder nenhum minuto do seu tempo e que se envolver numa pesquisa requer tempo disponível”; a outra professora, desmarcou o encontro agendado uma vez e não compareceu no lugar combinado, pela segunda vez.

Os dados foram agrupados em categorias, sendo elas:

- Abordagem teórico-prático predominante (clínico-profissional).
- Primeiro contato com a abordagem histórico-dialética.
- Trabalho com a abordagem histórico-dialética em sala de aula.

- Opinião sobre a abordagem histórico-dialética.
- Relevância da abordagem para os estudantes de psicologia.
- Conhecimentos relevantes da abordagem histórico-dialética.
- A abordagem histórico-dialética e sua influência na prática acadêmico-profissional.

Todas as entrevistadas são do sexo feminino, com faixa etária diferenciada, variando de 35 a 52 anos, e, conseqüentemente, o tempo de formação profissional, que também varia entre 11 a 25 anos.

A formação acadêmica inicial de todas as entrevistadas foi a graduação em psicologia. Uma das professoras possui o doutorado e as outras pós-graduações (mestrado ou especialização). Todas adotam linhas teóricas diferentes para orientarem sua prática profissional.

Além dessas professoras lecionarem as três disciplinas especificadas neste trabalho (PSD, psicologia social e PEPA), também trabalham com as disciplinas: psicomotricidade, teorias e técnicas psicoterapias, psicologia escolar, dinâmica de grupo, além de algumas orientarem o estágio supervisionado e a monografia.

As professoras lecionam essas disciplinas no UNICEUB com uma variação grande de tempo, que vai de dois semestres até 21 anos.

As categorias selecionadas para análise dos dados dos alunos foram:

- Ênfase teórica do curso
- Procedimentos metodológicos para transmissão das teorias
- Teoria de preferência
- Estudos de teóricos histórico-culturais
- Relevância da teoria histórico-cultural
- Diferenciação da teoria histórico-cultural em relação a outras teorias.

Aplicou-se o questionário a 25 alunos, dos quais 16 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino.

A faixa etária dos participantes variou entre 21 anos e acima de 40 anos, onde 17 alunos afirmaram ter entre 21 e 30 anos; 4 alunos têm a idade entre 31 e 40 anos; e 4 alunos estavam acima de 40 anos. Salvo 2 alunos que não responderam a esta questão, 3 alunos afirmaram estar no oitavo semestre do curso de psicologia e 20 alunos encontravam-se no nono semestre deste curso.

## Principais resultados da pesquisa

Dentre os principais resultados dos professores, pode-se destacar que: todas as professoras demonstraram ministrar os conteúdos a partir da abordagem de escolha acadêmico-profissional; as entrevistadas afirmaram que na graduação de psicologia não lhe foram apresentados os conteúdos da psicologia histórico-dialética; o primeiro contato das professoras com a teoria histórico-dialética ocorreu em períodos diferentes, entre elas; as professoras demonstraram de forma bem geral conhecer os conteúdos da psicologia histórico-dialética; todas as professoras consideraram importantes os conteúdos da teoria histórico-dialética, porém não trabalham com os mesmos em sala de aula; somente uma professora afirmou trabalhar atualmente com Vygotsky, em sala de aula; esta profes-

sora afirmou trabalhar somente a “aplicação dos conteúdos” de Vygotsky, nos temas propostos na disciplina ministrada por ela, já que, em sua opinião, os alunos deveriam ter conhecimento prévio sobre esta teoria; este fato não ocorreu, conforme se pode perceber pelos dados apresentados pelas professoras que lecionam disciplinas são anteriores à dela. somente uma professora, que afirmou trabalhar com conceitos da psicologia histórico-dialética fora do ambiente acadêmico, demonstrou interesse em lecionar esta teoria, especificamente.

Dentre os principais resultados dos dados dos alunos, pode-se destacar que: 92% dos alunos participantes afirmaram que houve alguma teoria psicológica mais enfatizada pelos professores; 68% dos alunos participantes afirmaram que não gostaram da ênfase que foi dada a uma determinada teoria; os alunos responderam que as teorias psicológicas devem ser transmitidas aos alunos de psicologia de uma forma mais abrangente e neutra; 17 alunos afirmaram gostar ou acreditar em uma teoria; a linha teórica que os alunos gostam ou acreditam não se diferenciou da que pretendem seguir na atuação profissional; 92% dos alunos participantes já estudaram pelo menos um dos três teóricos citados: Lev Vygotsky, Alexander Luria ou Alexei Leontiev; em geral os alunos não se recordam dos conteúdos e da forma que estes conteúdos foram transmitidos; 52% dos participantes responderam que há relevância estudar a teoria histórico-dialética para a sua formação como psicólogo.

Percebe-se através dos resultados da pesquisa com relação aos professores e alunos que houve uma certa coerência entre a fala dos professores e as respostas dos alunos.

A superficialidade na explicação dos conhecimentos da teoria histórico-cultural, o mesmo fato de que a mesma não foi transmitida, foi percebida através da ausência deste conteúdo nos alunos, que apenas se lembraram de ter estudado em “algum dia” mas não sabiam evocar tais conhecimentos.

Outro aspecto a ser salientado, foi o fato dos professores terem uma abordagem de preferência, constatação percebida pelos alunos que, no entanto preferiam que os professores abordassem diferentes teorias de forma “abrangente e neutra”.

## Considerações finais

Os professores do curso de psicologia devem repassar aos seus alunos as diferentes teorias psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento, mesmo que não sejam adeptos de algumas delas, a fim de que os seus alunos possam futuramente fazer uma escolha consciente da abordagem a adotar em sua profissão, considerando sua concepção de homem e mundo.

Este trabalho teve por finalidade verificar a influência da uma dessas teorias, a histórico-dialética, na prática profissional (docente e clínica) de professores do curso de psicologia do UNICEUB. Pode-se perceber na realização deste trabalho, que no curso de psicologia não são apresentadas aos alunos as diferentes teorias psicológicas. Os alunos do curso de psicologia devem ter acesso a diversas teorias psicológicas a fim de poderem escolher a teoria de sua preferência que norteará a sua prática profissional.

A teoria histórico-dialética, através de seus principais expoentes como L. Vygotsky, A. Luria e A. Leontiev, como uma teoria que considera o contexto sócio-econômico-político e cultural da sociedade, deveria ser necessariamente repassada aos alunos, principalmente, levando-se em consideração um país como o nosso, com sérios problemas sociais e educacionais.

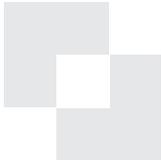
Verificou-se também, que os alunos não dominam a teoria histórico-dialética apesar de haver sempre uma teoria específica mais enfatizada nas disciplinas obrigatórias do curso de psicologia do UNICEUB.

As principais dificuldades encontradas na realização deste trabalho foi a indisponibilidade de tempo dos professores para as entrevistas. Além disso, o pouco tempo impediu a aplicação dos questionários e entrevista aos alunos e professores dos cursos de licenciatura, como foi proposto por uma professora avaliadora na apresentação dos resultados parciais do IV Programa de Iniciação Científica. Os instrumentos para esta ampliação do trabalho foram produzidos, vide apêndices C e D, mas não haveria tempo para analisar as respostas e as entrevistas e portanto priorizou-se desenvolver o projeto inicial deste trabalho.

Aplicar e analisar os instrumentos e seus resultados em outros cursos, se configura neste momento como proposta de pesquisa futura sobre este tema. Assim como o desenvolvimento desta mesma temática nas diversas instituições de ensino e até mesmo nas clínicas de psicologia e psicopedagogia.

## Referências

- Bock, Ana Mercês Bahia; Gonçalves Maria da Graça Marchina; Furtado Odair (ORGS.), (2002), *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*, revista São Paulo, Cortez.
- Bottomore, Tom (1988), *Dicionário do pensamento marxista*, Zahar, Rio de Janeiro.
- Daniels, Harry (org.), (1994), *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*, trad. Mônica Saddy Martins, Elisabeth Jafet Cestari, Papirus, Campinas.
- Fontana, R. A. C e Cruz M. M. (1997), *Psicologia e trabalho pedagógico*, São Paulo, Atual.
- Marigueta, Márcio (1995), *Epistemologia da psicologia*, prefácio de Silvio Gallo, Unimep, Piracicaba.
- Martins, Carlos B. (1982), *O que é Sociologia*, coleção Primeiros Passos núm. 57, Brasiliense, São Paulo.
- Montenegro, Maria Eleusa (1990), *Por uma psicologia da educação mais contextualizada: Uma proposta metodológica*, in reunião anual da SBPC, 42, 1990, Porto Alegre, Anais do 42 Reunião Anual da SBPC, impresso.
- \_\_\_\_\_, (1993), "A psicologia histórico-dialética para os cursos de licenciatura", tese doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação (área de concentração em psicologia educacional), Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas.
- Rego, Teresa Cristina (2000), *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*, Vozes, Petrópolis.
- Salvador, César Coll et al. (1999), *Psicologia da educação*, trad. Cristina Maria de Oliveira, Artes Médicas Sul, Porto Alegre.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1998), *Pensamento e linguagem*, trad. Jefferson Luiz Camargo, Martins Fontes, São Paulo.
- \_\_\_\_\_, (1987), *A formação social da mente*, Martins Fontes, São Paulo.



# Certificación y control de la práctica profesional: una delimitación conceptual y operativa

Adolfo López Suárez<sup>1</sup>

No es nueva la necesidad de evaluar y certificar la pericia de los practicantes de ciertas profesiones consideradas importantes para la sociedad. Según Alcázar (1985), el primer caso histórico registrado tuvo lugar en China en el siglo III *d.C.*, donde se estableció un sistema de exámenes para el ingreso y la promoción en el servicio del imperio, lo que hoy llamaríamos *servicio civil de carrera*. Pérez Tamayo (1977) nos hace ver que ya en el siglo IX en Bagdad funcionaba un hospital en el cual se formaba a los médicos y se aplicaban exámenes a quienes aspiraban a ejercer como médico mayor, al mismo tiempo que existía una oficina religiosa llamada *bisba*, que supervisaba la práctica de los cirujanos, boticarios y vendedores de perfumes. En occidente, durante la Edad Media, en el cambio del primer al segundo milenio los gremios de artesanos y comerciantes eran asociaciones profesionales dedicadas a asegurar la excelencia en los servicios, productos, precios y ética en su especialidad; las universidades, como instituciones sociales, surgen de los gremios de educadores en teología, medicina y derecho, como ocurrió a finales del siglo XI con la Universidad de Bolonia, dando origen a lo que actualmente entendemos como profesiones.

En México, durante el siglo XX, el control de las profesiones pasó a quedar bajo el control, en la práctica exclusivo, del Estado. De hecho, el único medio de control de la práctica profesional fue y sigue siendo la cédula profesional. Ante la presión del proceso de globalización, con la perspectiva del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica entre Canadá, Estados Unidos y México, se venían realizando negociaciones para el intercambio en 12 disciplinas, entre ellas la psicología (Ramos, 1996), pero el avance ha sido modesto y ha derivado más en la acreditación de instituciones educativas que en la certificación de profesionales para la práctica transfronteriza (SEP, 2006a). Parece que primero deberemos fortalecer nuestros propios sistemas de certificación profesional al interior del país.

---

<sup>1</sup> Investigador de la Universidad Autónoma del Estado de México, adscrito al Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa. e-mail: [adolfolopezsuares@yahoo.com.mx](mailto:adolfolopezsuares@yahoo.com.mx)

## Un marco conceptual

La certificación y el control de la práctica profesional sólo recientemente se han impuesto como una necesidad social en nuestro país y, en consecuencia, la terminología relacionada con este proceso presenta diversas ambigüedades e incluso contradicciones, por lo que conviene precisar el significado que daremos a los principales conceptos discutidos en este trabajo.

Por *profesión* entendemos la facultad que adquiere una persona, usualmente como resultado de un largo proceso de formación escolarizada, para ejercer como actividad remunerada una especialidad científica, tecnológica o humanística. En consecuencia, a quien ejerce una profesión, al profesionista, se le exige pericia y eficacia en los servicios que presta.

Una especialidad es un campo bien delimitado de una disciplina que es objeto de ejercicio profesional organizado. Con el avance del conocimiento, ciertas áreas de las disciplinas han alcanzado tal desarrollo que se han convertido a su vez en ramas profesionales. Así, ya no basta con referirnos a la medicina, sino que tenemos que hablar de la cardiología como especialidad médica; en la psicología ocurre lo mismo con las especialidades educativa, clínica o industrial, por sólo mencionar tres. En cada una de ellas, los profesionistas se organizan para controlar su ejercicio. Una especialidad debe definirse en función de los problemas que resuelve el profesionista y nunca en función del marco teórico, los métodos o los instrumentos que utiliza. Por ejemplo, la psicología clínica constituye una especialidad independientemente de si se asume una orientación psicoanalítica, conductual o cualquier otra.

Las asociaciones de profesionistas (en lo sucesivo AP) son, como su nombre indica, grupos de profesionistas agremiados con el fin de impulsar el desarrollo de su especialidad y controlar la práctica, para así asegurar a la sociedad servicios profesionales de alta calidad. Es amplia la variedad de términos utilizados para referirse a estas organizaciones de profesionistas: sociedades, colegios, barras e, incluso, academias (término éste claramente incorrecto en el contexto que aquí analizamos).

La certificación académica es extendida por instituciones educativas autónomas por ley o con reconocimiento de validez oficial de estudios, una vez que una persona ha demostrado tener los estudios y haber cubierto los demás requisitos (por ejemplo, el examen profesional) exigidos por el currículo. Conforme al nivel y modalidad de los estudios realizados, la certificación académica puede asumir la forma de certificado parcial o total, diploma, título o grado.

La autorización para el ejercicio profesional es una atribución del Poder Ejecutivo. En México, corresponde a la Dirección General de Profesiones verificar que un aspirante cumpla los requisitos necesarios (ya sea mediante formación académica o evaluación de competencias) y, en tal caso, extenderle un permiso con efectos de patente para ejercer la profesión, al que comúnmente llamamos *cédula profesional*. Es importante observar que la cédula profesional controla la formación, pero no la actualización.

La certificación profesional es resultado de un proceso de evaluación de las competencias del aspirante a ejercer una especialidad en cierto ámbito territorial (usualmente en estados y no en toda la nación). Es controlada por una AP calificada y reconocida por el Poder Ejecutivo. La evaluación con fines de certificación presta gran importancia a la actualización del aspirante y a la demostración de competencias bien definidas. La certificación no necesariamente constituye un requisito legal para ejercer la profesión, pues ello depende de las leyes locales.

La acreditación de instituciones educativas es un proceso mediante el cual organismos especializados, usualmente ajenos a las instituciones evaluadas, verifican que éstas cumplan las normas de calidad establecidas para el servicio educativo que prestan. Aunque el término no está directamente relacionado con nuestro tema, decidimos incluirlo, pues con frecuencia se confunde la acreditación con la certificación profesional y se habla incorrectamente de la “acreditación de profesionales”.

Disponiendo ya de la terminología básica, pasemos a analizar el problema de la certificación y control de los servicios profesionales.

## La situación jurídica

La regulación de los servicios profesionales es, en principio, un asunto legal, pues el marco jurídico constituye una precondition para el establecimiento de un sistema de certificación y control de la práctica profesional. Por ello revisaremos las principales disposiciones jurídicas vigentes en nuestros días.

El artículo 5o. constitucional, según reformas de 1974, dispone textualmente en su inicio:

A ninguna persona podrá impedirse que se dedique a la profesión, industria, comercio o trabajo que le acomode, siendo lícitos. El ejercicio de esta libertad sólo podrá vedarse por determinación judicial, cuando se ataquen los derechos de terceros, o por resolución gubernativa, dictada en los términos que marque la ley, cuando se ofendan los derechos de la sociedad.

Sin embargo, en el párrafo siguiente puntualiza:

La ley determinará en cada estado, cuáles son las profesiones que necesitan título para su ejercicio, las condiciones que deban llenarse para obtenerlo y las autoridades que han de expedirlo.

Lo anterior resulta crucial, pues deja a las soberanías estatales establecer las profesiones que requieran título.

Las leyes secundarias introducen matices a la anterior disposición. La Ley Reglamentaria del artículo 5o. constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal, fue publicada por primera vez el 26 de mayo de 1945 por decreto del presidente Manuel Ávila, y aunque ha sufrido diversas reformas, incluso en su denominación, debemos observar que los artículos a que haremos referencia no han sido modificados desde su primera publicación. Esta ley resulta de gran importancia para nuestro tema por dos razones: primera, sus disposiciones rigen en toda la República en el orden federal, y segunda, se ha tomado como modelo a seguir por la mayoría de las entidades federativas que tienen Ley de Profesiones, y en las que carecen de ella se aplica supletoriamente. Transcribiremos los dos artículos que afectan la certificación y control de la práctica profesional:

**Artículo 21.** Dependiente de la Secretaría de Educación Pública se establecerá una dirección que se denominará Dirección General de Profesiones, que se encargará de la vigilancia del ejercicio profesional y será el órgano de conexión entre el Estado y los colegios de profesionistas.

**Artículo 22.** La Dirección anterior formará comisiones técnicas relativas a cada una de las profesiones, que se encargarán de estudiar y dictaminar sobre los asuntos de su competencia. Cada comisión estará integrada

por un representante de la Secretaría de Educación Pública, otro de la Universidad Autónoma de México o del Instituto Politécnico Nacional en sus ramas profesionales respectivas y otro del Colegio de Profesionistas. Cuando en ambas instituciones educativas se estudie una misma profesión, cada una de ellas designará un representante.

Por su parte, el artículo 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, que señala los asuntos que debe despachar la Secretaría de Educación Pública, dispone que le corresponde: “revitalizar estudios y títulos, y conceder autorización para el ejercicio de las capacidades que acrediten” (fracción xv) y “vigilar, con el auxilio de las asociaciones de profesionistas, el correcto ejercicio de las profesiones” (fracción xvi).

En las dos leyes federales citadas ya aparecen las AP, a las cuales se les otorgan funciones de coadyuvancia. No conocemos un estudio jurídico actualizado que exponga la situación de la legislación sobre profesiones en las entidades federativas pero, como ya se apuntó, toman la ley del Distrito Federal como modelo, cuando no simplemente la señalan como de aplicación supletoria. En casos como el del Estado de México, la Ley del Ejercicio Profesional quedó abrogada y sus disposiciones se compendiaron en el Libro tercero del Código Administrativo, aunque diversas disposiciones que afectan a profesionistas como médicos y educadores se encuentran en otras partes de este voluminoso instrumento jurídico.

Ahora podemos analizar los actores sociales que han de llevar a efecto la certificación y el control de los profesionistas. Postulamos que son tres:

- El gobierno.
- Las instituciones educativas.
- Las asociaciones de profesionistas (AP).

Veamos qué corresponde a cada uno.

**El papel del gobierno.** En lo que sigue entenderemos por *gobierno* al conjunto de los poderes Legislativo, Ejecutivo y Judicial, sin la prevalencia de ninguno de ellos, como debe ocurrir en una nación moderna. El gobierno es el primer y último responsable de que la sociedad reciba servicios profesionales que cumplan estándares de calidad y ética, lo cual es un asunto de interés social, pues representan una contribución estratégica al bienestar, al desarrollo y a la competitividad del país en un mundo global. Corresponde, pues, al gobierno, establecer las reglas del juego a que habrá de sujetarse el ejercicio de las profesiones, vigilar su cumplimiento y sancionar las infracciones que se cometan.

Desde hace mucho tiempo se discute la necesidad de modernizar las leyes que norman los servicios profesionales en nuestro país. A raíz de la apertura comercial iniciada hace más de dos décadas, esta discusión se ha intensificado. Son frecuentes los foros en que se analiza el marco jurídico de las profesiones, pero son realmente escasos —si es que hay alguno— los avances concretos que se han obtenido. Aunque oficialmente se afirma que “en nuestros días los servicios que prestan los profesionistas constituyen uno de los rubros más dinámicos del escenario internacional, propiciando la generación de procesos de apertura y competencia que han fomentado de manera importante su demanda y con ello una interacción del ejercicio profesional entre países”

(SEP, 2006a), la realidad es que, como ya vimos, ni siquiera al interior del país contamos hoy con un marco legal operativo.

Veamos las acciones que, en nuestra opinión, debe realizar el gobierno para apoyar la modernización de los servicios profesionales de manera que respondan a la exigencia social de altos niveles de calidad y, al mismo tiempo, sirvan para capacitar a los profesionistas mexicanos a fin de que puedan competir en un mundo globalizado.

Parece clara la necesidad urgente de modernizar las leyes que norman el ejercicio profesional en México, y a las AP les corresponde una responsabilidad central para coadyuvar en esta empresa. Pero modernizar la legislación sobre el ejercicio de las profesiones requiere abandonar el paradigma ultranacionalista que exige limitar nuestra visión al interior del país y adoptar en cambio una perspectiva global. Corresponde al Poder Legislativo y no —como vemos con frecuencia— al Ejecutivo, establecer un cronograma para la consulta y realización de las reformas legales necesarias para conformar un marco jurídico sobre las profesiones acorde con el mundo global. Tal marco debe precisar las atribuciones y responsabilidades de los poderes Ejecutivo y Judicial, de las instituciones educativas y de las AP.

Al Ejecutivo le corresponde coordinar las asociaciones de profesionales para poner en operación las disposiciones legales y vigilar su cumplimiento. En particular, consideramos que al Ejecutivo, con la coadyuvancia de las asociaciones profesionales, competan tres funciones sustantivas:

- Elaborar el catálogo de las especialidades profesionales y las condiciones que deberán cumplirse en cada una para su ejercicio.
- Autorizar a los profesionistas para el ejercicio de la especialidad.
- Calificar la idoneidad de las asociaciones profesionales que aspiren a ejercer la atribución de certificación y control de la práctica profesional y habilitarlas lealmente para tal efecto, así como vigilar su desempeño y sancionar a los infractores.

Al Poder Judicial le corresponde juzgar las controversias entre los actores del proceso de certificación y control de los servicios profesionales, así como las infracciones legales que se presuman y, en su caso, aplicar las sanciones adecuadas.

**El papel de las instituciones educativas.** En la Edad Media, los artesanos y comerciantes, precursores de los profesionistas actuales, se formaban en talleres y lonjas. En la actualidad lo hacen en universidades e instituciones de educación superior.

No perdamos de vista que el papel central de las instituciones de educación superior es formar a los profesionistas que requiere la sociedad moderna. Pero aquí surge la pregunta central: ¿qué tipo de profesionista deben formarse? Más aún: ¿las instituciones educativas pueden definir libremente, de forma autárquica, sus *currícula*? Así lo han venido haciendo, pero los resultados obtenidos exigen revisar esta práctica.

El diseño curricular es el modelo del profesionista que será formado, quien tres o cinco años después saldrá a prestar sus servicios y a construir su profesión. Sin cuestionar en absoluto la importancia crucial que tiene la autonomía universitaria para el desarrollo de la educación superior, al diseñar un currículum profesional no pueden descuidarse las condiciones y necesidades regionales,

pero tampoco las necesidades globales que habrá de afrontar el futuro profesionista. Al definir el currículum, debe evitarse el riesgo de ceder ante enfoques teóricos o ideológicos que restringen la perspectiva y adoptar criterios más objetivos, como son las normas regionales, nacionales e internacionales que rigen el perfil profesional. Éste es, a nuestro juicio, el principal reto que las instituciones de educación superior enfrentan hoy en día cuando diseñan el currículum de una profesión y, después, lo ponen en ejecución. En suma, el perfil del profesionista definido en este instrumento rector debe concertarse entre las instituciones de educación superior nacionales e internacionales y, desde luego, las AP, y por ende, se debe abandonar la anacrónica práctica del diseño curricular autárquico en cada institución educativa, lo cual desafortunadamente es habitual en México.

Lo mismo aplica a la otra gran tarea de las instituciones de educación superior: la formación continua, cuyos programas son responsables de mantener al profesionista al corriente de los últimos avances en su especialidad para evitar la obsolescencia.

Lo anterior, complementado con la operación y evaluación educativas, conforma el camino para que las instituciones alcancen la acreditación nacional e internacional, lo cual garantizará a la sociedad la calidad en la educación. La acreditación es a una institución educativa lo que la certificación es a un profesionista: el sello de garantía.

**El papel de las AP.** No corresponde al gobierno ni a las instituciones educativas, en ninguno de sus ámbitos, realizar el diseño y ejecución de los sistemas de evaluación con fines de certificación ni vigilar el desempeño eficaz y ético de los profesionistas. Este conjunto de tareas es una misión propia de las AP. Postulamos que ellas deben cumplir tres funciones básicas:

- La certificación de profesionistas.
- El control de la práctica profesional.
- Las relaciones internacionales en el campo de las especialidades que agrupen.

*Certificación de profesionistas.* La evaluación, y en su caso la certificación, de las competencias de un profesionista deben ser diseñadas y ejecutadas por sus pares, pues resulta evidente que nadie puede estar más capacitado para hacerlo. De este modo, corresponde a las AP, que en realidad son sociedades de pares, desarrollar y ejecutar un sistema de evaluación y certificación. Después de revisar las experiencias de otros países, consideramos que tal sistema debe tener, entre sus características, las siguientes:

1. Precisar la calificación oficial y el territorio de competencia de la AP.
2. Integrar y mantener actualizados los padrones de profesionistas miembros y de profesionistas certificados.
3. Para que un profesionista ingrese al proceso de certificación, será condición indispensable que esté matriculado en el padrón de la AP, además de cumplir con los requisitos legales para el ejercicio profesional de la especialidad.
4. Tanto la matriculación en el padrón de la AP como el ingreso al proceso de certificación serán estrictamente voluntarios para el profesionista, pero podrá ser requisito legal estar certificado para anunciarse como especialista y prestar servicios profesionales en el territorio de la AP.

5. La AP establecerá la vigencia de la certificación, que podrá ser de tres a cinco años. Al caducar, el profesionista deberá someterse nuevamente al proceso de evaluación para renovar la vigencia.
6. Los académicos titulares de las instituciones de educación superior públicas —o particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios— recibirán automáticamente la certificación al matricularse en la AP y la conservarán mientras sean académicos en servicio activo.
7. Para cada especialidad se integrará un comité de evaluación, instancia operativa responsable de ejecutar el proceso de evaluación y reportar los resultados a las AP. Dicho comité podrá ser integrado por entre tres y cinco miembros. Para ser miembro integrante deberá concursarse por oposición y el cargo en ningún caso será honorario.
8. El comité establecerá los criterios de evaluación, que deberán incluir al menos: a) certificaciones académicas que prueben la formación del aspirante, emitidas por institución reconocida; b) *curriculum vitae* con declaración jurada; c) cartas de respaldo que avalen la calidad ética del profesionista, firmadas por al menos tres pares certificados por la AP; d) cuando el comité de evaluación lo juzgue necesario, podrá citar al profesionista a una entrevista, y e) examen teórico o práctico.
9. El resultado de la evaluación en ningún caso será punitorio.
10. El dictamen del comité no será apelable.
11. En caso de que un aspirante obtenga resultado no aprobatorio en la evaluación para la certificación, no existirán restricciones sobre el número de intentos ni lapsos de espera entre evaluaciones.
12. El comité mantendrá en absoluta reserva tanto el proceso como el resultado de la evaluación.

*Control de la práctica profesional.* Aunque la evaluación y certificación de profesionistas reviste una enorme importancia, no es sino el primer paso necesario para asegurar que la sociedad reciba servicios profesionales de calidad y que se dignifique al mismo tiempo la disciplina. El siguiente paso consiste en el control de los servicios prestados en la práctica profesional. En la actualidad, salvo excepciones notables, como en el caso de la medicina, los servicios profesionales en México no están controlados. Si un usuario es objeto de una deficiente práctica profesional, no tiene más alternativa que demandar ante la autoridad, dando vista al Ministerio Público, instancia que recurre a peritos para determinar la posible responsabilidad del profesionista. Ante la perspectiva de entrar en un proceso engorroso y costoso, así como de resultados inciertos, en la gran mayoría de los casos el usuario prefiere omitir toda acción. Si la certificación asegura que los profesionistas disponen del perfil adecuado, una vez que éste ya se encuentra prestando sus servicios el control de la práctica profesional permite detectar y corregir desviaciones. Certificación y control de la práctica son, por tanto, las *dos muelas de la pinza* que sujetará la calidad de los servicios profesionales.

Consideramos que son dos las acciones principales que la AP debe efectuar para controlar la práctica profesional: 1) integrar un comité de arbitraje por cada especialidad, que será la instancia responsable de establecer las normas aplicables y vigilar su cumplimiento, y 2) realizar cursos para que sus agremiados conozcan la normatividad a que deben sujetar su práctica profesional.

De ese modo, cuando un usuario considere que fue objeto de una práctica profesional negligente, acudirá al comité de arbitraje, que deberá investigar y juzgar el caso para aplicar al profesionista, cuando resulte procedente, las sanciones que sus atribuciones le permitan y mediar para

conciliar a las partes. En caso de presumir que existe delito, la AP deberá denunciarlo a las autoridades competentes. Este proceso de arbitraje beneficiará a la sociedad al reducir la carga de trabajo ministerial y judicial y protegerá al usuario, pero además contribuirá significativamente a fomentar una cultura de la calidad en los servicios profesionales.

*Las relaciones internacionales.* La práctica profesional ya no puede circunscribirse al interior de nuestras fronteras, ni siquiera a nuestro continente. Resulta insoslayable prever que los estudiantes que hoy ingresan a las carreras profesionales no se verán limitados por las fronteras nacionales para ejercer su profesión. Por ello, la tercera —y en nuestro mundo globalizado no menos importante— función de las AP consiste en facilitar a sus miembros el conocimiento y apropiación de las características específicas de las normas profesionales que rigen su disciplina en otros países. De este modo, el profesionista podrá aprovechar la creciente liberalización de las economías y la consecuente práctica transfronteriza para ampliar su campo de acción e incrementar su presencia en otros países.

En los marcos jurídicos respectivos, la AP deberá establecer relaciones y convenios con sus homólogas en otros países para facilitar el conocimiento mutuo. Estamos convencidos de que si algo caracterizará a las profesiones del siglo XXI será el intercambio internacional y la práctica transfronteriza. Para el establecimiento de relaciones internacionales, pensamos que es menester dar prioridad a los países con los que México sostiene tratados comerciales, pero desde luego debe extenderse al resto de las naciones.

## Un apunte prospectivo

La certificación de profesionistas y el control de su práctica son elementos indispensables para asegurar a la sociedad la calidad de los servicios profesionales, pero en un mundo globalizado su importancia va más allá: también constituyen elementos estratégicos para elevar la competitividad del país y ayudar al fortalecimiento económico. Sin embargo, los hemos descuidado, dejando los servicios profesionales al libre juego de la oferta y la demanda, y hemos permitido la deficiente formación profesional y la obsolescencia de los profesionistas, lo cual conlleva pobres servicios y no pocas veces una deficiente práctica profesional. Tendremos, por tanto, que afrontar este estado de cosas para corregir desviaciones y superar deficiencias.

En nuestra tradición, los gobernantes pueden tener problemas por lo que hacen, pero no por lo que dejan de hacer. En el campo de los servicios profesionales, esta inercia ha llevado a descuidar gravemente su control. En realidad, actualmente la cédula profesional es el único medio de certificación y control de la práctica profesional —aparte de las demandas civiles y penales— y, salvo casos tan excepcionales como meritorios, los actuales profesionistas saben que para obtenerla no requieren más que un título y realizar trámites bastante sencillos. Después de obtener la cédula, puede aplicarse el dicho popular: “Hasta que la muerte nos separe”. No hay que hacer nada más para conservar la condición de profesionista.

Esta situación no puede continuar así, y el primer responsable de modificarla es el gobierno. Con el avance de una cultura democrática es razonable esperar que las autoridades, comenzando

por el Legislativo, tengan que actuar para establecer reglas que obliguen a las instituciones educativas a mejorar la formación de los nuevos profesionistas, y a las asociaciones de profesionistas a certificar sus competencias y controlar su práctica profesional. En resumen, el Legislativo tendrá que desarrollar un marco normativo moderno y eficaz, el Ejecutivo ponerlo a funcionar y hacer que los actores sociales ejerzan sus atribuciones y cumplan sus obligaciones, y el Judicial dirimir las controversias y aplicar las sanciones respectivas. Lo indudable es que al gobierno le corresponde iniciar el juego.

Las instituciones educativas, formadoras de los profesionistas, deberán adecuar su currículum, preparar a su personal académico y modernizar sus sistemas de evaluación del aprendizaje para garantizar que sus egresados puedan competir nacional e internacionalmente.

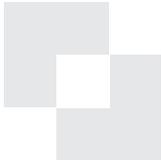
En el caso de las AP, el camino a recorrer es aún más largo. Para afrontar el reto de la transformación que planteamos, deben asumir responsabilidades y desafíos que, repetimos, salvo escasas excepciones, nunca han afrontado. Deben comenzar por asumir conscientemente que su papel social primario no consiste en formar, ni siquiera actualizar, a los profesionistas, sino, como lo indica la ley y como ocurre en otras naciones más desarrolladas que la nuestra, en certificar que un profesionista aspirante a ejercer en su disciplina cuente con las competencias necesarias para tal efecto, y una vez que se encuentra en ejercicio, en controlar la calidad de sus servicios profesionales, tanto en la pericia como en la ética. Cuando detecte prácticas negligentes, sea por denuncia o por investigación propia, deberá aplicar las sanciones que el marco jurídico le permita y, en su caso, denunciar a las autoridades competentes.

Basta con revisar los periódicos del día para convencernos de que nuestra nación enfrenta retos que ponen en riesgo su viabilidad misma. Cotidianamente presenciamos el desgaste de las instituciones al resultar inoperantes ante las necesidades de la sociedad actual. Quienes hemos tenido la fortuna de cursar estudios superiores —y constituimos una minoría en un país lleno de carencias—, tenemos la obligación y la responsabilidad histórica de colaborar activamente para lograr los cambios que el país necesita. Se sabe que un profesionista eficaz aporta más al desarrollo que veinte políticos. Nuestro reto es organizarnos en asociaciones profesionales y obligarnos como gremio a obtener una formación, continuamente actualizada, que nos capacite para prestar servicios profesionales de alta calidad y competir eficazmente en las oportunidades de práctica transfronteriza que ya existen y que, seguramente, no harán sino aumentar en los próximos años.

Esta empresa no es menor: supone una reingeniería social cuya necesidad se ha venido planeando desde hace años, pero aún sigue pendiente.

## Referencias

- Chávez, M. (1985), "El servicio civil de carrera en la administración pública mexicana". [En línea] <<http://www.cddhcu.gob.mx/biblioteca/apotec/cuadernos>> Consultado el 3 de noviembre de 2006.
- Pérez Tamayo, R. (1977), *De la magia primitiva a la medicina moderna*, FCE, México.
- Ramos, D. (1996), *La inserción de México en la globalización y regionalización de las profesiones*, FCE, México.
- Secretaría de Educación Pública (2006a), "Reporte ejecutivo de avances en las negociaciones internacionales de los servicios profesionales en el marco del TLCAN", SEP, México. [En línea] <<http://www.itson.mx/da/sep.html>> Consultado el 16 de octubre de 2006.
- \_\_\_\_\_. (2006b), "Convocatoria a las asociaciones y colegios de profesionistas que aspiren a obtener el reconocimiento de idoneidad como auxiliares en la vigilancia del ejercicio profesional en la modalidad de certificación profesional", SEP, México. [En línea] <[http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_Certificacion\\_Profesional](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Certificacion_Profesional)> Consultado el 16 de octubre de 2006.



# Técnicas de intervención y procesos de investigación en psicología comunitaria<sup>1</sup>

Álvaro Díaz Gómez<sup>2</sup>

S uelen plantear los estudiantes —y aun muchos psicólogos profesionales— que la psicología comunitaria es un área de aplicación de la psicología. No se dice esto como una cualidad o característica a destacar, sino más bien como algo que con cierto dejo de subvaloración ubica en un plano de poca importancia esta rama de la disciplina. Este imaginario gremial/profesional desencadena, a partir de sí, un quehacer de quienes optan por ejercerla que se reduce la mayoría de las veces a “hacer cosas” en “la comunidad”.

En esta opción no hay teoría que funde el quehacer, no se presentan categorías que fundamenten la intervención en escenarios específicos, sólo hay actividades a desarrollar, práctica y empiria necesarias de asumir. Aquí el conocimiento no juega papel alguno y la teoría es una elucubración de docentes que repiten discursos que no necesariamente corresponden a los paradigmas contemporáneos o de conocimiento de punta.

Desde esta ubicación, la investigación en psicología comunitaria es un pretexto de científicos sociales que, alejados de la realidad, intentan desde su distancia proponer discursos muchas veces incomprensibles, en tanto los presentan de forma abstracta, con categorías que no expresan la cotidianidad del ciudadano común y corriente, la del sujeto real-histórico-concreto, sino la de un sujeto epistémico o gnoseológico que se evapora y disuelve brumosa y sospechosamente cuando lo queremos aprehender en y con la realidad.

Sin embargo, en esta misma perspectiva se presenta un matiz que se me antoja interesante destacar: el de aquellos estudiantes —y aun muchos psicólogos profesionales— que cuando “intervienen” —o miran lo que se hace— en realidades concretas asumidas como escenarios “naturales” para el ejercicio de la psicología comunitaria, no saben hacer o ver más que actividades, talleres, dinámicas de grupo, mientras de manera simultánea expresan cómo allí *no se hace* psicología —ni

---

<sup>1</sup> Título original: Técnicas de intervención y procesos de investigación en psicología comunitaria o reforma del pensamiento en y para la formación del psicólogo comunitario.

<sup>2</sup> Profesor de la Universidad Tecnológica de Pereira, de la Universidad Nacional de Colombia y de la Facultad de Psicología de la Universidad de Manizales.

psicología comunitaria—, sino “recreación” —por lo que no se es psicólogo, sino *recreacionista*—, y se realizan acciones educativas mediante las cuales se pretende formar, por lo que se cumple el rol de profesor —también aquí la mirada es despectiva— y no de psicólogo, ni de psicólogo comunitario. En tal escenario comunitario se realizan diagnósticos, visitas domiciliarias, pero lo que se concreta es el desplazamiento del quehacer propios del trabajador social. Allí no se hace psicología y, obvio, tampoco psicología comunitaria.

¿Qué encontramos en estas representaciones que circulan discursivamente como parte de la realidad de la psicología y en particular de la psicología comunitaria? Quiero resaltar cinco ideas centrales:

- *Primera.* Una visión tecno-instrumental de la psicología —y de la psicología comunitaria— en tanto se asume exclusivamente como una *práctica*.
- *Segunda.* La falta de una noción fundacional respecto de qué es la psicología comunitaria, y seguramente también respecto de la psicología en cuanto disciplina.
- *Tercera.* La debilidad en la existencia de una racionalidad disciplinar.
- *Cuarta.* La falta de una perspectiva interdisciplinaria tanto en el quehacer profesional de la psicología —aunque suene paradójico— como en su dimensión propiamente como disciplina.
- *Quinta.* La persistencia de dicotomías entre teoría/práctica, investigación/acción.

La psicología comunitaria, como rama de la psicología social, comparte en forma discrecional algunos de los discursos que históricamente ha estructurado la psicología en cuanto disciplina, a la vez que aporta su propio campo semántico producto de la práctica con sectores comunitarios y la investigación sobre fenómenos que afectan a amplias capas de la población en nuestras sociedades latinoamericanas (Martín Baró, 1987, p. 303). Así, la reflexión teórica que se ha estructurado desde este campo de saber ha permitido la constitución de una comunidad académica que emerge y se consolida con paradigmas complementarios *en, para y dentro* de la psicología (Montero, M., 1994, p. 22).

La historicidad que le es característica a la psicología comunitaria le permite a los académicos que la piensan reflexionar sobre cuáles son los nuevos problemas teóricos que se deben abordar, cuáles los nuevos escenarios que en la sociedad globalizada —y para algunos posmoderna— se deben asumir, y de allí, cuáles son las condiciones formativas que deben caracterizar al psicólogo que opta por realizarse en su ejercicio profesional desde esta área de la psicología.

En tanto la pretensión en la intervención comunitaria no es sólo resolver problemas de lo práctico, sino también pensar, discurrir, reflexionar sobre ellos en la vía de producción de conocimiento nuevo y socialmente relevante, es necesario pensar en nuevas opciones formativas que permitan crear las condiciones para, en el umbral entre lo teórico y lo práctico, impulsar una reforma del pensamiento que migre de una racionalidad lineal hacia una racionalidad compleja.

Pero he aquí que el reto no es tarea fácil, pues en nuestro contexto macrosocial predominan el pensamiento lineal, causal, pragmático y empírico, y los niveles de comprensión lectora bajos, mientras que la posibilidad de escritura de un texto medianamente lógico es una excepcionalidad. Por ello la literatura de autosuperación es tan apetecida en tanto no requiere mucho esfuerzo para su comprensión y los textos de pseudopsicología emergen como los “más vendidos” en Colombia y son leídos por psicólogos profesionales y el público en general. Pero libros de Morin, Habermas,

Derrida, Ibáñez son poco solicitados por los docentes como textos de lectura, y cuando éstos son sugeridos para consulta, la reacción es: “eso no lo comprende nadie”, “para qué nos sirve lo que allí se dice”, “ese texto es un *ladrillo*”, lo que evidencia la dificultad para enfrentar desde el pensamiento, con actitud crítica, el conocimiento académico acumulado y que circula como si no requiriera *veedores* intelectuales que favorezcan y ayuden a su decantamiento, enriquecimiento y potencialización.

Cuando se evalúa a los profesores, es frecuente encontrar que aquel que aún privilegia la cátedra magistral con dominio temático pero exclusión de talleres y el activismo en aula es puntuado con bajos porcentajes, y entonces se le pide “aterrizar” los discursos y no “filosofar” tanto. Esto, sin embargo, no expresa sino el temor del aprendiz al concepto, la dificultad para enfrentarse con el *logos*, el atrincheramiento en lo práctico, en el nivel de aplicación, la gran dificultad de valerse del entendimiento propio, de pensar con mayoría de edad.

Lo anterior, en cuanto proceso pedagógico que de manera genérica se presenta en la educación de las nuevas generaciones, permea la formación de aquellos que optan por la profundización en psicología social y en psicología comunitaria, quienes encuentran en los textos con los cuales ingresan un paradigma y una comunidad académica con mucho de repetición, poco de creatividad y casi nada de novedad.

Novedad en el sentido de que diga algo que aporte al acumulado teórico que caracteriza la perspectiva por la cual ha optado el estudiante. Tal novedad, sin embargo, requiere mínimo tres condiciones: 1) Conocimiento de la psicología en tanto disciplina; 2) conocimiento y dominio temático/ conceptual/ práctico de la psicología comunitaria, y 3) conocimiento de otras disciplinas que le permitan descentrarse de lo propio para migrar a categorías pluridimensionalmente en acción interdisciplinar o transdisciplinar, con lo cual proponer nuevos campos semánticos, nuevos problemas teóricos, nuevas condiciones de intervención, otras opciones investigativas, interpretaciones, discursos y racionalidades sobre lo que vive y con lo que interactúa.

Si en psicología comunitaria queremos dejar de ver sólo práctica empírica, debemos empezar a *pensar*, y ello requiere una reforma del pensamiento, “Más que una reforma de la enseñanza, es necesaria una revolución en el pensamiento, en la elaboración de nuestras construcciones mentales y en su representación. En pos de esas finalidades, la conjunción de las nuevas tecnologías con los métodos transdisciplinarios es la que puede ofrecer una inteligencia estratégica, y a la vez estrategias inteligentes, para que las *mundializaciones* en marcha desemboquen en una *verdadera* y *nueva civilización* y no en una nueva barbarie (como temen algunos de los científicos consultados), en un tiempo en el que prosiga la evolución del ser humano, su humanización, el más intenso crecimiento de su humanidad” (Vilar, Sergio, 1997, p. 14).

Lo anterior implica un proceso radical (en tanto se debe ir a la raíz) en las formas de educación de las nuevas generaciones de psicólogos comunitarios, que permita pasar de un pensamiento de vieja racionalidad (Vilar, 1997, pp. 11 y ss.) a uno de nueva racionalidad, caracterizada como se muestra en el cuadro de la página siguiente.

No bastan —aunque ayudan— las reformas a los planes de estudio de los programas de psicología, a la educación superior, los códigos de ética o los requisitos para adquirir la tarjeta profesional si no las acompañamos de una reforma en nuestras maneras de ver el mundo, de una nueva racionalidad, de una *racionalidad emergente*.

CUADRO 1. DOS MODELOS DE PENSAMIENTO

<b>Vieja racionalidad</b>	<b>Nueva racionalidad</b>
Proviene de la lógica aristotélica, las divisiones metodológicas propuestas por Descartes y el determinismo newtoniano	Se inspira en las investigaciones de la física cuántica, la química prigoginiana, el constructivismo piagetiano
Es propia de la industrialización	Se ubica en la sociedad posindustrial, la sociedad de la información y del conocimiento
Es simplificadora	Es compleja, tanto en la complejidad interna del ser humano como en la complejidad externa de la naturaleza, de la sociedad
Se guía por una lógica formal que distingue lo verdadero de lo falso en situaciones estáticas	Desarrolla nuevas lógicas probabilísticas, difusas
Es determinista	Reconoce las determinaciones, pero asume las indeterminaciones
Es disciplinaria	Opta por la complementariedad y asume la transdisciplinariedad
Se concentra en los análisis, la separación, el fraccionamiento de hechos y fenómenos que en la realidad están unidos	Suma a los análisis, las observaciones en síntesis
Es positivista, limitada al estudio de las estructuras-funciones del pasado-presente	Asume la vida como proyecto y la organización individual y colectiva del porvenir-devenir
Es ultrajerárquica, excluyente y anquilosada en las ciencias tradicionales y normalizadoras	Es reticular, imaginativa e inventiva, asume la historicidad del conocimiento. Lo sabido entra y debe entrar en contradicción con lo ya sabido, en tanto este saber no es un dogma
Educa para la repetición y la obediencia	Enseña la libertad y la creatividad
Obstaculiza las dinámicas globales de la sociedad del conocimiento	Implica lógicas posindustriales y nuevas formas de convivencia

Esta perspectiva asume que: *a*) la hegemonía de dos siglos de pensamiento cartesiano está declinando (Vilar, 1997); *b*) el pensamiento lineal no es alternativa para afrontar las circunstancias del siglo *xxi*; *c*) la complejidad es una característica de nuestros sistemas sociales contemporáneos, y *d*) los procesos complejos han sido siempre condición y cualidad de la vida cósmica, dentro de la cual se encuentra la terrestre (Morin, E., 2003, p. 17).

Lo anterior trae consecuencias para la ciencia y el conocimiento científico donde, entre otras nuevas circunstancias y características, se reconoce que: *a*) existe una amplia diferencia entre el método de conocimiento y las metodologías de investigación; *b*) no sólo la racionalidad occidental es opción para la producción de conocimiento; *c*) la ciencia y en particular las ciencias sociales no son discursos fuertes, inamovibles y verdades absolutas sino, por el contrario son posibles de asumir como relatos o narrativas; *d*) las ciencias, si bien es cierto que han ayudado al conocimiento

y control de la naturaleza no humana, no han estado al servicio de las mayorías pobres; e) las ciencias, en su lógica de desarrollo, están asumiendo el conocimiento y control de la naturaleza humana moviéndose en una tensión entre cosificación/instrumentalización y humanización/liberación/deliberación *de* y *sobre* lo humano; f) las ciencias sociales que se alejaron de las ciencias naturales para asumir su propia identidad y generaron discusiones procesuales —como parte de aquella— sobre la relación entre objeto y sujeto de conocimiento, teoría y práctica, historia y ahistoria de los procesos sociales, ideología y ciencia, política, poder y ciencia, requieren volver la mirada hacia a aquéllas, pues han mostrado otras perspectivas para ver el mundo microscópico y macroscópico, y bien pueden ayudar a dinamizar el conocimiento que predomina en las ciencias sociales.

De esta manera, bien se puede arriesgar la afirmación de que la tendencia en ciencias sociales es vivir una perspectiva equivalente a la que de manera positivista experimentaron en los siglos xix y xx las ciencias naturales, respecto de las nuevas maneras como ahora asumen el conocimiento científico, pues hoy tienen un horizonte complejo, sistémico, dialógico y dialéctico.

Ahora bien, en este espectro de las ciencias sociales, la psicología, incluida la psicología comunitaria, parecen moverse más bien en lo lineal, atomizado, simplificado, empírico, descriptivo, causalista, entre otras razones por su falta de reflexión, lo que conduce a poca o casi nula investigación, con la consecuencia de la carencia de textos propios, lo que a su vez refuerza la dependencia cultural y explicativa respecto de otros contextos. Ya Martín-Baró (1986, p. 286) lo ha planteado en los siguientes términos:

A la psicología latinoamericana le ha ocurrido algo parecido a lo que le ocurrió a la psicología norteamericana a comienzos de siglo: su deseo de adquirir un reconocimiento científico y un *status* social les ha hecho dar un serio traspies. La psicología norteamericana volvió su mirada a las ciencias naturales a fin de adquirir un método y unos conceptos que la consagraran como científica mientras negociaba su aporte a las necesidades del poder establecido a fin de recibir un puesto y un rango sociales. La psicología latinoamericana lo que hizo fue volver su mirada al *big brother*, quien ya era respetado científica y socialmente, y a él pidió prestado su bagaje conceptual, metodológico y práctico, a la espera de poder negociar con las instancias sociales de cada país un *status* social equivalente al adquirido por los norteamericanos.

En Colombia parece haber ganado tal estatus social, pues entre los nuevos estudiantes universitarios la psicología aparece como la cuarta opción elegida como ejercicio profesional, aunque esto no quiere decir que haya ganado estatus disciplinar en el ámbito de las comunidades académicas y en la pertinencia de su relevancia social.

Aquí, a manera de agenda académica para la psicología comunitaria, quedan planteadas las siguientes preguntas: ¿Con qué nuevo concepto de comunidad estamos interviniendo los psicólogos comunitarios? ¿Con el concepto tradicional de territorio referido a barrio? ¿Con el etéreo de común unidad? ¿O con la noción auto-poietica que abre opciones para sumirla como autoconstitución bio/psico/socio/antropo/ecológica?

¿Seguimos asumiendo la relación individuo-grupo-comunidad como tres categorías diferentes que se relacionan pero sin que asumamos de manera clara cómo lo hacen? O incurSIONAMOS, por ejemplo, en la perspectiva sistémico luhmaniana que señala cómo tal relación se da en el límite, donde no hay lo así denominado *social* ni lo grupal, ni lo meramente individual, sino que se presenta interrelación límite, unidad de las acciones, totalidad en esta triada. Y entonces, ¿cómo intervinimos de manera sistémico-compleja en tal realidad?

¿Seguimos trabajando la noción del sujeto histórico que transforma la realidad socio/económico/política, o en nuestro nomadismo conceptual asumimos la noción de sujeto social con lo que esto implica a nivel metodológico —tanto en el campo de la investigación como en el práctico y de intervención— en el plano del conocimiento y en la producción de teoría?

¿Estamos con la idea de intervenir —en cuanto interacción comunitaria— con individuos, con la comunidad, o con sujetos? De ser así, ¿qué noción de sujeto estamos asumiendo? (Zúñiga, R., 1994, p. 6). ¿Reconocemos que allí, en la comunidad, en lo comunitario se potencializa una opción como puede ser la de sujeto político, que a su vez se maximiza y adquiere cualidades diferentes cuando emerge en tanto sujeto político/colectivo/comunitario?

¿Estamos asumiendo desde la psicología comunitaria el estudio e intervención de la personalidad? ¿Aceptamos que estamos compartiendo y construyéndonos con y como personas? ¿Qué de la persona(lidad) estamos focalizando en nuestro interés investigativo? ¿Qué papel juega la subjetividad en la constitución del sujeto? ¿Tenemos un sujeto sin subjetividad, o una persona sin personalidad, o una persona sin subjetividad? ¿Cómo se nos presentan y cómo abordamos estas categorías, ya sea en el plano de la investigación o en el de la acción, en el caso que aún maneje-mos esta dicotomía?

¿Cómo asumimos nuevas opciones metodológicas en nuestros procesos de investigación? ¿Cómo estamos implementando las historias de vida, la autobiografía, los relatos en nuestras perspectivas de investigación?

¿Dónde ubicamos las categorías de democracia, ciudadanía, ciudadano, civilidad en nuestros discursos psicológico-comunitarios? ¿Qué estamos haciendo desde la psicología comunitaria para investigar e intervenir estos procesos?

¿Qué reflexiones estamos realizando desde la psicología comunitaria respecto de la relación que se da entre lo global y lo local? ¿Dónde se constituye el sujeto político colectivo en lo global, en lo local, o tal vez en el intersticio entre estas dos dimensiones?

No es fácil asumir esta agenda académica desde una reforma del pensamiento cuando predomina hegemónicamente la vieja racionalidad.

## Opciones para una reforma del pensamiento

A estas alturas del texto puede surgir la pregunta: y... ¿cómo realizar la reforma del pensamiento? En principio la interrogante aparece inapropiada, pues el “cómo” conduce e induce un argumento de tipo operativo, recetario, de fórmula, cuando desde los fundamentos mismos de los planteamientos aquí expuestos lo que propongo es la potencialización del pensar, de la razón resignificada. Por tanto, lo que ofrezco a manera de posibilidades son algunas ideas que, según el contexto académico de quien las quiera adoptar, debe asumir su particularidad, no necesariamente para volverse didáctica, sino para devenir en discurso, en argumento, en narrativa, en versión subversiva de los textos circulantes, tal como lo plantea Morin (2003, p. 17):

El conocimiento de lo humano debe ser a la vez mucho más científico, mucho más filosófico y en fin mucho más poético de lo que es. Su campo de observación y de reflexión es un laboratorio muy extenso, el planeta Tierra, en su totalidad, su pasado, su devenir y también su finitud, con sus documentos humanos que comien-

zan hace 6 millones de años. La Tierra constituye el laboratorio único donde, en el tiempo y en el espacio, se han manifestado las constancias y las variaciones humanas —individuales, culturales, sociales—: todas las variaciones son significativas, todas las constancias son fundamentales.

Sin embargo, asumir constancias significativas del y para el conocimiento científico de la psicología, y por ésta vía de la psicología comunitaria, implica tener en cuenta los siguientes procesos:

- Reformar el pensamiento de los reformadores del pensamiento.
- Trabajar *con* y *sobre* el pensamiento, el cerebro-espíritu.
- Asumir los textos de los clásicos contemporáneos.

Veamos con un poco de detalle cada uno de ellos.

**Reformar el pensamiento de los reformadores del pensamiento.** Aun cuando los aprendizajes se heredan —en la acepción de ser constituidos sobre la base de las generaciones que nos preceden—, es necesario que los responsables de la educación de las nuevas generaciones de psicólogos, y dentro de ellos los psicólogos comunitarios, cambiemos nuestras perspectivas del mundo, nos ubiquemos en las teorías contemporáneas, circulemos por las comunidades académicas que en el presente constituyen el conocimiento, nos hagamos parte de las comunidades científicas y por vía de la investigación ayudemos a producir nuevo conocimiento, lo que nos permitirá resignificarlo, darle nuevos sentidos a las narrativas propias de la ciencia. Con argumentos, debemos hacer la transición del viejo al nuevo paradigma, que igual se va envejeciendo, pero del cual debemos ser testigos y acompañantes en la finitud de nuestra vida que será superado por la infinitud-finita de éste.

**Trabajar *con* y *sobre* el pensamiento, el cerebro-espíritu.** Es posible que en el contexto pragmático en el que vivimos, de eficiencia, datos, indicadores, porcentajes como expresión de eficacia, se asuma como opción de formación la didáctica en su acepción de “cómo hacer”, es decir en su modalidad instrumental, con lo que la manera mediante la cual ayudamos a los procesos de formación es el taller, la actividad práctica, y en tal sentido el activismo en el aula, y desconocemos otra opción, quizás más potente: el ejercicio intelectual por vía del desarrollo de nuestro cerebro-espíritu (Morin, 2003, p. 16)

Se trata entonces de enfrentarnos por vía del pensamiento, del nuestro, del que estamos potencializando, al del otro, a aquel que se nos presenta por medio de los textos y que no nos es necesariamente fácil, aunque no debería serlo, para que sea elemento de motivación e interés su abordaje. La labor del aprendiz, llámese *psicólogo* o *psicólogo comunitario* —éste, en su particularidad y adjetivación por la centralidad de la mirada que estoy asumiendo en el presente escrito—, es descifrar el texto (Zuleta, E., 1994, p. 191), hacerlo hablar en el contexto de su época y volverlo nómada en nuestro tiempo presente, en nuestro tiempo cronológico y vital —superando de esta manera el tiempo calendario de la asignatura o de la formación universitaria—, y hacerlo parte de nuestra andadura intelectual. Desde aquí es viable reconocer la pertinencia histórica del texto y sus categorías, procediendo a significarlo, es decir, a resignificarlo en cuanto ya no nos dice lo que originariamente dijo, sino que le hacemos decir lo que ahora queremos que diga significativamente.

La acción dialógica entre los constructores de las nuevas narrativas científicas es evidente: no puedo significar algo si no es en relación con otro al que le dice algo lo que le digo, o comparte

en algo el significado que le estoy proponiendo. Por tanto, el estudiante/docente y el docente/estudiante son los actores que intervienen en este reconocimiento inicial, momento y parte de la construcción de conocimiento. Ambos se asumen como intérpretes de una narrativa frente a la cual se baten a duelo —no es tarea fácil, y así lo dice Zuleta E. (1994, p. 192)—, la interrogan, la domeñan, la hacen suya, la admiran, toman distancia, se alejan, la dejan... y vuelven en otredad para erigirse frente a ella y enunciarse con voz propia, como nueva narrativa y discurso académico o científico. Esto se complementa con el tercer y último proceso que en el presente texto vengo proponiendo.

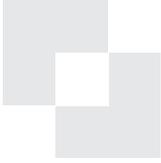
**Asumir los textos de los clásicos contemporáneos.** El docente/estudiante y el estudiante/docente, en cuanto constituyentes del proceso dialógico, acuden al texto, van a las fuentes, se desgarran con la tensión entre su saber y su no saber, se asombran frente a lo no conocido, sienten vital y vivencialmente la incertidumbre de lo no sabido a partir del reconocimiento de lo que se sabe. Por ello reconocen que, dada la historicidad del conocimiento, los clásicos también devienen, son finitos en cuanto autoría individual, y *cuasiinfinitos* en tanto escuela de pensamiento. Así, a manera de ejemplo podemos estudiar a un clásico como Marx pero seguirlo desde G. Luckacs y avanzarlo con Agnes Heller en lo que se conoce como la escuela húngara de pensamiento marxista. Para el caso de la psicología comunitaria, bien podemos iniciar con Montero, seguir con Irrizarry y semicerrar con Jiménez, en lo que podemos caracterizar como parte del modelo latinoamericano de psicología comunitaria.

Aquí el clásico no es el más antiguo de la escuela: ésta en sí misma se puede tornar clásica, por lo que al leer al contemporáneo, al que prolonga la discusión propia del paradigma, estamos frente a un clásico viviente. Tal es el caso de Édgar Morin y Hugo Zemelman para la sociología, la antropología y la filosofía; Amalio Blanco y Jesús Ibáñez para la psicología social; Maritza Montero para la psicología comunitaria...

La característica de estos clásicos contemporáneos es que han decantado un pensamiento, han sabido abrirle vetas a las teorías en las cuales se han instruido, y de manera propositiva muestran indicios, dejan huellas sobre nuevas formas de ver los discursos y las prácticas que les y nos corresponde vivir a la luz de una escuela de pensamiento en la que se han formado, pero de la que, igual, han tomado distancia crítica para reconocer lo que de otra manera no es posible y que nos vuelve dogmáticos, autoritarios y engreídos en tanto nos asumimos con la verdad revelada y la última voz discursiva. De hecho ellos, como muchos otros, asumieron el reto y encarnan una generación bisagra entre el viejo y el nuevo paradigma, pues están transitando por una —su propia— reforma del pensamiento.

## Referencias

- Martín-Baró, Ignacio (1986), "Hacia una psicología de la liberación", en *Psicología de la liberación*, editorial Trotta, Madrid, 1998.
- \_\_\_\_\_, (1987), "La liberación como horizonte de la psicología", en *Psicología de la liberación*, *op. cit.*
- Morin, Edgar (2003), *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*, Cátedra, Madrid.
- Montero, Maritza (1994), "La psicología social en América Latina", en revista *Anthropos. Psicología social latinoamericana. Una visión crítica y plural*, núm. 156, mayo de 1994, Anthropos, Barcelona.
- Pruebas ECAE de psicología (2003), convenio ASCOFAPSI, IFCES, [www.ascofapsi.org](http://www.ascofapsi.org), [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co) (2003), pruebas Saber.
- Vilar, Sergio (1997), *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*, Kairos, Barcelona.
- Zuleta, Estanislao (1994), *Elogio de la dificultad y otros ensayos*, Sáenz Impresores, Cali.
- Zúñiga, Ricardo, "Actores y sujetos", en *Anthropos, Historia crítica y actual de la psicología social latinoamericana*, *op. cit.*



# La psicología ambiental en el diseño bioclimático

Lorena Guadalupe Cubillas Talamante<sup>1</sup>

**E**l objetivo de la psicología ambiental es el estudio de la estructura de la vida diaria, es decir, los efectos de los ambientes en los cuales vivimos y trabajamos, las exigencias ambientales de la aglomeración y el ruido, así como la dimensión espacial en las relaciones interpersonales. La importancia de este nuevo campo de estudio se ha destacado aún más a raíz del interés social suscitado por el deterioro de la calidad del ambiente físico.

El diseño bioclimático aprovecha los recursos naturales para el mejoramiento de la calidad de la construcción y de la vida del usuario. La combinación de estos dos conceptos en el diseño arquitectónico genera una dualidad interesante de entender en el medioambiente físico y psicológico de las personas para así obtener una identificación entre la realidad y los sueños.

## Desarrollo

En el proceso del diseño bioclimático, uno de los objetivos fundamentales es crear un diseño capaz de resolver las condiciones físicas del confort a través del mejor aprovechamiento de los recursos naturales de la región donde se aplique. El usuario toma un lugar importante en este proceso metodológico, ya que a él va dirigido el logro de este confort pleno.

La arquitectura bioclimática se preocupa por entrelazar la arquitectura con la naturaleza, por poner de manifiesto las bondades de ambas en beneficio de las personas. En este aspecto, el bioclimatismo representa la comunión entre el medio natural y el hombre, la construcción con la naturaleza y no contra ella. Sin embargo, el hombre es un ser sumamente complejo en lo concerniente a la satisfacción de sus necesidades para lograr una calidad de vida, ya que ésta se encuentra sujeta a diversos factores, como la economía, la cultura, la educación, etcétera.

---

<sup>1</sup> Maestra en Arquitectura, profesora investigadora de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Baja California. email: [lorena@uabc.mx](mailto:lorena@uabc.mx)

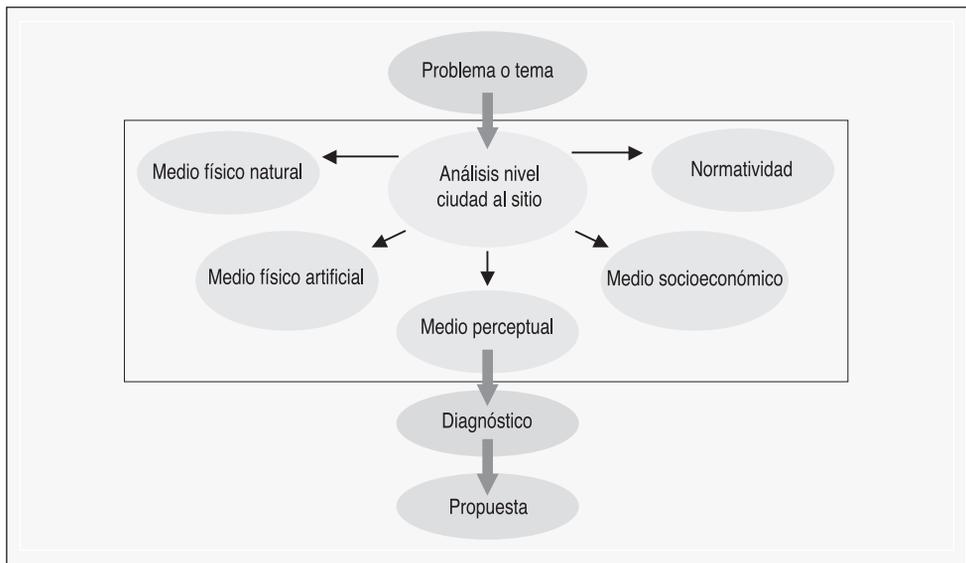
En este marco, podemos entender cómo el diseño de los espacios que conforman el medio físico influye en el comportamiento del hombre, en su percepción del medio, lo que provoca la aceptación o negación de las condiciones actuales percibidas en éste, algo que se refleja en confort o desconfort. Esto entraña complejidad, pues trabajamos para satisfacer al cliente como usuario desde el aspecto funcional, estético, de confort y de identidad. Así, el diseño bioclimático tiene el reto de llegar al confort térmico y psicológico de sus usuarios.

Dentro del concepto general de la metodología del diseño bioclimático se debe tener como base el conocimiento de los factores y elementos climáticos del lugar donde se va a proyectar, ya que con estos conocimientos tendremos bien definidas las variables de mayor impacto en el diseño del edificio o del espacio abierto.

El siguiente aspecto a considerar es la orientación y el emplazamiento del diseño en el terreno o zona de estudio. En esta parte nos importa entender cómo se ha desarrollado la traza urbana, sus condiciones geográficas y ambientales, ya que influyen en la variación de propuestas de los edificios, pues se tienen climas y ámbitos culturales diversos. No obstante, todos deberán responder a una satisfacción de confort térmico y psicológico para el usuario.

En cuanto a la metodología, es necesario que en el análisis de los diversos factores que intervienen en el conocimiento del fenómeno se entiendan sus ventajas y desventajas, la incursión del análisis del usuario y su comportamiento en el espacio físico ambiental, así como su forma de interactuar en él.

GRÁFICA 1. ANÁLISIS BIOCLIMÁTICO

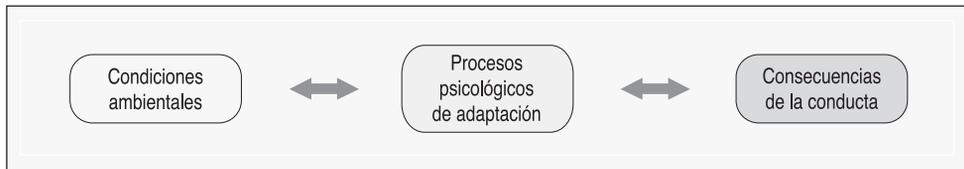


En el proceso de análisis bioclimático se ven con detalle todos los aspectos del sitio, de todo lo físico natural y artificial que existe en el lugar. Sin embargo, en esta parte sólo tenemos en cuenta la presencia del usuario como un elemento cuantitativo, mas no cualitativo, y es ahí donde se empieza a trabajar con los conocimientos de análisis que la psicología ambiental aporta para conocer el comportamiento de las personas en relación con el medio físico perceptual.

La psicología ambiental se ha enfocado a investigar la relación de los efectos psicológicos del ambiente construido o arquitectónico con la conducta y la experiencia humana. Esto tiene que ver con la percepción del confort psicológico y no sólo térmico, ya que se puede obtener una mejor respuesta de los usuarios en una edificación de una zona climática cálida manejando elementos de identidad cultural que traigan recuerdos de experiencias vividas por ellos, más que aplicando sólo estrategias bioclimáticas para lograr el confort. El hombre trabaja con parámetros establecidos durante su propio desarrollo. A través de hábitos y estilos de vida, desde su infancia va marcando esos parámetros que después sirven para lograr satisfacciones en la búsqueda de calidad de vida.

Se sabe que incluso cuando las personas se enfrentan a condiciones ambientales difíciles, son capaces de desarrollar formas positivas y creativas para satisfacer sus necesidades individuales y sociales. El modelo se puede presentar de la siguiente forma:

GRÁFICA 2. MODELO DE ADAPTACIÓN



En este modelo, los efectos del ambiente sobre la conducta son mediados por una variedad de procesos psicológicos adaptativos, o sea, que la relación entre el ambiente y la conducta es recíproca. Es importante reconocer los obstáculos ambientales reales que las personas enfrentan en su vida y evitar culpar a las víctimas de las condiciones ambientales inadecuadas por las fallas y frustraciones sobre las que no tienen control. Las actividades de la vida cotidiana del individuo se entrelazan con los ambientes físicos en los cuales vive y trabaja. Muchas de éstas (esparcimiento, estudio, sueño) están influidas por la arquitectura y el diseño interior del hogar.

La percepción del ambiente es un proceso psicológico único por medio del cual los diversos estímulos ambientales con los que se encuentra el individuo por todas partes se organizan para formar un cuadro coherente e integrado del mundo. Implica el proceso de conocer el ambiente físico inmediato a través de los sentidos, pues éstos proporcionan la información básica que determina las ideas que el individuo se forma del ambiente, así como sus actitudes hacia él. Ittelson señala que el carácter circundante del ambiente hace de la percepción ambiental una exploración, más que una simple observación.

Debido a que la percepción es un proceso natural e inconsciente, la gente se sorprende cuando se entera de que es uno de los procesos psicológicos fundamentales por medio del cual se adapta al ambiente físico. Pero además proporciona las bases para conocer el mundo que habitamos, y este conocimiento es indispensable para adaptarnos a él. Debido a que la percepción del ambiente está tan estrechamente relacionada con el comportamiento adaptativo del individuo, el estilo de percibir el ambiente se adaptará, con el tiempo, a las características y requerimientos particulares del lugar donde el individuo se desenvuelve habitualmente.

Ittelson y Kilpatrick dicen que “el mundo que cada uno conoce es un mundo creado en gran medida a partir de la experiencia propia que se adquiere al interactuar con el ambiente” (1952). Esto puede ser considerado en la planeación del ambiente. John Lang señala que los objetivos del diseño son principalmente visuales, y que muchos de sus principios básicos han influido en las teorías psicológicas de la percepción ambiental. A su vez, opina que un mayor conocimiento del proceso por el cual las personas perciben el ambiente físico ayudaría a mejorar la calidad y la efectividad del diseño ambiental.

En resumen, se puede decir que los diversos estímulos que el individuo recibe del ambiente son organizados por los procesos perceptuales para formar un cuadro coherente e integrado del mundo. La percepción del ambiente sienta las bases para conocer el mundo, por lo cual resulta fundamental para desarrollar una habilidad que permita funcionar adaptativamente en él.

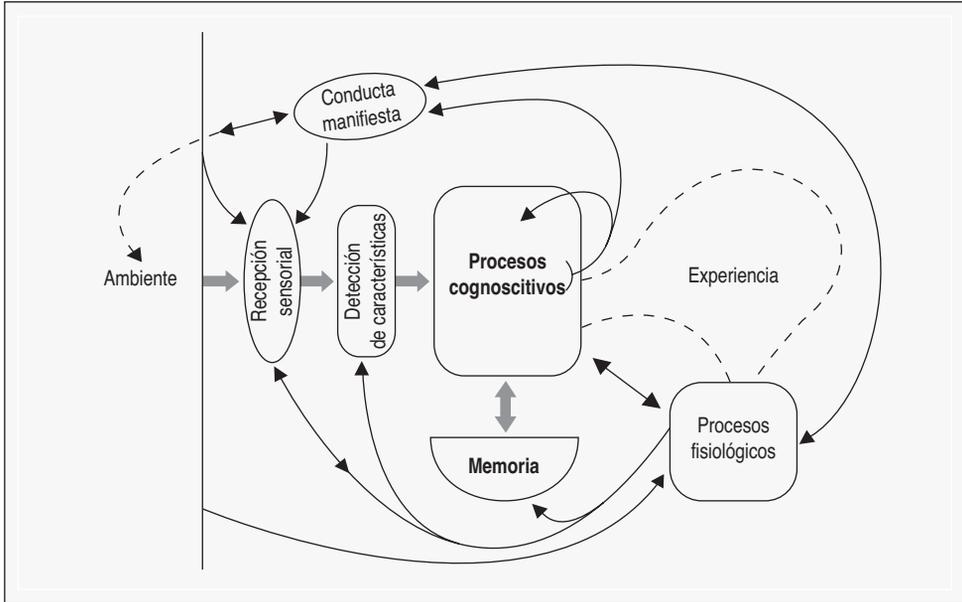
Debido a que la percepción ambiental está tan estrechamente ligada a las actividades del individuo, su estilo de percibir el ambiente se ajustará, con el tiempo, a las características y demandas específicas del medio en el que habitualmente se desenvuelve.

En la psicología ambiental se puede descubrir una herramienta para entender la percepción que el individuo se forma del espacio a través de los mapas conductuales o cognoscitivos; éstos desempeñan un rol sumamente importante en el desarrollo de la capacidad para resolver problemas de espacio y tienen un alto valor adaptativo en la vida humana. Los mapas cognoscitivos indican hacia dónde ir para satisfacer las necesidades individuales y cómo llegar allí. Su elaboración implica predominantemente imágenes visuales del ambiente. Sin embargo, la naturaleza de las representaciones cognoscitivas es tan compleja que incluye otros órganos sensoriales y motores. Además de la vista, se recuerdan los sonidos y olores distintivos de un lugar en particular e incluso se tiene conciencia de sus características táctiles y térmicas.

Otra función psicológica del conocimiento ambiental es proporcionar una estructura para la organización del sentimiento de identidad personal. Proshansky *et al.* (1978) manifiestan que los recuerdos, creencias, sentimientos y fantasías de un individuo pueden organizarse según el mapa cognoscitivo que se haya formado del mundo. La relación existente entre los mapas y la identidad personal se manifiesta principalmente en el significado específico que el lugar tiene para el sujeto. En este sentido, la cognición ambiental es un proceso activo y creativo en el cual el individuo interpreta el ambiente espacial basándose en una compleja serie de sentimientos, actitudes y experiencias personales.

El estilo de vida determina los sectores del espacio que el habitante frecuenta y con los cuales se familiariza y considera importantes y significativos. Un aspecto a considerar en los usuarios es la actitud ante la percepción y el conocimiento del ambiente, ya que esto ayuda a seleccionar en cuál quieren vivir. La satisfacción o el descontento de las personas con sus ambientes residenciales

GRÁFICA 3. MODELO DE LA INTERRELACIÓN AMBIENTE-EXPERIENCIA-CONDUCTA



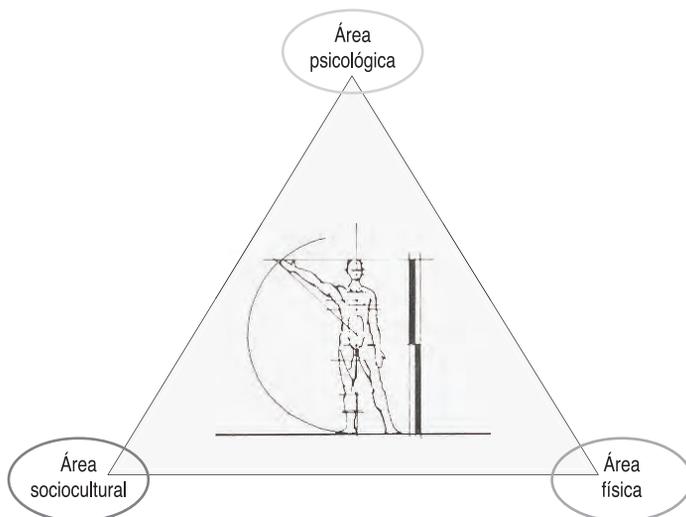
actuales, así como sus preferencias respecto del ambiente ideal para vivir, también interactúan con la satisfacción que les produce el vecindario circundante y la comunidad.

Así pues, la conducta y la experiencia del individuo están influidas por diversos aspectos de los ambientes interiores donde vive, trabaja y se educa. La luz, el sonido, la temperatura, la extensión del espacio, la privacidad y el territorio afectan las actividades diarias que se realizan en los ambientes diseñados. La estructura física y la disposición de los ámbitos arquitectónicos influyen en la naturaleza y la calidad de las funciones individuales y sociales que en ellos se efectúan.

Como puede observarse en la gráfica 4 (véase la página siguiente), el hombre contempla áreas importantes para desarrollar un ambiente transformado en un ambiente de calidad de vida, donde considera primero el *espacio físico* en el cual se ha desarrollado, después el *aspecto psicológico* que a través de los sentidos percibe, dándole al ambiente un significado y una conciencia de su existencia y, por último, está la *parte sociocultural*, que le permite a la persona conformar una identidad propia y extendida a su espacio habitable.

Considerar estos aspectos es importante, ya que permite diseñar en un ambiente climático determinado y con una población con características muy definidas en el mismo lugar. Esta información metodológica sirve para comprender la relación del hombre con su medio.

GRÁFICA 4. ELEMENTOS DEL ENTORNO DEL HOMBRE

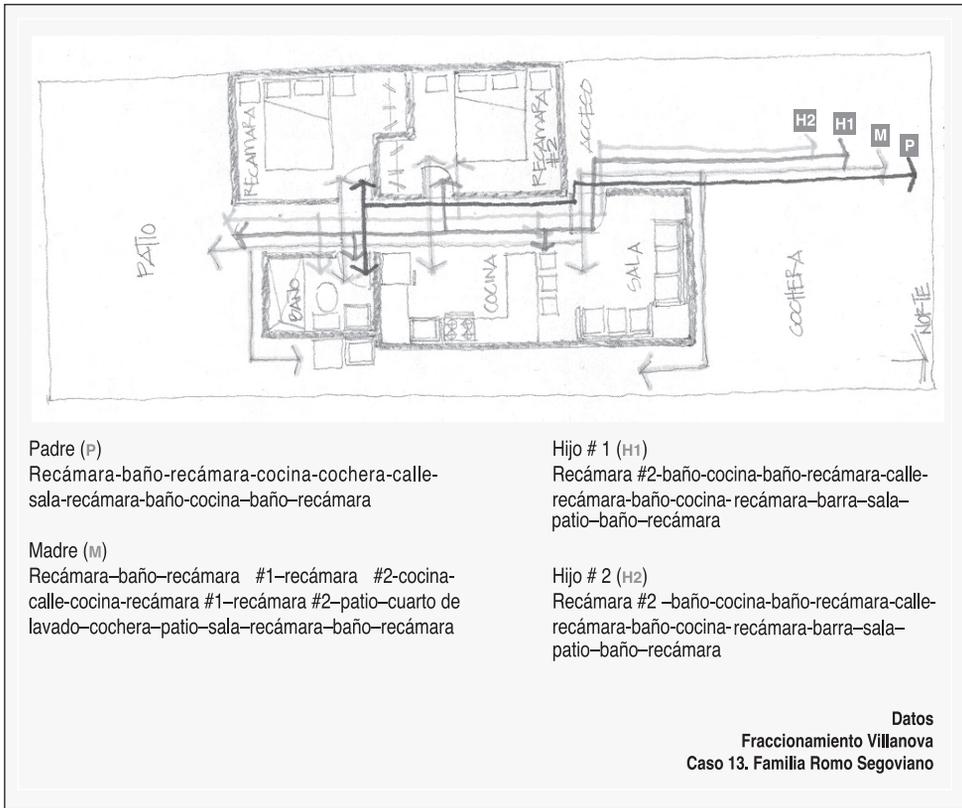


La parte del análisis incluye el conocimiento del usuario y sus características propias en relación con su medio ambiente físico para extraer datos a considerar en la propuesta de diseño. En este análisis se utilizan diversas herramientas para obtener y descifrar la información necesaria con el fin de entender esta parte de la metodología. En la psicología ambiental, una de ellas es el método de rastreo, usado para recopilar datos. Éste se realiza mediante los planos del lugar de observación de las personas: se traza una línea con el trayecto o recorrido que el sujeto realiza dentro de un espacio, marcando tiempos de traslado y puntos de interés o de pausa en el trayecto, y esto se complementa con entrevistas a individuos que usen un edificio similar al que se esté diseñando o remodelando.

En la gráfica 5 se muestra el ejemplo de una familia en su vivienda y cómo cada miembro es analizado en cada uno de los espacios.

Dentro de este proceso de analizar a fondo al usuario, se interpreta también en la entrevista el grado de satisfacción que alcanza con cada uno de los espacios que habita, así como el porqué. Con esto podemos establecer una comparación entre los datos microclimáticos de la vivienda para relacionar la satisfacción perceptual y el confort térmico (véase un ejemplo en el cuadro 1). Por esta razón, es menester establecer las condiciones climáticas reales de los espacios físicos habitables y comparar las condiciones y las estrategias a seguir en el análisis climático de la ciudad con la intención de que las estrategias a seguir se ajusten perfectamente a las necesidades de confort de los usuarios y a las condiciones ambientales exteriores a las que está expuesta la edificación a diseñar.

GRÁFICA 5. MAPA CONDUCTUAL



**Padre (P)**  
 Recámara-baño-recámara-cocina-cochera-calle-sala-recámara-baño-cocina-baño-recámara

**Madre (M)**  
 Recámara-baño-recámara #1-recámara #2-cocina-calle-cocina-recámara #1-recámara #2-patio-cuarto de lavado-cochera-patio-sala-recámara-baño-recámara

**Hijo # 1 (H1)**  
 Recámara #2-baño-cocina-baño-recámara-calle-recámara-baño-cocina-recámara-barra-sala-patio-baño-recámara

**Hijo # 2 (H2)**  
 Recámara #2 -baño-cocina-baño-recámara-calle-recámara-baño-cocina-recámara-barra-sala-patio-baño-recámara

CUADRO 1. FAMILIA ROMO-SEGOVIANO. FRACCIONAMIENTO VILLANOVA

Fecha	Hora	Temp. int.	Hum. R. int.	Temp ext.	Hum. R. ext.	Observaciones
06/08/01	10:00 am	30 °C	47%	33 °C	52%	La casa cuenta con refrigeración de paquete de 6 toneladas. Ésta no se apaga desde que se prende en toda la temporada para mantener una temperatura estable.
7/08/01	5:30 pm	29 °C	34%	35 °C	39%	La casa se modificó en su diseño original de fachada y cochera, la cual da sombra a la sala y al acceso. Se agregaron dos recámaras.
8/08/01	10:00 am	29 °C	38%	33 °C	52%	La casa cuenta con jardín en la parte posterior. Éste tiene un cubrepiso y árboles. Se usan ventiladores en lámparas de techo.

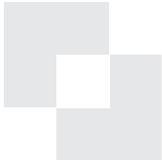
## Conclusión

El arquitecto diseñador de espacios tendrá que contemplar estos cambios en el proceso metodológico del diseño para lograr espacios adecuados a las condiciones ambientales climáticas de la región, así como a las necesidades reales del espacio del ser humano según su percepción del mismo, ya que todos los seres vivos establecemos patrones de conducta en estrecha relación con el espacio físico. El proceso de adaptación de los cambios será mayormente aceptable a las condiciones de calidad de vida en los espacios diseñados por los arquitectos ambientales, donde no sólo las condiciones de confort térmico son importantes, sino también el confort perceptual que actúa con la conducta del individuo que habita los espacios.

Cuanto más pretendamos ocuparnos de la relación existente entre los usuarios y el espacio físico, así como de su identificación total basada en resolver sus necesidades espaciales con una calidad de vida, más difícil será congeniar la parte física del ambiente con la percepción del mundo del usuario, pero tendremos que considerar el cambio de mentalidad a la hora de diseñar, ya que la concepción bioclimática se deberá extender a este análisis del sujeto para la identificación perceptual y térmica en torno a su mundo real e ideal.

## Referencias

- Givoni, B. (1994), *Passive and Low Energy Cooling of Buildings*, John Wiley & Sons, Hoboken.
- Holahan, Ch. (1994), *Psicología ambiental: un enfoque general*, Limusa, México.
- Ittelson, W. H. y Kilpatrick, F. P. (1952), "Experiments in perception", en *Scientific American*, núm. 185, pp. 50-55.
- Lacomba, R. (comp.) (1991), *Manual de arquitectura solar*, Trillas, México.
- Proshansky, H. M., Ittelson, W. H. y Rivlin, L. G. (1978), *Psicología ambiental. El hombre y su entorno físico*, Trillas, México.
- Rodríguez, V. et al. (2002), *Introducción a la arquitectura bioclimática*, Limusa, México.



# La psicología organizacional y los retos del nuevo milenio

Luis Morocho Vásquez<sup>1</sup>

El avance histórico de la humanidad nos sorprende continuamente con los cambios súbitos, y en algunos casos radicales, en cuanto a sus conocimientos. La filosofía, como base y soporte del nacimiento de la ciencia, nos señaló el camino que debíamos seguir para dar respuestas a los retos y desafíos diarios que permitiesen nuestra permanencia y existencia en este mundo. Los cambios de análisis e interpretación de la realidad se polarizaron en algún momento, y entonces se habló de dos métodos: uno era el método *empírico* de la ciencia, basado en la propia experiencia, y el otro, revestido de un tecnicismo que lo elevaba al nivel de científico, fue el *experimental*.

La psicología surgió como una respuesta para entender y descubrir el mundo interno del hombre, quien hasta ese entonces se explicaba los fenómenos de su entorno e incluso de sus males, pero no poseía los niveles de conocimiento que lo aproximarán a aquello que era único y excepcional en él: su personalidad. Este mundo interno mereció el estudio desde una perspectiva bien estructurada, la cual debía responder a la rigurosidad del método científico, logrando con ello su espacio propio y de gran importancia y trascendencia en todo saber científico.

La complejidad de la naturaleza humana ha propiciado que la psicología inaugure especialidades que en el mejor de los casos se ha denominado psicología aplicada. Así, tenemos la psicología clínica, que fue la pionera y nos brindó los argumentos más importantes acerca del psiquismo y la capacidad del individuo para adaptarse a su medio ambiente; la psicología educativa, que responde a la necesidad de poder canalizar adecuadamente las competencias personales de los educandos y educadores en el proceso de aprendizaje; la psicología social o comunitaria, que descubre la necesidad de pertenencia del individuo a los grupos y cómo se constituye participativamente en ellos para desarrollar determinadas actitudes y comportamientos de ajuste o desajustes al grupo; la psicología organizacional, que nace como heredera de la psicología industrial y laboral, ampliando las fronteras de su especialidad y dirigiendo su objetivo al estudio del hombre, a su comportamiento en las organizaciones.

Actualmente el campo de acción y de aplicación de la psicología se sigue extendiendo, toda vez que no podemos dar respuestas generales a comportamientos tan específicos como los humanos; por ello conocemos la psicología deportiva, la jurídica y forense, entre otras.

---

<sup>1</sup> Psicólogo organizacional, doctor en Psicología, catedrático universitario y conferencista internacional, autor del test "La persona con arma". e-mail: [morocholuis@hotmail.com](mailto:morocholuis@hotmail.com)

El objetivo de este trabajo es revisar y proponer las nuevas herramientas sobre lo que es y será el devenir de la psicología organizacional en este nuevo milenio sellado por un mundo globalizado, una alta competitividad que ha generado cambios en todos los niveles, llámense empresas, instituciones, familias y cualquier grupo humano donde el hombre sea el actor principal.

En este sentido, adoptamos el término “mundialización”, nacido del fenómeno de la globalización, en la cual estamos insertados tanto individuos como organizaciones, aunque es necesario apuntar que a pesar del avance de la virtualidad de las comunicaciones, cuesta aceptar y procesar el cambio, no sólo a nivel cognitivo, sino actitudinal, comportamental, y esto no es exclusividad del vulgo, es un rasgo que se ve expresado y proyectado por gente de todos los niveles y condiciones personales, sociales y académicas.

Ofreceremos una visión histórica de la psicología organizacional para comprender y diferenciar el campo de la psicología y de la administración, mostrándolas como ciencias complementarias pero totalmente independientes y diferentes en cuanto a su objeto de estudio, en especial en lo concerniente al ámbito de las organizaciones. Posteriormente, nos referiremos a los nuevos paradigmas sobre dirección, gestión y desarrollo del talento humano en las organizaciones, y propondremos nuevos desafíos y retos a los cuales invitamos a comprometerse a trabajar e investigar.

## La psicología organizacional

**Revisión histórica.** Definir el campo de la psicología organizacional conlleva una revisión cronológica del avance de la ciencia en el estudio científico del hombre en su ambiente laboral. Al respecto, debemos señalar que los conocimientos de la psicología y otras ciencias fueron recogidos por las ciencias administrativas a tal punto que los estudios de Fayol y Taylor se refieren a las teorías tradicionales de la concepción del trabajo, pero este argumento y referencia a estudios definitivamente trascendentales para entender el comportamiento organizacional fueron los fundamentos para hablar de la administración tradicional, es decir, la forma como se conceptualizaba al hombre. Se decía que era un ser motivado principalmente por lo económico y que como las industrias se interesaban exclusivamente en la producción, la cosificación de la naturaleza humana era evidente, el trabajador era un insumo más de la empresa y únicamente importaba exigir el máximo rendimiento a cambio de un salario.

Las ciencias administrativas adoptaron súbitamente, bajo este contexto, al trabajador, pero a medida que avanzaron los estudios —y no precisamente de los administradores— se desarrolló el enfoque humanístico, aunque fue absorbido nuevamente por la administración. Según Chiavenato:

El enfoque humanístico promueve una verdadera revolución conceptual en la teoría administrativa; si antes el énfasis se hacía en la tarea (por parte de la administración científica) y en la estructura organizacional (por parte de la teoría clásica de la administración), ahora se hace en las personas que trabajan o participan en las organizaciones (2002).

Este nuevo enfoque, correspondiente a la década de los años treinta, aparece con la teoría de las relaciones humanas en Estados Unidos y es resultado de los trabajos e investigaciones de psicólogos, en especial aquellos psicólogos del trabajo que hicieron noticia en la primera década del siglo xx.

Aquí, la distinción de la especialidad cobra dos tipos de denominación: por un lado, psicología del trabajo; por el otro, psicología industrial. Es obvio que la primera acepción estuvo muy hermanada con el propósito de las ciencias administrativas, es decir, centrar su objetivo en el trabajo (producción). La segunda tuvo mayor acogida y estuvo algo fortalecida por el movimiento y apogeo de las industrias como el espacio y centro que albergaba a personas con objetivos comunes.

En una primera etapa, el rol y las funciones de la psicología industrial se orientaron al análisis del trabajo y la adaptación del hombre al mismo. Interesaba saber cuáles eran las características personales que exigía cada tarea o puesto de trabajo, con lo que se hizo hincapié en la selección de personal, así como en la orientación profesional, el estudio de los accidentes y la fatiga, la orientación y la consejería profesional. En una siguiente etapa, los estudios psicológicos se centraron en identificar la naturaleza de la personalidad de los trabajadores, supervisores, liderazgos, motivaciones, relaciones interpersonales y actitudes hacia la organización.

Debe destacarse que en el conocimiento y fortalecimiento de las organizaciones se optó por el nuevo modelo, por cuanto los estudios demostraban algo que sensorialmente podía captarse: la necesidad del hombre de ser considerado como persona, descosificado y con su esencia y autoestima recuperadas.

Es importante enfatizar que la teoría de las relaciones humanas se nutre y basa sus argumentos científicos en el experimento de Hawthorne, realizado por Elton Mayo en Estados Unidos y que se dio como una teoría reactiva y opuesta radicalmente a la concepción de Taylor. Tuvo trascendencia científica en la acentuación e importancia de las relaciones humanas en el trabajo, por ejemplo, percibir al hombre como un ser social que sustituyó al *homo economicus*. Asimismo, reconoció la influencia de la motivación humana y su repercusión en la moral y la actitud de las personas. Mostró las primeras experiencias sobre el liderazgo y las comunicaciones y su impacto en las organizaciones. Fomentó el estudio de los grupos llamados “informales” y su trabajo (dinámicas de grupos y su comportamiento frente a los cambios).

No obstante estos avances en la comprensión y estudio del individuo en las organizaciones, las ciencias administrativas, en un celo por controlar el manejo del mundo de las organizaciones del trabajo, presentaron los estudios de la teoría neoclásica de la administración, cuyo representante máximo fue Peter R. Drucker. En ella se muestra su preocupación por la práctica administrativa (acción administrativa) y su énfasis en los objetivos y los resultados. Además, mantiene una postura ecléctica aunque pone énfasis en los principios clásicos de la administración. Afianza la administración como una técnica social básica que el administrador utiliza para alcanzar resultados, ayudado por las personas con quienes trabaja. Define las funciones del administrador, que conforman el proceso administrativo, así como los principios básicos de la organización. Considera el dilema centralización *versus* descentralización, los factores que afectan las decisiones respecto de la descentralización y sus ventajas y desventajas.

En síntesis, las características principales de esta teoría fueron: énfasis en la práctica de la administración, reafirmación relativa de los postulados clásicos, mayor acento en los principios generales de la administración, énfasis en los objetivos y en los resultados, y eclecticismo.

Como consecuencia de estos estudios nació la teoría de administración por objetivo, cuyo creador, Peter F. Drucker, publicó *The Practice of Management* (1954), donde la caracterizó por primera vez. Esta teoría establece un conjunto de objetivos entre el gerente general y el gerente

de área; fija objetivos por departamento o posición; interrelaciona los objetivos departamentales; enfatiza la medición y el control de los resultados; efectúa la evaluación, revisión y modificación continuas de los planes, y propicia la participación activa de los ejecutivos. Asimismo, requiere el apoyo constante del *staff*.

Luego siguieron los estudios de Weber sobre el enfoque estructuralista, en los que distingue el modelo burocrático que pone énfasis en la estructura y la teoría estructuralista, la cual hace hincapié en la estructura, las personas y el ambiente.

Nuevamente se realizó el estudio del factor humano en las organizaciones con la aparición de la teoría del comportamiento en la administración. El enfoque de las ciencias de la conducta significó el abandono de las posiciones normativas y prescriptivas de las teorías anteriores y la adopción de posiciones explicativas y descriptivas. El énfasis permanece en las personas, pero dentro del contexto organizacional.

Las ciencias del comportamiento o de la conducta también se hicieron presentes al reconocer la esencia del ser humano y su participación en las organizaciones, y concluyen lo siguiente:

- El hombre es un animal social que debe satisfacer necesidades. Entre éstas sobresalen las necesidades gregarias, es decir, las relaciones cooperativas e independientes que tiende a desarrollar y que lo llevan a vivir en grupo o en organizaciones sociales.
- El hombre posee un aparato psíquico, tiene la capacidad de integrar sus percepciones en un todo organizado.
- El hombre tiene la capacidad de comunicarse.
- El hombre tiene aptitud para el aprendizaje.
- El comportamiento humano se orienta hacia objetivos o metas.

Los aportes psicológicos han ido en aumento, por ejemplo, con la concepción del hombre complejo y el modelo situacional de motivación, expectativa y liderazgo.

Esta apretada revisión de los aportes de la psicología a las organizaciones evidencia la falta de delimitación o intrusismo de las ciencias administrativas en la dirección, gestión y desarrollo de los recursos humanos. Tal es así, que Chiavenato propone una nueva ciencia, a la cual denomina *administración de recursos humanos*, y le concede al administrador las competencias para el manejo y la dirección de dichos recursos.

La psicología organizacional es una especialidad que ha fortalecido espiritualmente a las organizaciones al valorar y poner el acento en el factor humano, considerado el intangible más valioso de toda organización. Así pues, los trabajadores son quienes brindan los servicios y realizan las labores que posicionan a la empresa o a las organizaciones en el mercado laboral.

## Nuevas orientaciones en la dirección del talento humano

La modernidad exige una renovación e innovación de paradigmas sobre la visión, misión y objetivos del factor humano en las organizaciones. Un paradigma es un punto de vista, un marco de referencia a través del cual vemos las cosas. Es decir, constituye filtros a través de los cuales

percibimos, lentes con los que vemos la vida, la realidad. Por ello, la realidad cambiante de este mundo globalizado nos obliga a mantener una percepción que responda al aquí y al ahora de las organizaciones.

En ese sentido, cuestionamos conceptualmente los términos “administración de personal” y “administración de recursos humanos”, ya que desde la perspectiva de la psicología tenemos el compromiso de revestir y humanizar a las personas que trabajan o que participan en las organizaciones. Es decir, se administran los recursos materiales, lo tangible; las personas se direccionan, se orientan y no se las cataloga de “recursos”. Su esencia no puede reducirse a un simple término administrativo.

En respuesta a este cambio conceptual, es cada vez más frecuente encontrar términos como “talento humano” o “potencial humano”, cuyo contenido demanda, por ende, el conocimiento de la psicología en tanto el hombre y su comportamiento es el objeto de su estudio.

José María Cuadrado García, en una conferencia magistral, nos dice:

Todas las organizaciones o empresas se constituyen para obtener ganancias, esto es, dinero, porque el dinero es necesario para vivir, porque empresa que económicamente no tenga rentabilidad, no existe. El dinero se puede pesar, se puede ver, se puede medir, casi todo se puede reducir al dinero, el dinero otorga seguridad. El dinero es un buen indicador de la buena gestión, pero no es pleno. Motivamos a nuestros trabajadores con dinero. Considerando la teoría de motivación de Maslov, veremos:

- Con el trabajo se gana dinero y se satisfacen las necesidades básicas o vitales.
- Seguridad: el hombre busca obtener su empleo seguro.
- Afiliación: el hombre tiene necesidad de relacionarse con otros en el trabajo.
- Reconocimiento: factor motivacional más importante. No cuesta dinero. A propósito de ello se ha visto que es más frecuente reprochar los errores que comentar y gratificar los aciertos de los trabajadores; el reconocimiento lo utilizamos muy poco.
- Autorrealización: llegar a ser lo que podemos ser.

Taylor revolucionó con sus conceptos la industria. Decía que el trabajador es un ego sistemático. “¿Cuál es la justa lentitud de mis posibilidades si pudiendo rendir 100 sólo hago 70 para engañar y rendir solamente lo mínimo?” Entonces se propuso realizar un análisis y descripción de puestos, estándares de cantidad y calidad. Vamos a premiarle con dinero... Consideró al hombre como una máquina más. Ello constituyó su más grande equivocación: el activo más importante de una empresa son sus trabajadores. El factor sinérgico y la grandeza de los trabajadores convierten los recursos materiales en rentabilidad.

Dirigir es obtener resultados a través de colaboradores competentes. “Todo el mundo sabe que el objetivo de una empresa es ganar dinero; las empresas con más éxitos absorben a las más débiles o pequeñas..., el dinero como un subproducto de alcanzar los otros objetivos.”

Esta realidad nos lleva a cambiar de paradigmas. Se dice que por *todos los caminos se llega a Roma*, pero podemos trazar una ruta de 300 km mientras que otros optarán por una ruta de 28 mil. No existe puerto para quien ha perdido el rumbo.

Aprendemos a dirigir por ensayo/error, *hacer camino al andar*. Vamos a cometer muchos errores, cada persona va a pagar sus errores. ¿A dónde va la dirección de los recursos humanos?, ¿qué hacemos para ser más eficientes? Aquí conviene hacer la diferencia entre eficiencia y eficacia. Eficiencia es lograr los objetivos con el menor esfuerzo. Eficacia es lograr los objetivos de la empresa. Al buen empresario se le conoce por que con escasos recursos logra obtener buenos resultados.

La calidad es el factor más competitivo y más importante. Los japoneses entendieron esto y desarrollaron la calidad total. Refieren como ejemplo que una empresa americana solicitó la elaboración de 20 mil receptores a una empresa japonesa. La consigna fue que por cada mil receptores solamente debía haber 1% de error.

Al término del plazo, los americanos recibieron dos cajas: una grande con los 20 mil receptores y otra con 20 receptores, y una nota: "Le enviamos según pedido los 20 mil receptores en la caja A, y en la caja B los 20 receptores con leve falla, que no sabemos qué fin les darán".

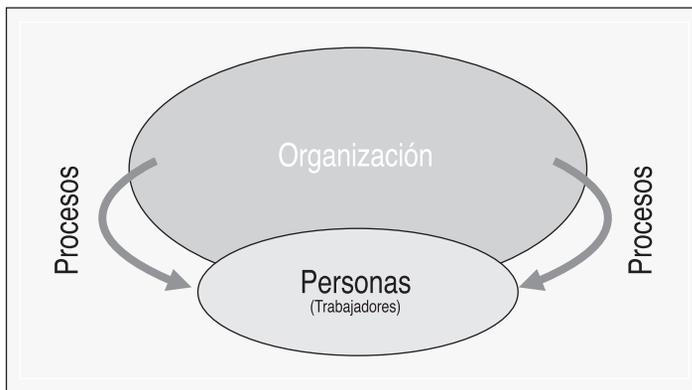
Es evidente que esta propuesta de nuevos paradigmas basada en la teoría de las expectativas es una concepción ejemplificadora y válida para entender la grandeza y la necesidad de comprometer cada vez más nuestra participación científica como psicólogos en el desarrollo de las organizaciones y de nuestra sociedad, ofreciendo con ello los elementos que permitan un conocimiento objetivo, confiable y válido de la realidad.

### Método de investigación

La rigurosidad científica respecto de la objetividad de los resultados de la investigación llevó a la psicología a una situación por demás compleja, más aún cuando se polarizaron las corrientes o escuelas psicológicas en su concepción de la conducta humana. Había quienes desde la óptica del conductismo centraban sus estudios en métodos de laboratorio y luego los aplicaban en su intervención con las personas, obteniendo muchos éxitos, como en las fobias, los problemas de aprendizaje y otros. Pero al mismo tiempo, había psicólogos que, orientados desde la escuela dinámica que tenía soporte en el psicoanálisis, exploraban con sus propios métodos el inconsciente, la subjetividad de las personas. En un inicio se apoyaron en la hipnosis, la asociación libre de palabras, y luego en las técnicas proyectivas.

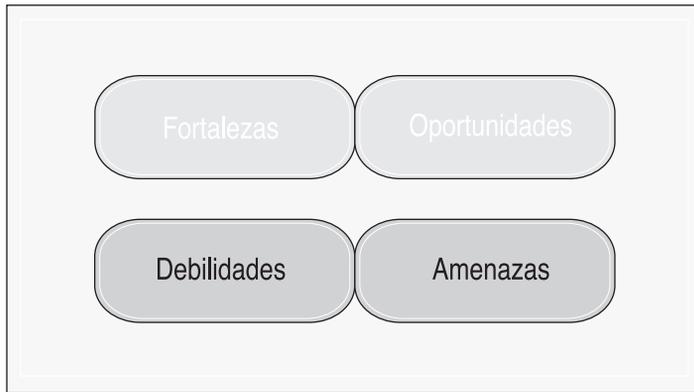
Tal vez hemos extremado esta inclinación de los psicólogos acerca de los métodos a propósito de su propia convicción sobre la naturaleza humana. Lo cierto es que en la actualidad la concepción humanista, ecléctica, y reconociendo que el objeto de estudio de la psicología es la conducta humana, nos une en un solo camino: el de aportar con los conocimientos desde cualquier óptica, para llegar a tan compleja meta. Así, en psicología organizacional tenemos el siguiente encuadre:

GRÁFICA 1. LA PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL



En el nivel de la organización tendremos la filosofía, los valores, el clima laboral, la ética y la moral. Resulta de importancia destacar la labor del psicólogo cuando la organización entra en un proceso de restructuración o de modernidad, que debe acomodarse a los cambios vertiginosos. Se propone la elaboración del Plan Estratégico Corporativo, donde se realiza el diagnóstico organizacional, por ejemplo, con el método FODA.

GRÁFICA 2. PLAN ESTRATÉGICO CORPORATIVO



El proceso de implantación del plan estratégico demanda una participación activa del psicólogo con los niveles más altos de la organización para definir o redefinir la filosofía, los valores y establecer una malla interactiva con los demás directivos y trabajadores en general.

Del trabajo realizado se puede proponer, dependiendo de la organización, una gestión por competencias o por objetivos. Es decir, efectuado el diagnóstico, sigue la implantación de las estrategias para el cambio con vistas a lograr los nuevos objetivos y métodos.

Respecto de las personas (los trabajadores), debemos descubrir y valorar el potencial humano, las competencias psicológicas para la realización eficiente y eficaz de las tareas. Un objetivo principal que se persigue en las organizaciones es la autorrealización de los trabajadores, lo cual implica el sentimiento de pertenencia a la empresa y, por lo tanto, la identificación institucional. Consideramos que llegar a este estado permite tener personal altamente competitivo, motivado y satisfecho laboralmente.

El reconocimiento de los valores personales, la cultura individual y el potencial psicológico nos permiten desarrollar estrategias de desarrollo y de línea de carrera. La intervención del psicólogo consistirá en explorar e identificar las correlaciones entre las competencias laborales y psicológicas. Por ejemplo, el tiempo de servicio que resume la experiencia laboral del trabajador en la institución y su correlación con su nivel académico. Nos preguntamos: ¿será un empleado autorrealizado si, habiéndose capacitado y logrado algún nivel académico superior no realiza tareas afines a su formación profesional?, ¿si obtiene muy buenos calificativos por su desempeño laboral y no es sujeto de bonificaciones o asignaciones por productividad? Éstas y otras interrogantes reales se presentan en las organizaciones. Lo importante es reconocerlas y proponer las políticas y programas que faciliten y permitan satisfacer las necesidades de logro y, muy especialmente, las de autorrealización.

Refirámonos ahora a los procesos técnicos de gestión de personal. Algunos autores hablan de subsistemas de personal. Creemos que el término no es el más apropiado, pues el prefijo *sub* los coloca en un segundo nivel. Diríamos que la implantación de estrategias es básicamente una tarea de gestión del talento humano. Al respecto se considera la capacitación, la evaluación del desempeño laboral, la auditoría de personal, etcétera.

Las competencias del psicólogo organizacional responderán a estas exigencias de la modernidad con un nivel ético y científico, desarrollando investigaciones e implantando nuevos sistemas de intervención que brinden objetividad y validez a los resultados, teniendo en cuenta que nuestra meta principal es fortalecer y desarrollar el talento humano de las organizaciones.

## Referencias

- Arias, F. (2001), *Administración de recursos humanos para el alto desempeño*, Trillas, México.
- Chiavenato, I. (2002), *Gestión del talento humano*, Mc Graw-Hill, Bogotá.
- \_\_\_\_\_, (1999), *Introducción a la teoría general de la administración*, Mc Graw-Hill, Bogotá.
- Gómez Mejía, L., Balkin, D. y Cardy, R. (2001), *Dirección y gestión de recursos humanos*, Pearson Educación, Madrid.
- Grados, J. (2001), *Reclutamiento, selección, contratación e inducción de personal*, Manual Moderno, México.
- Maristany, J. (2000), *Administración de recursos humanos*, Prentice Hall-Pearson Educación, Buenos Aires.
- Schein, E. (2000), *Psicología de la organización*, Prentice Hall-Pearson Educación, México.
- Schlemenson, A. (2002), *La estrategia del talento. Alternativas para su desarrollo en organizaciones y empresas en tiempo de crisis*, Paidós, Buenos Aires.
- Spector, P. (2002), *Psicología industrial y organizacional: investigación y práctica*, Manual Moderno, México.



# Que legado recebeu e que desafios enfrenta a psicologia social comunitária?<sup>1</sup>

Maria de Fátima Quintal de Freitas<sup>2</sup>

## De que psicologia (social) comunitária estamos falando?

Falar hoje da psicologia (social) comunitária, já passando o primeiro lustro do século XXI, não tem o mesmo sentido, significado e abrangência como quando falávamos nos idos dos anos 80 ou 90 do século passado, ou mesmo quando do nascedouro desta área na América Latina, por volta dos anos 60 e 70, em diferentes países do continente latino-americano. Esta ênfase na identificação de elementos distintivos em um campo disciplinar e prático, seja quando do seu nascimento, seja já em momentos de sua consolidação e expansão, torna-se importante para fazermos jus às visões histórico-políticas que estiveram na sua base de construção. É também importante para manter vivo o processo histórico, revelador da dialética e da força da relatividade das condições sociais que estão presentes quando de sua consolidação, como campo científico e profissional.

Em outras palavras, mesmo que possamos falar de uma psicologia (social) comunitária esta teve distintos desenvolvimentos, em momentos diferentes, de acordo com as condições e forças hegemônicas, inclusive dentro da psicologia, que estavam mais ou menos atuantes naquele dado momento histórico e social. Significa também, indicar que hoje a existência de variadas formas, denominadas de psicologia (social) comunitária, não necessariamente indica que se tratam de modos de ação e de intervenção comuns, similares e com bases epistemológicas idênticas.

Para aqueles que hoje deparam-se, já de início em seus cursos de formação em psicologia com diferentes disciplinas —por exemplo, denominadas de psicologia (social) comunitária, psicologia política, psicologia e políticas públicas, intervenção psicossocial em comunidade, psicologia, cidadania e problemas do mundo contemporâneo, entre tantos outros nomes, todos buscando contemplar a realidade concreta atual de nossa sociedade—, torna-se importante assinalar que a

<sup>1</sup> Título completo de este trabalho: "Que legado recebeu e que desafios enfrenta a psicologia social comunitária? reflexões sobre a intervenção e a vida cotidiana".

<sup>2</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil. e-mail: [fquintal@terra.com.br](mailto:fquintal@terra.com.br)

psicologia (social) comunitária não ocupou um lugar de destaque nas grades curriculares dos cursos de psicologia, desde os seus primórdios. Este é um fenômeno recente, seja no Brasil, seja na maioria dos países da América Latina, sem se falar no fato de que ainda em alguns países ela se inicia em sua tímida trajetória de consolidação.

Muitas vezes, no Brasil, por exemplo, nos idos dos anos das décadas de 60 e 70 do século passado, quando tal disciplina incluía-se no processo de formação dos futuros psicólogos, isto acontecia muito mais por decisões pessoais, opções políticas e crenças de alguns professores e psicólogos que se enfileiravam em defesa de uma formação dos futuros psicólogos que fosse, de fato, comprometida com transformação da vida concreta da população, tentando assim construir uma prática menos elitista e mais conhecedora da realidade social que nos cercava. Entre estes professores e profissionais, encontramos dois importantes e comprometidos psicólogos sociais e comunitários que, privilegiadamente, fizeram parte de nossa história. Trazê-los, aqui, neste momento, para esta exposição, trata-se de um compromisso para com a coerência política e sensibilidade histórico-social de pessoas que dedicaram suas vidas e histórias à psicologia e, em especial, à psicologia social comunitária, brasileira e latino-americanas.

Falamos, aqui, de Sílvia Tatiana Maurer Lane e Ignacio Martín-Baró. Infelizmente, não contamos, hoje, com nenhum deles em nosso meio, ela falecida em abril de 2006, em São Paulo, Brasil, e ele barbaramente assassinado em novembro de 1989, em San Salvador, El Salvador. Ambos construíram campos de atuação e consolidaram propostas de intervenção psicossocial em comunidade. Com Sílvia Lane, na PUC, de São Paulo, a psicologia comunitária começou a adquirir espaço e visibilidade no Brasil, ainda em pleno regime militar de exceção, quando juntamente com as primeiras turmas de psicólogos que se formavam, em meados dos anos 60. Iniciam-se com ela os primeiros trabalhos de estudantes de psicologia junto às favelas e bairros da periferia, na cidade de São Paulo, na busca de uma aproximação e desenvolvimento de trabalhos comunitários pró-conscientização e transformação. Com Martín-Baró, as psicologias social comunitária e política incorporam-se a vários outros trabalhos sociais no cenário elsalvadorenho, em pleno período de guerra civil, buscando conhecer e atuar junto à população para a transformação de suas condições de vida.

A obra, o trabalho e, fundamentalmente, a coerência de vida destes dois importantes psicólogos sociais e comunitários, assim como aquilo que acreditavam e os preceitos que defendiam, tiveram um peso inestimável na orientação e na formação —profissional e de vida— de vários outros profissionais, professores e pesquisadores que passaram pelas mãos destes dois trabalhadores sociais. Ambos formaram gerações de pesquisadores e trabalhadores psicossociais que encontram-se, hoje, atuando e trabalhando seja em projetos comunitários, em políticas públicas, seja dentro das universidades na preparação de novas gerações para o enfrentamento dos problemas sociais que trazem repercussões psicossociais ao cotidiano da vida das pessoas em nosso continente. Assim, pode-se dizer que temos em Sílvia Lane e em Martín-Baró dois importantes marcos, na América Latina, que contribuíram para a construção do campo da psicologia social comunitária, que se distingue histórica e politicamente em relação ao seu correlato nos EUA e na Europa.

Desta maneira, para a proposta desta exposição discorrer-se-á, sobre como surgiu, expandiu-se e se consolidou esta área da psicologia (social) comunitária. Em seguida, analisar-se-á o quadro que temos hoje, seja em termos de avaliação e desafios que enfrentamos, seja quanto às possibilidades que poderemos ter no futuro, como área e como forma de intervenção psicossocial no cotidiano.

## Psicologia (social) comunitária: como surgiu e por que foi se consolidando?

Muitos têm sido os trabalhos e obras que se debruçaram para recompor a história de construção deste campo, não sendo, portanto, nosso intuito aqui discorrer aprofundadamente sobre este processo (Freitas, 1998, 2000a, 2000b; Montero, 1994, 2003).

Entretanto, alguns aspectos parecem-nos relevantes de serem destacados nesse percurso histórico, em especial para aqueles que hoje, ao chegarem, nas universidades e nos diversos campos de atuação já se deparam com esta denominação, podendo ter uma idéia incorreta de que esta área já seria comum e estaria integrando a psicologia desde os seus primórdios. Em verdade, a psicologia social comunitária (psc) passa a compor, efetivamente, os currículos de formação de modo constante e obrigatório, a partir da década de 1990. Ou seja, no Brasil, quase 30 anos após a criação dos cursos de psicologia é que a disciplina —psicologia comunitária ou psicologia social comunitária— sai do ostracismo e marginalidade, passando a integrar oficialmente o processo formativo dos futuros psicólogos.

Estando já além da metade da primeira década do século XXI, verifica-se que as práticas psicossociais em comunidade —dirigidas ao enfrentamento dos diferentes problemas sociais que afetam as pessoas em seu cotidiano— foram sendo gestadas, sistematizadas e fortalecidas, em especial, ao longo das últimas três décadas, em diferentes lugares do Brasil e da América Latina. Assim, falar hoje de psicologia social comunitária, não têm o mesmo significado e (re)conhecimento científico-profissional que havia nos anos 60 do século passado, ocasião em que, ainda, timidamente iniciava-se esta prática através dos esforços de poucos psicólogos/professores que defendiam um outro papel e lugar para o profissional de psicologia, que fosse mais sensível à sua realidade concreta.

Ao mesmo tempo, o fato de, felizmente, estar havendo hoje uma ampla divulgação e expansão das práticas psicossociais em comunidade —envolvendo diversos setores e segmentos da sociedade civil, e podendo ser realizados em espaços variados e inusitados de atuação— não significa que haja uma similitude ou consenso —teórico, metodológico e epistemológico— entre elas.

Também não significa que possamos prescindir do conhecimento sobre como aconteceu a história de constituição desta área. Trata-se, de um debate a respeito das orientações teórico-filosóficas que norteiam o desenvolvimento dos trabalhos em comunidade, de tal modo que a escolha ou opção por determinadas ferramentas para a compreensão do que venha a ser ‘o fenômeno psicológico na dinâmica comunitária’, nada mais faz do que revelar os graus de coerência em relação aos princípios ontológicos e filosóficos adotados (Freitas, 2003b).

Desta maneira, o conhecimento e a detecção das dificuldades enfrentadas na construção de campos de ação em psicologia —como foi o caso da psicologia social comunitária— permitem identificar e compreender as bases teórico-conceituais que, hoje, fazem parte e orientam diversos trabalhos dentro desta perspectiva. Assim, dependendo das problemáticas locais críticas, da natureza das instituições e da formação teórico-política dos pesquisadores e profissionais envolvidos, quando da realização e construção destas práticas comunitárias, pode-se dizer que diferentes campos da psicologia estão tendo prevalência em relação a outros, de tal modo que podemos nos deparar com distintas psicologias, com distintos desenvolvimentos teórico-metodológicos, realizados em diferentes lugares e instituições. Desta maneira, os acontecimentos históricos —de nosso país, continente e em nossa profissão— mostram que as áreas da psicologia que conhecemos não foram todas implementadas e desenvolvidas, ao mesmo tempo, da mesma maneira e com os mesmos re-

ferenciais epistemológicos. Revelam, ainda, que essa implementação não aconteceu com o mesmo conteúdo, expansão e sistematização. E, nos dizem ainda, que as áreas psicológicas nem sempre tiveram as mesmas características e apontaram na mesma direção em termos de resultados teórico-metodológicos e impactos profissionais, independentemente da semelhança dos quadros teóricos que foram utilizados. Estes são aspectos que nos parecem relevantes e mereceriam uma discussão mais aprofundada se quisermos, por exemplo, discutir o processo e as condições de formação de novos quadros para os campos da prática da psicologia.

Iniciamos, agora, com uma breve recuperação desta trajetória de construção da psicologia (social) comunitária.

### Construção e consolidação: trajetória

A expressão *trabalhos em comunidade* já aparece, no Brasil, quando já ao final dos anos 50, operava-se uma mudança no cenário econômico passando de um modelo agro-pecuário para um agro-industrial. Os chamados “trabalhos comunitários”, desta época, eram dirigidos aos setores populares e aos grandes contingentes de migrantes que haviam se deslocado para os centros urbanos na busca de melhor trabalho e vida, inchando as cidades, com o intuito de adaptá-los, inseri-los ou adequá-los às novas condições de moradia, trabalho e convivência urbanas. Eram desenvolvidos pelos profissionais do serviço social, educação, saúde e ciências sociais (Freitas, 1998, 2000a), dentro de uma visão ainda de ciência neutra e pretensamente isenta de ideologias.

Fenômeno semelhante vai acontecendo na América Latina, seja no crescimento populacional urbano, seja na implantação dos grandes parques industriais e seus reflexos perversos na vida das pessoas; seja nos grandes cinturões de pobreza, miséria e marginalidade que se instalam ao lado das fábricas e indústrias; seja na forte migração do campo para as cidades; seja na ampliação das formas de sucateamento e desvalorização da vida humana na sua relação com o capital e o trabalho, através dos subempregos, das redes informais de comércio, desde o comércio financeiro até o sexual, entre tantos outros efeitos degradantes e desumanos.

É, justamente para o enfrentamento destas problemáticas que os projetos políticos oficiais da época se voltaram, buscando a participação de profissionais com a finalidade de que desenvolvessem projetos comunitários visando a integração e neutralização das reivindicações dos novos moradores e/ou trabalhadores. Este período é conhecido como o do “desenvolvimentismo” nos trabalhos comunitários, dos grandes projetos de educação básica e alfabetização, e dos planos governamentais voltados à construção e implantação de casas populares (Freitas, 2000b). Desenvolvem-se através de propostas de ação comunitária e educativa, tuteladas pelo Estado. Apresentam como características ações assistencialistas e paternalistas, pretendendo —ao atender algumas das necessidades— manter as populações desfavorecidas sob seu controle, adaptadas e integradas à nova forma de produção, típica das cidades que cresciam em um alto ritmo.

Nas décadas seguintes, dos anos 60, 70 e 80, ainda em plena ditadura militar no Brasil e também em outros países da América Latina, vamos presenciando o fato de que, de diferentes maneiras, vários trabalhos comunitários passaram a ser realizados e vão adquirindo uma certa divulgação. Neste período, a dimensão de serem trabalhos mais claramente a favor e comprometidos com os

setores populares, sem a tutela autoritária do Estado, surge como marca distintiva, acompanhada do fato de que tornam-se mais conhecidas as práticas realizadas pelas mãos dos psicólogos (Freitas, 1998; Montero, 1994, 2003; Sánchez, 2000). Estas práticas —embora ainda tímidas e poucas, se comparadas às formas tradicionais de trabalhar da psicologia— passam a ter uma maior visibilidade e integram-se dentro das universidades ao comporem propostas de ação em projetos de investigação e de extensão, e ao se consolidarem como uma disciplina oficial denominada de *psicologia comunitária*, dentro dos currículos de psicologia, fato este que estava relegado ao esquecimento ou à marginalidade acadêmico-institucional até então (Freitas, 2000b).

Acontecimentos e personagens sociais, direta ou indiretamente ligados à profissão da psicologia, ao longo deste período, tiveram um papel importante para a consolidação das práticas em comunidade, na medida em que se buscavam novas formas de inserção e intervenção comunitária, que se contrapusessem aos modelos tradicionais da psicologia de abordar o fenômeno psicológico de modo individual e a-histórico (Freitas, 1998; Montero, 1994). Alguns segmentos da educação —comprometidos com a realidade concreta das pessoas— desempenharam um importante papel dirigido à transformação social. É aqui que encontramos Paulo Freire com sua proposta político-pedagógica de transformação social através da alfabetização em uma educação conscientizadora e libertadora (Barreiro, 1985; Freire, 1973, 1976). São os trabalhos de educação popular e da educação de adultos, realizados no nordeste do Brasil, nos primeiros anos da década de 1960. Fundamentam-se na filosofia freiriana (de Paulo Freire), apresentando um compromisso explícito com a libertação dos setores populares e com o resgate do seu papel como agentes sociais e históricos, e construtores da sua própria cultura (Freire, 1973, 1976). Posteriormente, encontramos também a influência destes trabalhos e de sua filosofia em outros países da América Latina, como no Chile, no breve período do governo Salvador Allende.

No cenário internacional, presenciamos também manifestações e reivindicações importantes, dirigidas ao enfrentamento e à resolução de um quadro comum de fome, miséria, desemprego, analfabetismo e doenças. São acontecimentos que se constituem em uma espécie de marco, relevante ao mundo contemporâneo da segunda metade do século xx, tais como: *a*) as chamadas “barricadas de Paris”, denunciadoras da insatisfação para com o papel das universidades diante da realidade social, desnudando a chamada “crise” do modelo das ciências humanas e sociais, ao lado das manifestações protagonizadas por importantes atores sociais como Simone de Beauvoir, Jean Paul Sartre, Marcuse, Habermas, entre outros; *b*) os movimentos acadêmico-científicos e comunitário-sociais de aproximação da ciência à sociedade, como o da anti-psiquiatria, com David Laing; Basaglia; G. Berlinguer, T. Szasz, entre outros; *c*) os sangrentos conflitos raciais na África, como os confrontos do *apartheid*; *d*) as desumanas situações de fome, denunciadas nas figuras esqueléticas e sub-humanas dos habitantes da região do Biafra; *e*) as diferentes tentativas de participação democrática das populações latino-americanas contra as ditaduras militares em seus países; *f*) a marcante presença da Igreja católica, nesta época, que se declara fortemente ao lado dos pobres e oprimidos, ampliando seus trabalhos nos continentes latino-americano e africano através das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), na perspectiva da teologia da libertação e, *g*) a luta dos camponeses, nos diversos países e regiões, por melhores condições de vida, ao lado dos trabalhos de participação e investigação gestados numa relação dialética, como os desenvolvidos por Orlando Fals Borda através da Investigação-Ação-Participante (IAP).

Com a criação oficial da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), em 1980, fortaleceram-se canais de aproximação e de comprometimento da psicologia e, em especial da psicologia social comunitária, para com a realidade concreta das pessoas, no Brasil e no continente latino-americano (Freitas, 1998, 2000b, 2003). Apesar de existirem diversidades metodológicas e teóricas no desenvolvimento dos trabalhos comunitários, as práticas uniram-se, nesta época, em torno de quatro aspectos que revelavam um fazer diferente da psicologia em comunidade, quais sejam: todas eram práticas orientadas por um tipo de psicologia social, nacional e latino-americana, buscando conhecer a realidade concreta das pessoas; explicitavam em algum nível um compromisso político a favor dos setores populares; defendiam a necessária ligação com outras áreas do conhecimento, e assumiam críticas claras às teorias psicologizantes e a-históricas que predominavam na formação profissional dos psicólogos.

## Mudanças e desafios

A partir de meados da década de 1990, acompanhando um processo de ampliação e visibilidade dos diferentes movimentos sociais e populares que estavam ou reprimidos ou subvalorizados, começamos a presenciar importantes mudanças no campo da prática da psicologia em comunidade (Freitas, 2005).

De um lado, temos o aparecimento de diferentes instituições e entidades da sociedade civil, que se comprometem e se preocupam com os direitos básicos das pessoas e com a garantia de uma vida social digna. De outro, assistimos à procura de diferentes segmentos e instituições da sociedade por atuações dos psicólogos que sejam “diferentes das tradicionais” ou “atuações novas”, dirigidas aos problemas vividos pelas pessoas em suas vidas. São demandas associadas à saúde pública e coletiva, à violência cotidiana e doméstica, às formas de intolerância e preconceito para com as minorias sociais, às diferentes redes de relacionamento social e interpessoal. Tratam-se de demandas relevantes ao processo de formação do homem como um cidadão participante de sua história e merecedor de uma vida digna e justa.

Proliferam-se as ONG e, atualmente, as suas novas versões contemporâneas. Cria-se o chamado *terceiro setor*. Fortificam-se os inúmeros trabalhos de caráter assistencialista e curativo. Multiplicam-se os organismos e entidades que dão voz ao povo, mesmo que muitos deles ocupem o lugar de participação deste povo. Aprofundam-se as redes de participação de alguns movimentos sociais. Estes constituem-se em alguns dos acontecimentos relativos à *dinâmica da participação comunitária e da transformação da vida cotidiana*: tais movimentos intentam colocar a população como agente da sua própria trajetória histórico-social, tomando as decisões para isto, independentemente do fato de tais objetivos serem ou não atingidos.

Vivemos, na atualidade o fenômeno de serem inúmeras e variadas as instâncias em que se discute e se criam órgãos, grupos e propostas de ação, cujos trabalhos têm como mote alguma intervenção —independentemente de seu caráter transformador ou mantenedor— dirigidas aos mais “pobres, oprimidos, explorados”, enfim, àqueles que estão “excluídos da sua condição de cidadãos” (Freitas, 2005, 2006; Gohn, 2000; Martín-Baró, 1987, 1989; Scherer-Warren, 1999; Watts, Griffith & Abdul-Adil, 1999). Ao lado disto, verifica-se, também, um deslocamento do foco das análises

—saindo de perspectivas mais amplas e totalizadoras, em que os aspectos estruturais e conjunturais do problema em questão, eram priorizados— para uma ênfase em temas, problemas ou situações mais pontuais e focais, circunscrevendo a análise a fragmentos ou parcelas dos acontecimentos, desfocando os determinantes de tais problemas.

Poder-se-ia dizer que estariam surgindo novas propostas de ação social, na atualidade. São propostas mais pontuais e com objetivos imediatos, protagonizadas em grande escala pelas ONG e pelos projetos de responsabilidade social e civil e pelos do chamado *terceiro setor*, além dos atuais programas de filantropia, de protagonismo juvenil e social. Presenciamos, assim, uma divulgação, ampliação e expansão dos lugares e dos vários tipos de trabalho da psicologia, acontecendo em diferentes contextos e situações comunitárias (Freitas, 2005, *prelo*; Gohn, 2000; Caldeira, 2000).

Diante deste quadro, poder-se-ia dizer, também, que estaria havendo uma espécie de substituição dos paradigmas de ação coletiva dos movimentos sociais, que existiam nas décadas de 60 e 70 (Freitas, 2002, 2005; Gohn, 2000) por uma espécie de paradigmas da “individualidade” e ações imediatas. Poder-se-ia, num primeiro momento pensar, à semelhança de Montero (1994; 2003) que estaria havendo uma convivência de paradigmas. Entretanto, parece-nos que há um “algo” a mais, na atualidade das relações globalizadas e bombardeadas por quantidades de informação que não permitem um aprofundamento qualitativo das mesmas. Estaria havendo uma espécie de substituição do paradigma da ação coletiva (Gohn, 2000) por uma espécie de um paradigma da “presentificação da vida cotidiana” (Freitas, 2005, *prelo*) em que se instauraria uma certa “luta (ou competição) polida e velada” em que presenciamos o renascimento de propostas e modelos antigos, agora à luz do mote, politicamente correto, da “defesa do social” como condição *sine qua non* (Freitas, 2005, *prelo*).

Nesta linha de reflexão, no quadro atual, pode-se dizer, então, que nos deparamos com inúmeros projetos de intervenção e ação comunitária, que apresentam algumas incoerências e paradoxos. Embora tais trabalhos defendam uma melhora na vida das pessoas e manifestem uma preocupação com as condições sociais delas, os projetos políticos e os seus compromissos efetivos acabam sendo relegados a planos secundários ou substituídos, quando da implementação de tais práticas comunitárias. Em outras palavras, sobressai uma forte preocupação para com a quantidade e eficiência das ações pró-cidadania e pró-inclusão, como se os resultados e os números pudessem substituir os processos de formação, conscientização e participação com vistas a uma vida cotidiana mais solidária e coletiva, ou seja, como se tais resultados eficientes pudessem, por si só, ser sinônimos de projetos e compromissos políticos, a longo prazo, para a construção de uma sociedade mais justa e melhor.

## Temas e problemáticas nas intervenções em comunidade

Pretende-se, neste momento, fazer uma breve referência que nos dê uma fotografia atualizada de parte dos diferentes movimentos que vêm acontecendo no cenário e na dinâmica comunitárias, em distintos lugares, setores e regiões. Para isto, apresenta-se, a seguir uma breve explanação a respeito dos resultados de um levantamento referente ao II Congresso Brasileiro de Psicologia, em setembro de 2006, na cidade de São Paulo, Brasil. Foram realizadas inúmeras mesas redondas, simpósios,

mini-cursos, pôsteres e comunicações orais, abrangendo todas as áreas consolidadas e emergentes da psicologia. Este evento de abrangência nacional no território brasileiro e, também, internacional, com a participação de pesquisadores e profissionais da Psic nos países da América Latina e Europa, reuniu 17 entidades de psicologia, aglutinou debates e discussões e apresentações em torno de 3700 atividades, contando com aproximadamente dez mil participantes (*Livro de Programas, II Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão, 2006*).

Que temáticas e preocupações guiaram, então, a realização destas atividades?

Orientando-se através da perspectiva dos trabalhos e práticas em comunidade, independentemente de suas vertentes teórico-metodológicas, entre os inúmeros cursos ministrados, procedeu-se a um recorte que permitiu identificar as seguintes temáticas como predominantes:

### CUADRO 1. TEMÁTICAS PREDOMINANTES

- a) Economia solidária, a terra e o trabalho.
- b) Saúde, o SUS, os conselhos gestores e as formas de gestão em saúde.
- c) Infância, juventude e violência: diversas formas de abuso sexual e violência; medidas sócio-educativas: tipos de ações e penas; varas da infância e juventude conselhos tutelares e de políticas de cidadania.
- d) Intervenção psicossocial, participação e gestão participativa, de modo geral: instituições e comunidades; terceiro setor e políticas públicas.

Com relação aos simpósios e mesas redondas que reuniram não só diferentes entidades da psicologia, mas também pesquisadores e profissionais de distintas instituições e países, as temáticas ampliaram-se, abrangendo mais questões e reflexões para o campo da psicologia e de suas práticas.

Novamente, dentro deste recorte de pensar os trabalhos e práticas em comunidade, independentemente de suas vertentes teórico-metodológicas, encontraram-se grandes temas ou vertentes cujos aspectos revelam, por sua vez, uma expansão das fronteiras de atuação, assim como uma variedade, não só de temas, mas de possibilidades de parceria investigativa e de intervenção, indicando alianças teórico-metodológicas pouco comuns nos primórdios da psicologia e que, hoje, têm uma maior visibilidade, aceitação e, principalmente, compreensão da sua necessária interconexão.

Tais temas referem-se a:

1. As relações comunidade, escola e família enfocando:
  - Formação e trabalho docente
  - Expectativas dos jovens
  - Formação e a relação educação/escola

2. Envelhecimento, família e trabalho:
  - Significado dos grupos de referência
  - Relações com a qualidade de vida
  - As perspectivas de futuro
3. Precarização das relações de trabalho:
  - Emprego
  - Desemprego
  - Trabalho
4. Criança, juventude e família.
5. Mulher, gênero, sexualidade e novas formações familiares
6. Relações e impactos da saúde-doença:
  - Redes de apoio e suporte psicossocial
  - uti, casos terminais
  - Formação e equipes multidisciplinares
  - psf e sus
  - Saúde pública e saúde comunitária
7. Diferentes formas de violência e discriminações sociais:
  - Violência urbana
  - Violência escolar/trabalho
  - Violência doméstica, sexual e de gênero
  - Formas de violência simbólica
  - Exclusão e preconceito.

Todos eles, de uma maneira ou outra, apontam ao menos para três aspectos que nos parecem de relevo, neste momento: *a)* indicam espaços e situações para o trabalho da psicologia, algumas mais novas e incomuns do que outras; *b)* estas situações estão a revelar necessidades prementes, que os setores da sociedade civil vem apresentando em seu cotidiano, e que têm solicitado também uma participação da psicologia, e *3)* indicam os desafios a serem enfrentados quanto “ao quê fazer”, seja nos problemas da realidade concreta cuja solução se apresenta como necessária, seja na formação que necessita dirigir-se a estas demandas, para além dos modelos tradicionais de formação em psicologia.

Além disto, todas estas temáticas estão, também, a indicar grandes áreas ou campos de trabalho, nos quais a ação da psicologia pode dar-se de maneiras distintas: seja de um modo pontual e localizado, dirigido à resolução imediata dos problemas; seja numa perspectiva maior de buscar planejamentos político-comunitários que possam fazer com que tais problemas sejam eliminados ou ao menos minimizados.

Todos estes temas, de uma maneira ou de outra —independentemente de trabalharem numa perspectiva mais psicologizante e individual, ou mais grupal, coletiva e objetivando projetos políticos de transformação social— abordam, problematizam e questionam aspectos relativos à *cidadania*, às relações e oposições entre *inclusão* e *exclusão*, e a uma busca e defesa da *melhoria na qualidade de vida* das pessoas nas dimensões ético-políticas .

Então, neste sentido, poder-se-ia pensar não haver diferenças cruciais entre as diversas práticas realizadas em comunidade. Entretanto, existem, sim, distinções, havendo maneiras distintas não só de encaminhar suas ações, como também de compreender e explicar os determinantes das problemáticas sobre as quais se debruçam para buscar soluções.

### Que aspectos importantes em sua consolidação?

Que aspectos, então, se tornaram importantes no campo da psicologia social comunitária latino-americana e brasileira?

Algumas categorias conceituais tornaram-se decisivas nas propostas de ação e intervenção comunitárias, assim como na preparação para os tipos particulares de pesquisa qualitativa e de intervenção participante. Para a realização dos trabalhos comunitários, as seguintes categorias ou processos são importantes:

- A rede de relações dentro da comunidade, seja acontecendo em pequenos e/ou grandes grupos.
- A identificação e formação de lideranças autóctones e os processos psicossociais que interferem nessa formação.
- As diferentes e sutis formas de opressão, discriminação, competição e preconceito que se instauram no cotidiano das pessoas e podem muitas vezes fragilizar redes comunitárias antigas e que pareciam estar sólidas e bem constituídas.
- As crenças e valores em relação a si mesmo, aos outros e à confiança na capacidade de mudança e enfrentamento das adversidades, que têm se mostrado relevantes para a continuidade ou não dos trabalhos comunitários.
- As possibilidades de construção de formas de coesão, cooperação e conscientização entre os diferentes atores envolvidos nas diferentes esferas de relacionamento.
- As diferentes formas de interação, de ação (individual e coletiva) e de possibilidades de politização da consciência dentro da rede de convivência comunitária.

### Que diferenças há?

Continuamos, aqui, com a pergunta: o que diferencia a psicologia social comunitária (psc) das outras práticas em comunidade ?

Fazendo aqui jus à coerência epistemológica, na história de construção desta área na América Latina, deveríamos ter como primeira preocupação, indagar: como todos os fatores e situações problemáticas e adversas afetam, de modo específico, o cotidiano e a vida das pessoas, e quais seriam

os determinantes para o aparecimento de tais problemas? Fala-se, aqui, do tipo de concepção que há sobre os determinantes que são responsáveis pelos problemas vividos, e cuja incidência tem um impacto particular e psicossocial específicos nas pessoas, afetando-as de distintas maneiras.

Com base nisto pode-se dizer que:

1. A psicologia social comunitária tem —em coerência à sua proposta de transformação social— também uma ação pedagógico-formativa, visto que também deve ser preventiva na perspectiva de implementar projetos políticos com ações particulares na vida cotidiana das pessoas.
2. A psicologia social comunitária também tem e necessita desenvolver ações pontuais e específicas, quando os problemas já estão localizados, sem contudo perder a perspectiva das possibilidades históricas presentes em um projeto político de sociedade.
3. É um trabalho que necessita ser realizado em equipe, inclusive com outros psicólogos que tenham uma ação mais particular e específica.

Desta forma, os trabalhos da psicologia social comunitária devem ser dirigidos à conscientização e à participação na rede da vida cotidiana e comunitária. As categorias de análise e de trabalho, nas práticas da *psc*, são os processos de participação e de conscientização, intimamente relacionados com a vida cotidiana e orientados pelo projeto político societal que se pretende (Freitas, 2002, 2003b, 2005, *prelo*). Constituem-se objetivos, a cada momento e etapa dos trabalhos comunitários, buscar os liames que se estabelecem entre estes processos e a rede de relações da vida cotidiana (Freitas, 2003b, 2005, *prelo*), de tal modo que possam ser ampliados e fortalecidos os suportes sociais e maximizadas as redes de solidariedade e cooperação, dentro de uma perspectiva coletiva e humana de existência (Freitas, 2006).

Neste sentido, temos encontrado, na proposta de Análise da Rede de Tensões (Freitas, 2005, *prelo*) que se dá no cotidiano das práticas comunitárias, elementos psicossociais relevantes. Estes nos permitem identificar e compreender os avanços e recuos destas práticas, na dimensão da participação comunitária e da politização da consciência. Inúmeros são os dilemas e tensões que se estabelecem quando se desenvolve os trabalhos em comunidade, seja na ótica do próprio trabalhador comunitário, seja na ótica dos participantes e integrantes dos diversos momentos dessas práticas, em que intentamos aumentar o envolvimento e a realização das proposições ali implícitas (Freitas, 2003b, 2005, *prelo*). Pensando-se numa relação que se dá entre o fazer comunitário e o sentir-se nesse fazer, a rede de tensões nos aponta, além de tipos distintos de participação, razões psicossociais para o fato de, muitas vezes, não avançarmos tanto quanto gostaríamos, ou ao contrário, avançarmos, a despeito de todas as adversidades presentes (Freitas, 2003a; 2005, *prelo*).

### Práticas realizadas e desafios enfrentados

A partir dos anos 90 do século passado, a psicologia tem sido, mais frequentemente, chamada a ocupar novos espaços institucionais e a desenvolver atividades, que até então eram pouco comuns. Têm sido trabalhos de intervenção psicossocial em comunidade que objetivam o desenvolvimento de propostas de políticas públicas dirigidas ao enfrentamento de diferentes problemas sociais.

Estas práticas psicossociais em comunidade poderiam ser agrupadas em três blocos, indicando finalidades que as diferenciariam, tendo as seguintes características:

1. Relacionam-se a programas comunitários novos ou já em andamento em um dado lugar, visando um fortalecimento da equipe de trabalho e das possibilidades de ação e intervenção psicossocial; e/ou
2. Dirigem-se a problemáticas vividas e enfrentadas por diferentes setores populacionais, indicando problemáticas desde as ligadas ao suporte e estrutura institucionais e equipamentos públicos (como moradia, saneamento, transporte, áreas de lazer, entre outros), passando por questões ligadas à violência, saúde comunitária e rede de convivência na comunidade; até problemas mais localizados mas tendo uma repercussão e impacto na dinâmica comunitária (como desemprego; diferentes tipos de violência e de formas variadas de intimidação; envelhecimento e processos psicossociais de solidão; processos de exclusão e desenraizamento psicossocial, entre outros), e/ou
3. Lidam com demandas específicas de entidades sindicais, profissionais, gremiais e comunitárias, enfatizando desde problemas localizados e em perspectiva individual, até desafios em dinâmicas comunitárias e grupais (como os problemas de precarização das condições de trabalho e suas formas de sofrimento e resistência psicossociais, repercussões psicossociais na vida cotidiana da aposentadoria, desemprego, mercado informal e sobrevivência material e simbólica, entre outros).

### **Que desafios existem, hoje, nos trabalhos desenvolvidos no campo da psicologia social comunitária?**

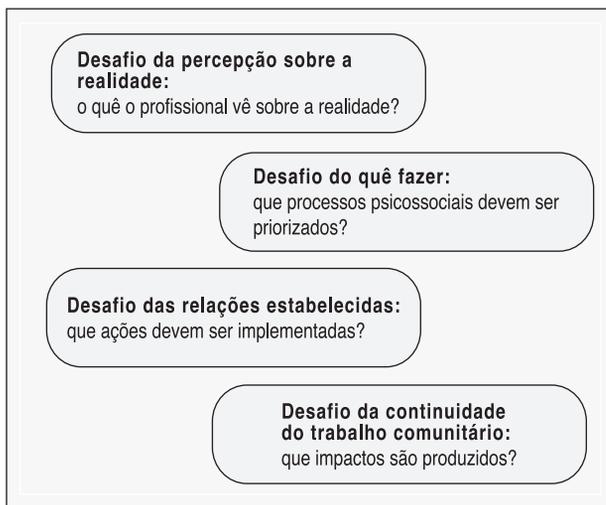
Indagar, seja na atualidade, seja como foi feito ao longo de todos estes anos, sobre “Que papel social e profissional os psicólogos deveriam ter?”, ou “Que compromisso os profissionais deveriam assumir?”, continuam sendo desafios com os quais temos de nos defrontar, quando das intervenções psicossociais em comunidade.

Ao longo da trajetória de construção deste campo e tentando fazer um balanço dos obstáculos enfrentados e de suas repercussões, poderíamos dizer que os desafios na intervenção psicossocial em comunidade situam-se em quatro tipos. Os desafios relativos à percepção sobre a realidade; a o quê fazer no dia a dia do trabalho comunitário; às relações estabelecidas e aos impactos produzidos. O primeiro desafio refere-se àquilo que o profissional consegue detectar em sua prática, que critérios utiliza e que elementos possui para saber-se no caminho mais adequado das propostas de ação. Os desafios relativos a o quê fazer indicam a necessidade de serem explicitadas as dimensões psicossociais presentes nos processos de submissão e conformismo, no dia a dia das relações comunitárias. O terceiro desafio refere-se ao tipo de relação que se dá entre profissional e comunidade e como isto pode afetar a continuidade das práticas comunitárias. E, finalmente, os impactos do trabalho e o compromisso assumido quando de sua realização constituem-se em desafios cons-

tantemente renovados e que, inclusive, colaboram para o fortalecimento ou enfraquecimento do trabalho comunitário.

Tais desafios podem ser indicados no quadro a seguir:

#### QUADRO 2. QUATRO DESAFIOS NA INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL EM COMUNIDADE



Apesar de termos avançado, nas últimas décadas, em termos de quantidade de trabalhos de intervenção realizados, de problemas enfrentados e experiência acumulada, estas indagações continuam acompanhando os profissionais logo ao início de seu trabalho em comunidade.

#### Nossas dívidas e nosso legado

Neste momento, podemos nos perguntar: que dívidas temos para com o mundo e a vida? E, o que devemos fazer?

Assim, após esta exposição da trajetória de constituição e consolidação da área da psicologia social comunitária, assim como sobre o quadro que fomos construindo, ao longo destes anos, e que, hoje, encontramos em nosso cotidiano profissional, poderíamos pensar em grandes questões que se apresentam às práticas em comunidade, desenvolvidas pelas mãos dos profissionais de psicologia. Entre estas questões, ressaltamos aquelas relativas ao tipo de dívidas que nos foram deixadas, e para as quais deveríamos intentar saldar os débitos sócio-políticos e epistemológico-éticos quando da realização de nossas práticas comunitárias.

Indagar sobre as *dívidas* que nos foram deixadas, enquanto mundo e sociedade, significa pensar no que os séculos passados e, em especial, o século xx nos deixou de *legado*. Que *aspectos positivos e que aspectos negativos* este legado possui?

De positivo, podemos apontar a descoberta e a compreensão que fomos tendo de que, cada vez mais, temos duas tarefas que fomos aprendendo nos países do terceiro mundo .

A primeira destas tarefas é que os trabalhos e práticas comunitárias, assim como os enfrentamentos por uma busca de soluções dignas e adequadas, só têm sentido se fortalecerem as dinâmicas e processos comunitários, e se possuírem uma perspectiva de libertação e superação das formas de opressão e exploração, com vistas á transformação social. A segunda tarefa que, hoje, cada vez mais aparece como urgente em diferentes lugares e situações, refere-se a “o quê fazer” para voltarmos a semear, construir e fortalecer valores básicos e fundamentais de convivência humana —como uma convivência digna, solidária e compartilhada—. Parece que a globalização e a rápida midiaticização (perene influência dos meios de comunicação), de diferentes maneiras e de modo bem subliminar, cada dia mais, nos subtraem estes valores de solidariedade e de humanidade em nossa relações.

Hobsbawn (1999) já nos alertava que estávamos, quase ao alvorecer do século xxi, na iminência de uma “barbarização” da vida humana, na medida em que valores básicos de vida, de existência e de convivência estavam sendo perdidos e aviltados nas relações mais simples e prosaicas da vida cotidiana, minando as bases de uma civilidade simplesmente humana e tornando suportável e, até, aceitável, fatos e acontecimentos que, em gerações anteriores, qualquer ínfima manifestação seria absolutamente intolerável e inadmissível.

De negativo, podem-se apontar armadilhas analíticas que nos levem a fazer considerações fragmentadas ou a-históricas sobre as condições reais de vida da população, de tal modo que se descaracterizassem ou perdessem os reais determinantes, estruturais e conjunturais, responsáveis pelos problemas vividos e que se manifestam na vida das pessoas de modo particular.

Para nós —psicólogos(as) sociais comunitários(as) e profissionais e pesquisadores(as) comprometidos (as) com nossa terra e com nossa gente—, responder a estas considerações e desafios, em verdade, constitui-se na maior dívida para com a nossa sociedade e para com a vida, na sua faceta da dignidade e solidariedade. Ao mesmo tempo, isso revela, de um lado, a fragilidade e a falência, atual, das relações interpessoais e cotidianas. De outro, mostra-nos a urgente tarefa de que necessitamos fazer algo se, de fato, queremos que sejam recuperados os valores básicos de vida, a solidariedade e a união na convivência cotidiana, potencializando formas de participação e de redes comunitárias comprometidas com isto.

Em outras palavras, parece-nos que o *desafio central*, hoje, dentro dos trabalhos comunitários, localiza-se em um patamar anterior à própria organização e mobilização comunitárias, anterior ao próprio fazer e à própria ação em si. Esse desafio parece, então, localizar-se em responder a uma *crucial indagação*: com que bases, crenças, princípios e valores as pessoas agem, se mobilizam e se organizam, em suas vidas, buscando benefícios e resultados coletivos, e defendendo uma distribuição e um compartilhar que sejam justos no cotidiano da sua comunidade?

Deriva-se, disto, também, a constatação de que os trabalhos e as práticas comunitárias constituem-se, também, em trabalhos e programas educativos.

Estes caracterizam-se por adotar, desde a necessária concepção de uma educação crítica e conscientizadora, como a proposição de Paulo Freire, até o aprimoramento de aspectos instrumentais no

dia a dia, em que faz-se necessário formar pessoas para lidarem, adequadamente, com tarefas que vão desde as mais simples até as mais complexas. A continuidade de deficiências e insuficiências de quadros de profissionais, neste campo de intervenção, que possam ter uma formação macro-social aliada a uma sensível análise micro-social das relações cotidianas, pode interferir não apenas na realização e manutenção das práticas comunitárias, como também pode obstaculizar a consecução de propostas político-pedagógicas, a obtenção de resultados comprometidos com a comunidade, e a existência de uma coerência político-profissional.

Assim, dentro destas *dívidas* que temos —seja para com a pobreza e as diferentes formas de miserabilidade da vida; seja diante da precarização da rede de relações, seja no enfrentamento das sutis e variadas formas de desumanização, de rompimento das bases de humanidade e solidariedade, que denunciam um absurdo egoísmo e individualismo cotidiano que, por sua vez, gera uma pseudo-idéia de que o homem se bastaria a si próprio— neste momento, aqui, proponho que pensemos na seguinte indagação: em relação a que *dívidas* podemos —como psicólogos (as) comunitários (as)— ter uma ação efetiva e comprometida?

Ou seja, que pensemos em: *qual é a "nossa parte" frente a estas dívidas?* O que podemos fazer em nossas práticas de intervenção em comunidade?

Infelizmente, estas não são questões nem novas e nem recentes. Têm nos acompanhado em nossos trabalhos e são importantes de comporem uma reflexão que se pretenda comprometida com a transformação das condições de vida e construção de uma sociedade mais digna e justa.

Pensando-se na prática cotidiana dos trabalhos em comunidade, poder-se-ia traduzir esta indagação em *cinco grandes desafios* concretos e relativos ao cotidiano das ações e intervenções comunitárias, quais sejam:

1. Como recuperar e reconstruir redes de convivência mais humanas e solidárias entre as pessoas?
2. Como fazer com que as pessoas voltem a ter um projeto coletivo, em que o “outro social” deixe de ser um potencial inimigo?
3. Como (re)criar um projeto de vida que seja, de fato, comunitário nas relações cotidianas?
4. Como ter projetos que também formem e eduquem em diferentes políticas públicas e na construção de redes comunitárias?
5. Como saber se os diferentes projetos e programas dirigidos a problemáticas fragmentadas da realidade social (como as do terceiro setor, protagonismo social, responsabilidade social, entre outros) também conscientizam e mobilizam as pessoas sem perder as propostas políticas de transformação social? E, como lidar com isto dentro de uma perspectiva da psc comprometida com esta transformação social?

Diante de todas estas reflexões, desafios e possíveis *dívidas*, resta-nos ainda uma preocupação que precisa ser, aqui, corajosamente explicitada e trazida para uma discussão:

Como radicalizar a democracia de modo concreto no cotidiano das relações dentro das práticas comunitárias? Poderíamos, perguntar se os princípios, os compromissos e a bandeira de luta e trabalho da psicologia social comunitária teriam se alterado ou se diluído, na atualidade dos diversos movimentos contemporâneos e das inúmeras forças globalizadoras e dos diferentes processos de exclusão?

Sem sombra de dúvida, podemos responder que não!

O que de fato está acontecendo é que presenciamos uma alteração na expressão das contradições e das dificuldades que os setores populares e oprimidos vivem, ao lado de um grande movimento da sociedade preocupada em ajudar e fazer algo. Isto, em vários momentos, cria a falsa idéia de que melhoraram ou mudaram as condições perversas de opressão, marginalidade e de exploração, já que aumentaram os grupos e contingentes de pessoas e segmentos da sociedade civil envolvendo-se em algum tipo de ação pró-cidadania. Na verdade, infelizmente, não é o fato de haver este aumento da “vontade de ajudara” que acarreta uma diminuição dos problemas e elimina os determinantes de tais situações de opressão e exploração.

Diante de toda esta exposição feita até este momento, defende-se que o foco para o qual a psicologia social comunitária deva se voltar refere-se a aspectos, hoje, mais sutis e velados do que há alguns anos atrás, e que constituem-se em entraves para os processos de participação e conscientização dos inúmeros participantes e agentes envolvidos.

Estes aspectos referem-se a:

- As formas diárias e renovadas de rompimento da confiança depositada no outro social, ao lado do esmaecimento ou da perda de projetos coletivos. Isto leva a uma certa descrença para com o sucesso das ações coletivas, e portanto, uma descrença para com a vida social e os programas de ação coletiva;
- Os diferentes tipos de conformismo que se manifestam diante do sentimento de impotência para mudar as relações adversas, sejam elas de exploração, injustiça, competição ou egoísmo. Isto traz uma certa distorção na análise das condições reais geradoras dessas relações adversas e de conflito e luta cotidianas, muitas localizando responsáveis ou determinantes em dimensões individuais ou aspectos de personalidade, caráter ou comportamento.

Finalizando, o que poderíamos dizer que a psicologia social comunitária fez e continua a fazer de importante, no cenário dos trabalhos comunitários? Que construção ela nos apresenta? Novamente nos deparamos com cinco pontos:

1. A psicologia social comunitária continua a unir os trabalhos e as experiências de campos disciplinares diferentes como com a educação popular, com os trabalhos da investigação-ação-participante com os setores do campo e das periferias das grandes cidades (Freitas, 2002, 2003b, 2005, prelo). Re-dimensiona-se, assim, seu papel também como um trabalho educativo e pedagógico.
2. A psicologia social comunitária dirige-se, fundamentalmente, à retomada dos processos psicossociais —conscientização e participação— assim como a conceitos como exclusão-inclusão-participação enfocando-as como categorias dialéticas histórico-socialmente construídas (Freitas, 2005, 2006). Aparece a recuperação da importância de análises macro e micro-sociais para a compreensão dialética da totalidade histórica da vida cotidiana.
3. A psicologia social comunitária dá um lugar central à comunidade como foco nas relações e ações comunitárias. Encontramos, pela primeira vez, neste campo a comunidade como categoria central de análise e de possibilidades de ação concreta (Freitas, 2003b, 2005).

4. Nos trabalhos da psicologia social comunitária a vida cotidiana transforma-se em matéria prima para a análise dos processos de conscientização e participação. Isto se refere a algumas das proposições em que se tem trabalhado, em que há uma preocupação em articular a vida cotidiana com as diferentes estratégias de sobrevivência e resistência psicossocial (Freitas, 2003b, 2005, *prelo*), como forma de compreender as possibilidades de avanço e recuo dos trabalhos comunitários.
5. A psicologia social comunitária defende que para a construção de um projeto de sociedade digna, necessário faz-se fortalecer, também, as redes de solidariedade e de cumplicidade para com a justiça e a vida, materializando-se nas diferentes dimensões da vida cotidiana, privada e pública (Freitas, 2005, 2006, *prelo*). Refere-se a uma educação cidadã e comunitária em que os eixos norteadores são a participação guiada pelo sentimento de indignação diante da injustiça que orienta ações pró-solidariedade.

Assim, com estas preocupações e compromissos, podemos talvez começar a diminuir o legado de dívidas para com as pessoas de nossa terra e para com a vida! Começemos, então!

## Referências

- Barreiro, Julio (1985), *Educación popular y proceso de concientización*, Siglo XXI, Madrid.
- Caldeira, Teresa P. do Rio (2000), *Cidade de muros. Crime, segregação e cidadania em São Paulo*, EDUSP/Editora 34, São Paulo.
- Freire, Paulo (1973), *Concientización*, Editorial Búsqueda, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_, (1976), *Educación y cambio*, editorial Búsqueda, Buenos Aires.
- Freitas, M. F. Q. (1998), "Novas práticas e velhos olhares em psicologia comunitária. Uma conciliação possível?", in L. Souza, M. F. Q. Freitas & M. M. P. Rodrigues (orgs.) *Psicologia: reflexões (im) pertinentes*, Casa do Psicólogo, São Paulo, 83: 108.
- \_\_\_\_\_, São Paulo (2000a), "O movimento da lente focal na história recente da psicologia social latinoamericana", in P. A. Guareschi & R. H. F. Campos (orgs.) *Novos paradigmas da psicologia social latinoamericana*, Petrópolis, Vozes, pp. 167-185.
- \_\_\_\_\_, (2000b), "Voices from the soul: the construction of brazilian community social psychology", *Journal of Community and Applied Social Psychology*, Wiley Eds., Londres, 10, pp. 315-326.
- \_\_\_\_\_, (2002), "Intersecciones entre sentido de comunidad y vida cotidiana", en Piper, I. (comp.), *Políticas, sujetos y resistencias-debates y críticas en psicología social*, editorial ARCIS, Santiago de Chile, pp. 293-306.
- \_\_\_\_\_, (2003a), "Psychosocial practices and community dynamics. Meanings and possibilities of advance from the perspective of the engaged social actors", *The International Journal of Critical Psychology*, M. Montero and P. F. Christlieb (eds), 9, Lawrence & Wishart, London, pp. 107-124.
- \_\_\_\_\_, (2003b), "Práxis e ética na psicologia social comunitária: possibilidades de transformação social na vida cotidiana", in K. S. Ploner, L. R. F. Michels; L. M. Schindwein & P. A. Guareschi (orgs.), *Ética e paradigmas na psicologia social*, ABRAPSOSUL, Porto Alegre, pp. 83-92.

- \_\_\_\_\_, (2005), "(In)Coerências entre práticas psicossociais em comunidade e projetos de transformação social: aproximações entre as psicologias sociais da libertação e comunitária", *PSICO*, PUCRS, v. 36, n. 1, Porto Alegre, pp. 47-54.
- \_\_\_\_\_, (2006), "Dimensões da exclusão e da participação na vida cotidiana: perspectiva da psicologia social comunitária latino-americana", in M. A. Schmidt & T. Sltoltz (ORGS.), *Educação, cidadania e inclusão social*, Aos Quatro Ventos, Curitiba, pp. 104-113.
- \_\_\_\_\_, (PRELO) "Strategies of community action and the myths of participation: coming-together and coming-apart in everyday life", in M. Montero (ED.), Lawrence & Wishart, London.
- Gohn, M. G. (2000), *Mídia, terceiro setor e MST*, Vozes, Petrópolis.
- Martín-Baró, Ignacio (1987), "El latino indolente. Carácter ideológico del fatalismo latinoamericano", in M. Montero (COORD.), *Psicología política latinoamericana*, Editorial Panapo, Caracas, pp. 35-162.
- \_\_\_\_\_, (1989), *Sistema, grupo y poder-psicología social desde Centroamérica II*, UCA Editores, San Salvador.
- Montero, Maritza (1994a), "Un paradigma para la psicología social. Reflexiones desde el quehacer en América Latina", en M. Montero (ORG.) *Construcción y crítica de la psicología social*, Editorial Anthropos, Barcelona, 27: 48.
- \_\_\_\_\_, (2003) *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*, Argentina, Paidós.
- Sánchez, E. (2000), *Todos com la "esperanza". Continuidad de la participación comunitaria*, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Scherer-Warren, Ilse (1999), *Cidadania sem fronteiras. Ações coletivas na era da globalização*, Ed. Hucitec, São Paulo.
- Watts, R. J., Griffith, D. M. & Abdul-Adil, J. (1999), "Sociopolitical development as na antidote for oppression-theory and action", *American Journal of Community Psychology*, vol. 27, n. 2, pp. 255-271.

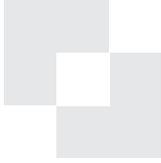


Parte *2*



Identidad, valores,  
significados y  
representación social





# Identidad nacional y carácter cívico político en el México de la transición política

Héctor M. Cappello<sup>1</sup>

Uno de los problemas conceptuales más arduos en las ciencias sociales es la “identidad nacional”. Acusa esta dificultad porque en la ingeniería conceptual sobre la que discurren las ciencias sociales se infiere una estructura subyacente, una arquitectura de espacios muy crudamente delineados y un patrón difuso de procesos multidimensionales inferidos. Así, en la literatura especializada se asume la identidad nacional como algo dado o ya comprendido, y la mayoría de las veces se recurre a la ejemplificación tomando como representación de este término una construcción simbólica o empírica, sin importar si tal representación es válida, confiable y representativa.

Es decir, se obvia la definición y a partir de allí se va a la comparación supuesta para definir características: *a)* de comportamientos personales o colectivos; *b)* de formas de pensamiento peculiares o conspicuas, y *c)* de tendencias universales o endógenas en las formas de vida que asumen ciertos colectivos humanos.

Muchas veces los especialistas pasan del concepto de identidad nacional al de carácter nacional como si fueran idénticos o se refirieran a algo semejante, lo cual trae como consecuencia una confusión en las implicaciones del análisis. Esto ha ocurrido con la antropología cultural clásica, que construyó enunciados etnocéntricos para explicar culturas ajenas a la occidentalidad a partir de las necesidades del *foreign office* inglés, interesado en entender las peculiaridades de los colectivos coloniales para introducir en ellos cambios o controles con la menor dificultad y oposición.

De igual manera, la psicología clínica, basada en supuestos psicoanalíticos (Freud, Jung, Adler, Fromm), y la psicología de los investigadores estadounidenses James (estados de la conciencia), Thorndike (procesos de aprendizaje) y Angel (organicismo funcionalista) construyeron tipologías descriptivas sobre naciones distintas a la estadounidense para derivar estrategias de influencia social aplicables a poblaciones en guerra, liberadas o invadidas, o a inmigrantes de etnias diferentes a la europeo-americana-anglosajona con el fin de garantizar un mejor control social.

---

<sup>1</sup> Investigador del CRIM/UNAM, Cuernavaca, Morelos, México. e-mail: hmcappello@yahoo.com

Estas teorías tuvieron una extraordinaria difusión y aceptación en el ámbito intelectual y científico mundial, y se les consideró incluso superiores a las psicologías de los especialistas nacionales. El problema epistémico que originó este fenómeno de manera muy significativa fue aceptar que, a partir de ciertos universales cuyo modelo de comparación se daba por supuesto ser el “occidental-europeo-estadunidense”, se establecía una norma de diferenciación con lo “no occidental no europeo-estadunidense”.

Por supuesto que esta estrategia siempre terminó en la formulación de una tabla de valores en la cual se crearon identificaciones a partir de establecer qué tanto se diferenciaba el evaluado con el evaluador. De esa manera, los colectivos que más se distinguían del evaluador fueron considerados de manera semejante a como se conceptualizaban en la Europa de la Ilustración (como “el buen salvaje” de Rousseau) o en la época española de la Colonia (los “poseedores de alma” de Bartolomé de las Casas), y ya en los tiempos modernos como personas colectivizantes *vs* personas individualizadas (Hofstede, 1980, 1991, 1998; Triandis, H. C. *et al.*, 1988).

Las descripciones literarias de los *ethos* de Benedict influyeron durante más de tres décadas en los trabajos de antropólogos y psicólogos clínicos. Gorer y M. Mead continuaron con procedimientos y conceptos semejantes, aunque explicitaron más la correspondencia de sus teorías con el psicoanálisis (carácter) y los patrones de personalidad, sin que se relacionaran muy estrictamente con teorías psicológicas específicas. Más adelante se acuñó el concepto de *personalidad modal* (Linton), buscando que la media de los resultados en las escalas evaluativas expresara la personalidad modal de grupos nacionales o étnicos. En América Latina, en muchos trabajos de intelectuales del siglo XIX y principios del XX se nota la influencia de los pioneros en la investigación antropológica europea y estadounidense, sobre todo en las ideas que desarrollaron para explicar por qué la región, a pesar de haberse independizado y de constituir territorios naturales muy ricos, continuaba sin desarrollarse y exhibía carencias insultantes ya en pleno siglo XX. Ramos, en 1927, manifestaba los desafíos a que se enfrentaba la nación mexicana al arribar a un mundo “donde prácticamente ya todo estaba repartido” y teñida de un profundo complejo de inferioridad desarrollado en su experiencia como producto del coloniaje y de una historia llena de continuos fracasos.

Carlos O. Bunge (1918), abuelo del filósofo Octavio Bunge, Arguedas (1909, reedición 1973) y García Calderón (1912) retomaron las teorías de Spencer y de LeBon para plantear que el determinismo racial, la “baja calidad” de las razas indias y la pequeña cantidad de sangre blanca disponible para la constitución de nuestras poblaciones nativas contribuyeron a la creación de un cierto mestizaje de “carácter inestable, al que se le atribuyó la responsabilidad del desorden en el que se sumergieron las naciones latinoamericanas”. Nim Frías (1907), aun siendo partícipe del grupo “arrieta”, consideró que las naciones latinoamericanas debían su fatal estado de atraso sociocultural y económico a su estirpe racial. Señalaba que sólo Uruguay y Argentina tenían mayor valor en tanto que no poseían demasiados componentes indígenas en su estructura étnica.

Rodó, en oposición al cientificismo positivista predominante en el siglo XIX, estimó que Latinoamérica era heredera de lo mejor de la tradición humanista del genio latino y, a contracorriente del materialismo sajón, cifró el destino del subcontinente en el impulso al espiritualismo, la creatividad, el arte y la libertad como fundamento del rescate de la latinidad.

En México, también en rebelión contra el positivismo se expresaron ideas más revolucionarias. Las filosofías de Schopenhauer, Nietzsche, Stirner, Boutroux y Bergson sirvieron como ariete teórico

contra el fatalismo materialista. Plantearon que la libertad del hombre era el problema fundamental, particularmente frente a un mundo ávido de concepciones mecanicistas donde no se ofrecía nada particularmente “nuevo”.

Vasconcelos, Caso y Henríquez Ureña, retomando las concepciones del vitalismo bergsonian, indicaron que “la vida es una reacción, impulso que tiende a liberarse del control de las leyes materiales” (1914, 1950, 1960), y plantearon una autonomía frente al mundo mecanicista de la materia. Como expresé en otro trabajo, el amor, el desinterés, la voluntad y la intuición son las constantes en estos autores que dan significado trascendente al comportamiento humano. Con ellos se inicia la historia del “redescubrimiento” de América. Su idea de la “restauración de los valores nativos” da origen a un fuerte movimiento indigenista y nacionalista (Tamayo, 1922; González Prada, 1946; Vasconcelos, 1950, y Díaz de Medina, 1954).

Por su parte, Reyes mantiene una actitud intelectual ecuánime frente al desbordante “jingoismo” cultural del indigenismo y el racismo, y recoge la idea de la “raza cósmica” de Vasconcelos atemperada con la concepción de Waldo Frank, un intelectual estadounidense afincado en México, quien planteaba que tanto Latinoamérica como Estados Unidos creaban un hombre nuevo unidos por la “peculiar energía del nuevo mundo” y “el anhelo de la realización de un todo armonioso”. Éste sostenía que a pesar de las diferencias entre ambas culturas, en Estados Unidos había un orden al que le faltaba vida, mientras que en México había una vida a la que le faltaba orden.

Una generación posterior, con Paz, Zea, Martínez Estrada y Ramos mismo, consideró que en la introspección del carácter nacional podrían encontrarse los anhelos, preocupaciones y conflictos que explican por qué los latinoamericanos no han podido encontrar la “paz de espíritu” (?) que requieren para romper con añejas dependencias y encontrar un camino hacia la modernidad.

El desarrollo de la cultura sociológica y económica adicionó a los problemas de la subjetividad los problemas de la objetividad social para explicar el crónico subdesarrollo de los países latinoamericanos. Los problemas de la región, se dijo entonces, no sólo dependen de una identidad difícilmente conformada, sino también de un sistema de condicionamientos económicos mundiales que mantienen las disparidades de todo género entre las naciones.

La construcción de la nación mexicana, en sus distintos periodos y momentos, hace surgir primero el discurso de lo que se considera una *identidad propia*, a veces sólo enunciada, otras mejor concebida, pero en cualquier caso apropiada al sistema que se quiere dar como sustento integrativo del país, y después la creación formal de las instituciones que deben normar y aglutinar las relaciones sociales de las colectividades.

Parte fundamental de este parto de nación es el desarrollo de la concepción del Estado como producto de la integración de instituciones y ciudadanos. México así lo anuncia con la Constitución de Apatzingán de 1812 (México insurgente), bajo la idea de una nación libre con la esclavitud abolida; la de 1824, que plantea la república federal (México democrático y federalista); la de 1857, que toma el liberalismo como el *leit motiv* que regula las relaciones entre instituciones y ciudadanos (México republicano, federalista, moderno, afianzado en la propiedad privada), y la de 1917, que aúna a las concepciones liberales las socialistas del derecho obrero y campesino (México revolucionario, nacionalista y reivindicativo de la historia precortesiana) para regular las relaciones del trabajo con el capital tratando de prevenir los excesos injustos sobre la fuerza de trabajo, y que reconoce los derechos colectivos de los grupos indígenas.

Aunque la Independencia, la Reforma y la Revolución Mexicana son parteaguas de nuestra historia social y económica, y sus actores divergen en sus contextos culturales e ideológicos, de alguna manera sus objetivos, intenciones, logros y errores al paso del tiempo se sintetizaron hasta conformar el *corpus* de la identidad de nuestro modelo más logrado. Este modelo empezó a desdibujarse cuando el régimen revolucionario comenzó a eclipsarse y el país a cambiar de una sociedad eminentemente agraria a otra precariamente industrial.

Hoy México se ha convertido en una sociedad industrializada con una identidad compleja y difícilmente comprendida debido tanto a su propia trasmutación socioeconómica como a la contradicción de sus rastros culturales más permanentes, así como a su alineación con la apertura de un nuevo paradigma societario: “la globalización”, entendida ésta como la racionalidad extrema del mercado y la utopía neoliberal.

El periodo idílico entre los mexicanos y sus gobiernos se dio entre 1930 y 1968, época en que se logró la plena institucionalización del Estado surgido de la Revolución Mexicana. Plutarco Elías Calles fue el principal artífice de este progreso, que se significó por terminar de pacificar el país. El suyo es un periodo que inicia un proceso de mejoramiento socioeconómico con la recuperación de los índices del crecimiento de la población, el mejoramiento notable de la salud pública y avances muy significativos en la educación, particularmente la básica. En este ámbito se iniciaron campañas eficaces contra el analfabetismo y se apoyaron los movimientos culturales, en particular se desarrollaron exitosamente los de fuerte acento nacionalista; las artes gráficas, la literatura, la radio, el cine, la televisión y la educación superior vivieron una época de relativa bonanza.

Por otra parte, el campo alcanzó niveles de producción significativos (un México exportador de alimentos) y se inició el despegue del desarrollo industrial; éste aumentó notablemente el empleo y produjo una movilidad social sin precedente que dio auge a las clases medias. Curiosamente, este proceso se empató con la segunda guerra mundial, que favoreció los intercambios comerciales del país y mejoró su balanza de pagos. Aun terminada la conflagración mundial, el efecto se continuó hasta muy adentrada la década de los sesentas ayudado por una política industrial proteccionista que impuso una severa restricción a la importación de productos que fueran producidos por empresas mexicanas.

Este ciclo de la historia reciente desarrolló una identidad vigorosa, densa y contradictoria, con una clara orientación nacionalista. El costo de este crecimiento socioeconómico desafortunado fue un Estado fuerte y una ciudadanía débil. Un gobierno exageradamente paternalista y autoritario. Una ciudadanía políticamente apática y una democracia apócrifa.

Por otra parte, en el ámbito internacional, el establecimiento de un mundo dominado por la bipolaridad de dos grandes potencias, Estados Unidos y la entonces Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, hizo de éste un espacio de lucha soterrada, cuyo poder expresado líricamente por los términos de la *guerra fría* impuso un control paranoico en todos los países satélites a costa de coartar las libertades individuales, los derechos humanos y el libre juego de las organizaciones políticas. México no fue la excepción. La represión de los movimientos de los ferrocarrileros y de los maestros en 1958 fue preludio del horror que después se asentaría tanto en nuestro país como en otras partes de Latinoamérica y el mundo.

Paralelamente, Estados Unidos, la Europa desarrollada y Japón potenciaron la inversión intensiva de capital a sus empresas hasta generar las grandes transnacionales, a la vez que se intensificó la

aplicación de la ciencia y la tecnología a los procesos productivos y organizacionales, y se impulsaron los medios masivos de comunicación como arietes para la reproducción del modelo de vida cosmopolita de las colectividades.

Por su parte, los países se estratificaron económicamente, con lo que se aceleró la internacionalización de la economía y, de paso, de todos los sistemas sociales, culturales y políticos. Esto favoreció a nivel mundial el surgimiento de los movimientos contestatarios del 68, que marcaron la aparición de una nueva era societaria. Este fenómeno, revestido de un aparente espontaneismo *anti-anti*, pero en realidad de corte antiautoritario, fue como el inicio de un fuerte movimiento que prohió, a la vez, el reclamo de los derechos humanos, las libertades políticas y el anuncio del maridaje entre una confusa orientación individualista, la “mass media” y el mercado, las reformas políticas y la apertura hacia el mundo, y el crónico desempleo.

Las contradicciones propias del modelo económico de sustitución de importaciones, el ascenso de una oligarquía posrevolucionaria, el desplome de la moral republicana de los gobiernos y la aparición de una desenfrenada corrupción en los puestos públicos por una parte, y por la otra, la incapacidad de la iniciativa privada nacional para modernizar sus procesos de organización y productivos, provocaron que el “milagro mexicano” *biciera agua* y entrara en una crisis económica con graves efectos sociales, políticos y culturales.

A todo lo anterior contribuyeron las transformaciones que a nivel mundial impulsaban los poderosos centros financieros internacionales, pero que, al menos como una ventaja para México, abrieron la coyuntura al nacimiento del ciudadano con base en una incipiente, pero no menos trascendente reforma política. ¡Ah...!, y al inicio a su vez de una al parecer interminable transición política. De 1968 a la fecha se han introducido continuas reformas que legalizan un nuevo estatus político y regulan formas de participación electoral más justas, aunque aún inequitativas para constituir una democracia no del todo invulnerable a su secuestro por partidos políticos oligárquicos, la corrupción pública y el crecimiento lacerante de la pobreza.

La modernización siempre fue el objetivo explícito o implícito de los distintos grupos políticos que monopolizaron el poder en las distintas etapas de nuestra historia independiente. Pero esa estrategia practicada sin un justo y objetivo análisis de las condiciones reales de la sociedad ha sido también la causa de las crisis en que se ha sumido el país a lo largo de su historia. No porque se haya alcanzado la modernidad, sino porque ésta, aplicada bajo modelos extranjeros sin las necesarias adaptaciones, conllevó la exportación de sus contradicciones hacia países en formación que no tenían manera de defenderse de sus catastróficos efectos.

Sin embargo, debemos aclarar que la actual, última y prolongada crisis que nos envuelve contiene características y eventos mucho más vastos e insidiosos que los que se dieron con la Independencia, los movimientos de Reforma del siglo XIX y la revolución de 1910-17. El impacto, curiosamente, de los nuevos cambios se resienten aquí y en todo el mundo a una escala inimaginada. El Estado nacional, particularmente, es víctima puntual de estos cambios. Sus ámbitos de acción disminuyen, al igual que sus facultades y capacidades de planeación e intervención económica y política, y su rol se reduce sólo al ejercicio de funciones administrativas, la representación del país en las relaciones internacionales y el mantenimiento de la seguridad pública.

Concomitantemente, las compañías transnacionales, los organismos políticos internacionales y las instituciones mundiales de la banca y el comercio dictan lo que los gobiernos deben “sensata-

mente” realizar, acortando con ello cada vez más el ámbito de las soberanías nacionales. Inclusive, se presiona para que muchas funciones públicas, como la educación, el cuidado de la salud, la seguridad social, la administración de presidios y la recolección de basura pasen a manos de la iniciativa privada. Con ello, las identidades surgidas desde la aparición de los Estados nacionales entran en crisis, se disuelven, cambian y se reducen. Pareciera como si el modelo fuese “Estados pequeños, identidades individuales” sectorizadas y cosmopolitas, lo que genera en el ámbito político un proceso cada vez más acentuado de rompimiento de la cohesión de las ciudadanías con sus Estados nacionales.

Como señala Beck Ulrich (1994) en relación con la caída del muro de Berlín, parteaguas de la historia moderna, “1989 pasará a la historia como la fecha simbólica del final de una época”. Supone este autor que al igual que el bloque comunista, Occidente se vio afectado profundamente por este suceso. Giddens refiere al respecto:

No significó este acontecimiento un triunfo del bloque occidental. Al menos en lo que tradicionalmente se obtiene por haber vencido en una guerra. El proceso que colapsó el régimen soviético se había venido gestando silenciosa pero eficazmente con los cambios producidos por una nueva revolución científica, que llevó al campo de las relaciones productivas una creativa tecnología que multiplicó la eficiencia de las organizaciones industriales, empresariales y financieras.

Son los sistemas financieros los que primordialmente se han beneficiado de los réditos de tales cambios. El socialismo burocrático —*el socialismo real*, como han dado en llamarle— no pudo encontrar la forma de transformarse para competir mundialmente con óptima eficiencia, avanzar en los campos de la ciencia y la tecnología, construir mejores defensa y capacidad de respuesta militares y consolidar, al mismo tiempo, una tasa de desarrollo socioeconómico que garantizase un nivel de vida aceptable a sus poblaciones, a la vez que favoreciese el necesario cambio hacia una democracia capaz de permitir a los grupos sociales evolucionar a una comunidad de ciudadanos con derechos tanto colectivos como individuales asegurados.

Montesquieu ha señalado enigmáticamente que “las instituciones fracasan víctimas de su propio éxito”. En este sentido, cabe preguntarse si el éxito de la sociedad dominada por el capitalismo financiero sobre cualquier otro tipo de organizaciones políticas y económicas se puede extrapolar de manera irrestricta hacia todos los espacios geopolíticos sin que se pierdan o terminen, como señala Ulrich, sus fundamentos físicos, culturales o sociales. ¿Cómo podemos evaluar el resurgimiento de los movimientos nacionalistas, el racismo y la intolerancia prejuiciosa en Europa? ¿Son respuestas preliminares a la frustración que produce el acelerado proceso de globalización? Recordemos que, después de los años sesentas, en toda Europa se inició una etapa de reconstrucción de muchas de sus instituciones más sólidas, particularmente los regímenes de seguridad social, además del reordenamiento industrial, que desapareció muchas empresas estatales, y la optimización del aparato público —su empequeñecimiento— para hacer adaptables los Estados europeos a su primera estación de la globalización, el mercado común europeo, y ahora a una segunda, la constitución de la Unión Europea.

Muchos sociólogos y politólogos del Viejo Continente (Giddens, Castoriadis, Lash, Beck) señalan que la sociedad industrial se ha resquebrajado y está en proceso de demolición debido a su propio “éxito”. Ulrich afirma que existe la necesidad de repensar o reinventar la civilización industrial. La sociedad moderna está destruyendo sus formaciones de clases, estratos, ocupaciones, roles de

género, familia nuclear, fábricas, sectores empresariales. Esta nueva fase en la que el progreso puede convertirse en autodestrucción, en la que un tipo de modernización socava y transforma otro, es lo que Ulrich denomina *fase de la modernización reflexiva*. Este autor afirma que el dinamismo industrial de alta velocidad se está deslizando hacia una nueva sociedad sin la explosión primigenia de una revolución, dejando a un lado los debates políticos y las decisiones de parlamentos y gobiernos. La modernización reflexiva significa un cambio de la sociedad industrial y se produce en forma subrepticia y no planeada, a remolque de la modernización, de modo automatizado y dentro de un orden político y económico intacto. Implica una radicalización de la modernidad que quiebra las premisas y contornos de la sociedad industrial y abre vías a una modernidad distinta.

La nueva sociedad nace calladamente —social o industrial—. El incremento de la riqueza y la aparición de una sola superpotencia produce para los países occidentales un cambio en sus orientaciones societarias, tanto en sus ámbitos de vida como en el significado de la sociedad política, todo lo cual puede generar una crisis de oscura ambigüedad en la que la civilización industrial será forzada a experimentar cambios inesperados.

La mayor participación de la mujer en el mundo laboral, los nuevos regímenes contractuales del trabajo asalariado, “que muchos ponderan y lanzan vivas en sindicatos y parlamentos, tiene el efecto de quebrar los antiguos límites entre el trabajo y el no trabajo”, como afirma Giddens. Debido a que estos cambios mínimos llegan en forma inadvertida, sin mayores conflictos o grandes discusiones, o bajo el amparo del augurio revolucionario, la introducción de los cambios sociales se da muellemente, sin que pueda ser detectada por los investigadores sociales, quienes persisten en sus viejos paradigmas de análisis cuando la “modernidad reflexiva” avanza y quiebra quietamente la presente estructura de la sociedad industrial contemporánea”, en palabras de Giddens.

La modernidad, en suma, se subvierte por una forma nueva de modernización, la cual requiere una máxima atención, ya que mientras una se legitima con base en la promesa y logro posible de la seguridad social de los ciudadanos, la nueva modernidad se basa en la condición meliflua del riesgo. Las bolsas, matrices financieras, surgen inopinadamente en todos los ámbitos de la nueva sociedad producto de las redes selectivas de la modernización reflexiva. Como señala Giddens:

Por una parte implica profundas inseguridades, difícilmente delimitables, en una sociedad entera, con muchas facciones en todos los niveles igualmente difíciles de delimitar. Su dinamismo puede tener consecuencias opuestas. En varios grupos culturales y en continentes diversos va acompañada de enfrentamientos nacionalistas, pobreza masiva, fundamentalismos religiosos, crisis económicas, crisis ecológicas, guerras y revoluciones, esto es, el dinamismo conflictivo de la sociedad del riesgo, en el sentido más estricto.

Debemos por tanto plantearnos: ¿qué tipo de crisis sociales resultan de la modernización reflexiva? ¿Qué desafíos políticos están vinculados a los desafíos reflexivos, y qué respuestas son concebibles en principio? ¿Cuál es el significado y la implicación de las superposiciones de la modernización reflexiva con desarrollos antagonistas: la prosperidad y la seguridad social, la crisis y el desempleo masivo, el nacionalismo, la pobreza mundial, las guerras o los nuevos movimientos migratorios? ¿Cómo pueden decodificarse las modernizaciones reflexivas en constelaciones contradictorias en una comparación internacional e intercultural? ¿Contiene la modernidad, cuando se aplica a sí misma, una clave para su control o autolimitación? ¿O es que ese enfoque desata una turbulencia más en un torbellino de acontecimientos sobre los cuales no hay control alguno?

En resumen, la sociedad industrial, por sus propios efectos, deviene obsoleta. La otra cara de su obsolescencia es la *sociedad del riesgo*. Ésta se caracteriza por una fase de desarrollo de la sociedad moderna en la que los peligros sociales, políticos, económicos e individuales tienden cada vez más a escapar a las instituciones de control y protección de la sociedad política. Esto se produce en dos fases: una en la que los efectos y autoamenazas son producidos de forma sistemática pero no se convierten en temas de debate político o en el centro de conflictos políticos. Aquí el autoconcepto de la sociedad industrial sigue siendo predominante, pues multiplica y legitima las amenazas producidas por la toma de decisiones como riesgos residuales (*sociedad de riesgo residual*).

En segundo lugar, surge una situación completamente distinta cuando los peligros de la sociedad industrial comienzan a dominar los debates y conflictos públicos, políticos y privados. Aquí las instituciones se convierten en las productoras y legitimadoras de amenazas que no pueden controlar. Lo que ocurre es que ciertas características de la sociedad industrial se hacen social y políticamente problemáticas. Por una parte, se siguen tomando decisiones y emprendiendo acciones según las pautas de la antigua sociedad industrial, pero por otra, los debates y conflictos que se derivan del dinamismo de la sociedad del riesgo se ciernen sobre las organizaciones de intereses, el sistema judicial y la política.

La sociedad del riesgo no es una opción que se pueda elegir o rechazar en el curso de las disputas políticas. Surge como continuación de procesos de modernización autonomizados, ciegos y sordos a sus propios efectos y amenazas. De forma acumulativa, o a saltos, y latente, estos procesos producen amenazas que cuestionan y, finalmente, destruyen los fundamentos de la sociedad industrial.

Con el surgimiento de la sociedad del riesgo, los conflictos sobre la distribución de los males se superponen a los conflictos sobre la distribución de los bienes (renta, trabajo, seguridad social), que constituyeron la problemática básica de la sociedad industrial y que se intentaron solucionar en las instituciones relevantes del Estado de bienestar. Estas contradicciones sobre la distribución de los males pueden interpretarse como conflictos sobre la sociedad distributiva. Surgen en torno a la distribución, prevención, control y legitimación que acompañan la producción de bienes (impactos ambientales, amenazas a la salud, supermilitarización, etcétera).

Hoy las personas no se liberan de certezas feudales y religioso-trascendentales para establecerse en el mundo de la sociedad industrial, sino que se “liberan” de ésta para instalarse en las turbulencias de la sociedad global del riesgo. Se espera de los individuos que vivan con una amplia variedad de peligros globales y personales diferentes y mutuamente contradictorios.

El yo ha dejado de ser el yo inequívoco y se fragmenta en discursos contradictorios del yo. Ahora se espera que los individuos sean capaces de dominar esas oportunidades arriesgadas sin que puedan, debido a la complejidad de la sociedad posmoderna, tomar las decisiones necesarias sobre una base bien fundada y responsable, es decir, considerando las posibles consecuencias.

En la sociedad del riesgo, el reconocimiento de la impredecibilidad de las amenazas provocadas por el desarrollo tecnointustrial hace necesaria la autorreflexión sobre los fundamentos de la cohesión social y el examen de las convenciones y fundamentos dominantes de la “racionalidad”. En el autoconcepto de la sociedad del riesgo, la sociedad deviene reflexiva (en el sentido estricto de la palabra), es decir, se convierte en un tema y un problema para sí misma.

Nos dice Bordieu (1998) que el fundamento último de este orden (¿desorden?) económico situado bajo el símbolo de la libertad es la violencia estructural del paro, la precariedad y la amenaza

del despido que implican la condición del funcionamiento armónico del modelo micro-económico individualista en un fenómeno de masas, la existencia del ejército de reserva de los parados (sin trabajo).

Lo peor de la globalización es que no es un fenómeno controlado por ninguno de los sujetos participantes. Se ha generado como un agregado de procesos autonomizados cuyos resultados afectan a todos. La sociedad levantada bajo el esquema del orden industrializado se deshace y se reconvierte en una nueva comunidad que enfrenta los efectos no deseados o pobremente previstos en su desarrollo: lo que hemos llamado *la sociedad de riesgo*.

Esta nueva modernidad reflexiva, ¿qué tipo de identidad colectiva construye? La modernidad es esencialmente un orden postradicional. Las transformaciones del tiempo y espacio, unidas a los mecanismos de desenclave, liberan la vida social de la dependencia de los preceptos y prácticas establecidos. Esta es la circunstancia en la que aparece la flexibilidad generalizada, que se refiere al hecho de que la mayoría de los aspectos de la actividad social y las relaciones materiales con la naturaleza está sometida a revisión continua a la luz de nuevas informaciones o conocimientos. Este bagaje informativo no es algo accesorio en las instituciones modernas, sino constitutivo de ellas (un fenómeno complicado debido a las muchas posibilidades de pensar en la flexibilidad existente en las condiciones sociales de la modernidad).

Giddens plantea que, en este orden de cosas, el dinamismo de la modernidad está constituido por tres grupos de procesos:

1. *Separación de espacio y tiempo*. Se establece como condición para la articulación de las relaciones sociales en ámbitos extensos de tiempo y espacio, hasta llegar a incluir sistemas universales.
2. *Mecanismos de desenclave*. Constan de señales simbólicas y sistemas expertos (ambos en conjunto = sistemas abstractos) que disocian la interacción de las peculiaridades de lo local.
3. *Flexibilidad institucional*. Uso regularizado del conocimiento de las circunstancias de la vida social en cuanto elemento constituyente de su organización y transformación.

La universalización significa que nadie puede desentenderse o excluirse de las transformaciones generadas por la modernidad en cuanto a las consecuencias de, al menos, algunos de los mecanismos de desenclave: así ocurre, por ejemplo, con los riesgos mundiales de una explosión nuclear o una catástrofe ecológica. Todos estos procesos de la modernidad reflexiva vinculan un conjunto de cambios profundos con la naturaleza de la vida cotidiana.

Robert Sacks plantea que para ser agente de algo, uno debe estar en algún sitio. Pero este sentido fundamental e integrativo del lugar ha sido fragmentado en partes complejas, contradictorias y desorientadoras. El espacio se va convirtiendo en algo más integrado aunque, paradójicamente, territorialmente fragmentado. Los lugares son específicos y únicos y, sin embargo, en muchos sentidos parecen genéricos e indistintos. Pareciera que están “afuera”, pero nos olvidamos que han sido construidos por el hombre... Nuestra sociedad guarda información sobre lugares y, no obstante, tiene muy poco sentido del lugar. Y los paisajes que resultan de los procesos modernos parecen más bien pastiches desorientadores, falsos y yuxtapuestos.

Pero, ¿cómo han afectado esos cambios las relaciones de intimidad personal y sexual? Éstas no son simples extensiones de la organización de la comunidad ni del parentesco. La amistad ha sido

transformada por la acción de los sistemas abstractos. Ahora lo contrario de amigo no es enemigo ni forastero; ahora es conocido, colega o alguien que no conozco; el honor ha sido sustituido por la lealtad, que no tiene otra base que el afecto personal, y la sinceridad ha sido remplazada por lo que podemos llamar *autenticidad*, el requisito de que el otro mantenga una actitud franca y bien intencionada. Un amigo no es aquel que siempre dice la verdad sino alguien que protege el bienestar anímico del otro. El buen amigo, es decir, aquel cuya bondad permanece incluso en los tiempos difíciles, ha quedado hoy sustituido por el “compañero honorable”. Dentro de ese dédalo impuesto por la densidad de los sistemas abstractos la identidad no es algo ya dado, sino un algo a alcanzarse mediante la selección de opciones pertinentes que la sociedad impersonal nos ofrece. Somos algo en referencia a “algo”. Ser independientemente de las relaciones que nos rodean se convierte en un acto narcisista. La identidad es revelada en la comparación con los atributos de otros y se relaciona de sí con extensos procesos de los sistemas abstractos. Ser como la *chica L’Oreal* implica no sólo la imagen que se muestra en el cartel, sino toda la parafernalia que se dispone desde algún lugar que ignoramos, con el efecto de que se identifique el icono con todo lo que se debe disponer para ser como ella.

¿Qué ocurre en esta modernidad reflexiva con las identidades colectivas? Las identidades nacionales se consideran un efecto de la constitución de los Estados nacionales. Pero para la lógica de la globalización, no son necesarias. Particularmente porque el sujeto directo de la globalización es la persona concreta, el individuo, pues es el consumidor, el hombre competitivo, el realizador, el que se integra a las reglas del mercado, al que se explota y al que se manipula con la flexibilización en los contratos de trabajo y se le diferencia de sus pares mediante una compleja evaluación de sus pericias, antecedentes y competencias. Frente a las nuevas políticas laborales de esta sociedad de la modernidad reflexiva, el gremio, el sindicato son prescindibles, al igual que muchas otras representaciones identitarias colectivas.

Así, en el contexto de la globalización, la reforma política que se inicia en México es un proceso paralelo y complementario a ese fenómeno mundial. En la nueva construcción de las instituciones estatales se han minimizado muchas de sus facultades, se ha adelgazado el Estado para que se acople a las exigencias que demanda la nueva sociedad surgida de los procesos autonomizados de la sociedad industrial y la modernidad. Las crisis económicas se inducen desde afuera y se potencializan por las poco inteligentes decisiones de las oligarquías en el poder. El efecto potencialmente más peligroso para la estabilidad del Estado-nación es el rompimiento de las bases colectivas de la cohesión social. Podemos enumerarlas:

1. La minimización de la familia o su virtual desaparición, al menos como hoy consideramos a la familia nuclear.
2. La desintegración del sentido de la comunidad al introducir la sociedad del riesgo en la destrucción de las relaciones solidarias de vecinos. Nadie se conoce y nadie se relaciona proactivamente con los demás. El vecindario se transforma en un desenclave donde privan la inseguridad y la anonimidad.
3. Los programas de estudio y la ingeniería administrativa del *pensum* escolar generan una organización por grupos donde se rompe la relación generacional. Uno toma una clase con muchas personas que cambian a la siguiente clase. El estudiante es un individuo que tiene que navegar

todo su trayecto escolar solo. La pedagogía se instrumenta para hacerse lo más personalizada posible, pero más impersonalizada en su evaluación.

4. La comunidad política va siendo sustituida por la creciente importancia de las agrupaciones de la sociedad civil, que aparecen y desaparecen puntualmente de acuerdo con la dinámica de los problemas por los que surgieron. Las temáticas que importan a la ciudadanía son discutidas a instancias de estos grupos, y no porque procedan de un programa de partido político. Los mismos partidos se vuelven diminutos en su membresía, no obstante el tamaño de los grupos votantes. El proceso de pérdida de legitimidad se acrecienta ante la falta de respuesta de los ciudadanos hacia las instituciones políticas, lo que se refleja en pobres votaciones que generan un desenclave del sentido real de las mayorías democráticas.
5. Las instituciones que representan el poder del Estado dejan de concitar la confianza del ciudadano. Lo que a éste importa no es lo que discuten tales instituciones, ni lo que al final imponen a la población.

Hay un proceso extraordinariamente peligroso en este fenómeno de desplome de las instituciones políticas. No es una posición alarmista lo que se expone aquí. Los datos que hemos levantado sobre el sentido de pertenencia y de participación hacia las instituciones del Estado nacional en 82 ciudades del territorio nacional lo expresan claramente. Sin embargo, esto no sólo lo sufre México. Lo comparten todos los países, como veremos más adelante. Hay un cambio muy significativo de las relaciones entre los ciudadanos y sus instituciones políticas, lo que amenaza la viabilidad del Estado como forma de organización ciudadana.

La internacionalización de todos los órdenes societarios bajo el concierto de una filosofía económica que promueve la globalización, plantea un proceso de cambio no exento de mayores sufrimientos que los que hemos pasado en los últimos 40 años. Porque además este proceso de globalización, así como la modernización que generó la sociedad del riesgo (de lo impredecible, de lo azaroso, de lo inseguro) habrá de procrear una sola certeza que nadie puede tomar en serio: que las leyes del mercado resolverán todos los problemas de la convivencia humana en los órdenes político, económico, social y cultural. Al menos hasta ahora, viendo el espejo de los países más avanzados, podemos constatar que las diferencias sociales se han ampliado, la pobreza ha dejado de ser residual para convertirse en estructural, la inseguridad pública se ha incrementado y la educación, a pesar de la sociedad del conocimiento, la información y la tecnología, ha dejado de ser un medio de movilidad social.

La transición política en México como producto de las reformas políticas operadas a lo largo de los últimos 30 años no ha podido hasta ahora lograr la reforma del Estado. Nuestra propia incompetencia y los procesos de globalización y cambio originados por los efectos indeseados de la modernización se han convertido en un obstáculo hasta hoy insuperable. Lo más peligroso es la destrucción paulatina de la solidaridad ciudadana con las instituciones del Estado-nación, lo que afecta la cohesión social y vuelve peligrosamente inestables todas las relaciones y la mínima confianza en lo que representan y debe ser la actuación de las instituciones. La democracia en esta situación pierde factibilidad, y la legitimidad se difumina volviéndose oportunidad para salidas políticas autoritarias de todo tipo, y a cual más temibles.

## La identidad nacional entre los mexicanos

Durante los últimos 20 años hemos visto cómo responden muestras estadísticas representativas de las poblaciones de más de 74 ciudades de la República Mexicana ante un conjunto de instituciones del Estado-nación (Béjar y Cappello, 1983). A principios de la década de los ochenta, los ciudadanos expresaron ante nuestros instrumentos metodológicos sus sentidos de pertenencia y participación frente a dichas instituciones, las cuales se clasificaron en políticas, económicas, sociales y culturales. Las instituciones mapeadas para estos estudios incluían desde la familia hasta los partidos políticos, la religión, la administración pública y los organismos bancarios, comerciales o de trabajo, etcétera.

Los datos arrojados entonces indicaban evaluaciones con magnitudes muy bajas, donde sólo se diferenciaban las instituciones culturales y la mayoría de las sociales, aun cuando los puntajes tampoco eran muy altos. Concluíamos entonces que los ciudadanos mexicanos no presentaban una identidad nacional —como dimensión política— suficientemente desarrollada. Que la representación social —el consenso intersubjetivo— entre localidades, regiones y totalidad arrojaba más diferencias que consonancias, y que eran las instituciones políticas y económicas en las que más se manifestaban las diferencias interregionales y locales, es decir, las que menos concitaban la posesión de una identidad nacional bien constituida.

Pensábamos que esos datos eran expresión de los desencuentros históricos de una nación cuya conformación histórica, desde el principio, no fue producto de un consenso entre sus miembros, sus grupos, sus clases y todos sus ciudadanos, así como de una larga serie de vicisitudes históricas negativas en sus encuentros con los poderes internacionales en turno, dentro o fuera del mismo país. Sin embargo, nunca supusimos si el grado de desorganización de la identidad nacional estaba en su clímax o iba en un proceso de remisión en sus síntomas, por más que evidenciábamos las condiciones actuales críticas en que se desenvolvía nuestra vida política interna e internacional.

Hoy contamos con datos obtenidos en tres mediciones a intervalos de tiempo de cinco y siete años en las tres principales ciudades del territorio nacional: Guadalajara, México y Monterrey. En ellas evidentemente se acusa un proceso de desplome de los sentidos de pertenencia institucional, en particular ante los organismos políticos y económicos. Dicho de otra manera: acusan dichas instituciones una creciente falta de credibilidad ante las expectativas, aspiraciones y demandas de los ciudadanos.

Veamos los datos de la tabla 1 de la página siguiente y hagamos un breve comentario.

En 1992, como se observa en la tabla, de una valoración posible de 90 puntos, las instituciones culturales son calificadas con 62, las sociales con 49, las económicas con 36 y las políticas con 28. En 1999 dichas categorías, en la misma secuencia, obtienen un puntaje de 58, 52, 31 y 22. En 2004 las cifras continúan disminuyendo. Se constata que todas las instituciones sufren una pérdida en las estimaciones del sentido de pertenencia de los ciudadanos hacia ellas. Pero las económicas y políticas acusan la ponderación más baja. De 1992 a 2004, en promedio, el índice de sentido de pertenencia hacia las instituciones en general pasa de 43.75 a 35.75. Es decir, refleja una pérdida general de 18%. Si hacemos la misma operación con los índices de sentido de pertenencia política de los ciudadanos, obtenemos un declive de 40%. Respecto del sentido de pertenencia a las instituciones económicas, la pérdida es de 28%, mientras que hacia las instituciones sociales es de 3 y a

TABLA 1. PUNTAJES SOBRE SENTIDO DE PERTENENCIA A INSTITUCIONES NACIONALES

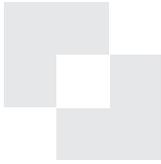
Años	Instituciones políticas	Instituciones económicas	Instituciones sociales	Instituciones culturales
1992	28	36	49	62
1999	22	31	52	58
2004	17	26	48	52

las culturales de 17. En otras palabras, aunque las instituciones sociales y políticas se mantienen con estimaciones más altas de sentido de pertenencia institucional para la ciudadanía, todas han sufrido desgastes significativos, con excepción de las sociales, las cuales acusan menos fluctuaciones en los 14 años comparados (1992-2004).

Podríamos indicar que nuestra sociedad está derivando hacia un modelo que ofrece pocas perspectivas de identificación y, por ende, de desarrollar un consistente sentido de participación que pudiese fortalecer la vida institucional de los mexicanos. Siendo las entidades políticas y económicas las que tienen mayor significado e importancia en consolidar una identidad nacional en términos de viabilidad como Estado-nación, la precariedad de sus índices para concitarla, si no cambia esta tendencia, pudiera llevarnos a mayores procesos de inestabilidad y gobernabilidad institucionales, cuyo término podría inclinarse hacia soluciones represivas y autoritarias, dando al traste con nuestros intentos de crear una cultura y una democracia modernas.

## Conclusión

A modo de conclusión, digamos: como siempre, México se inicia en un nuevo tipo de sociedad sin haber llegado siquiera a una modesta etapa de la sociedad del bienestar. Pasamos del umbral de la pobreza al de la pobreza extrema con todos los efectos sociales, económicos y culturales que esto representa. Pareciera que nuestro acceso a este nuevo mundo del conocimiento, de la información, la posmodernidad, la revolución científico-tecnológica y la globalización, fuera como si arribásemos al tercer círculo del infierno donde Dante coloca la advertencia: “Aquellos que venga aquí pierdan toda esperanza.”



# Estudos portugueses com o inventário dos valores de vida<sup>1</sup>

Leonor Almeida<sup>2</sup>

Os valores têm sido vistos desde sempre como determinantes importantes do comportamento humano (Allport, Vernon & Lindzey, 1960; Rokeach, 1973; Super, 1990). Tem sido também empiricamente relacionados com importantes aspectos do comportamento organizacional (Meglino, Ravlin & Adkins, 1989), do desempenho académico (Coyne, 1988), da tomada de decisão para a carreira (Ravlin & Meglino, 1987), e da satisfação conjugal (Vaitkus, 1995). Foram também identificados como determinantes importantes de comportamentos culturais específicos (Sue & Sue, 1990), bem como cruciais na compreensão de diferenças culturais (Fouad, 1995; Super & Sverko, 1995).

Efectivamente, e fazendo uma pequena retrospectiva histórica, os inventários de valores foram, na sua maioria, desenvolvidos quer como medidas gerais dos valores (*e.g.* Allport, Vernon & Lindzey, 1960), sem relação directa com os papéis de vida quer como inventários de valores no trabalho (*e.g.* Nevill & Super, 1986) relacionando-se unicamente com o papel de trabalhador. Os inventários de valores no trabalho levam os seus utilizadores a ignorar a influência de outros papéis de vida no processo de planeamento da carreira o que parece desapropriado dadas as interacções que ocorrem entre o papel de trabalhador e os outros papéis de vida.

Por outro lado, inventários como o *Rokeach Values Survey* (Rokeach, 1973) têm uma utilidade limitada dado que não permitem um esclarecimento na tomada de decisões sobre a carreira ou outros aspectos da vida. Assim, Crace & Brown (1996) desenvolveram um inventário de valores que pode ser usado como um auxiliar na tomada de decisão; decisões face à carreira, educação, relações com os outros e tempos livres e que constitui ainda uma tentativa de promover o pensamento holístico no processo de tomada de decisão.

---

<sup>1</sup> Título original: "Os valores como guias do comportamento e da tomada de decisão: estudos portugueses como inventário dos valores de vida."

<sup>2</sup> Departamento de Psicologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

## Definição de valores

A primeira etapa no processo de desenvolvimento do IVI consistiu na adopção da definição de valores de Rokeach (1973), ou seja, princípios que guiam não apenas o nosso comportamento mas servem de base para julgar o comportamento dos outros. Rokeach considera que as necessidades também podem servir como guia do comportamento, mas são transitórias; uma vez satisfeitas não influenciam o comportamento por muito tempo. Pelo contrário, os valores transcendem as situações e são influências estáveis no comportamento. Finalmente, os valores não proporcionam apenas aos indivíduos uma base para julgar quão apropriado é o seu comportamento no presente, permitindo definir os objectivos que se propõe atingir no futuro. Uma vez desenvolvidos, convertem-se numa base fundamental para o estabelecimento de metas do indivíduo.

## Pressupostos teóricos

O IVI apresenta como suporte teórico a *Brown's Holistic Values-Based Theory of Life Role Choice and Satisfaction* (Brown, 1996; Brown & Crace, 1995), e assenta na teoria e investigação de Rokeach (1973), bem como em alguns aspectos da teoria de Super (1990). Procura explicar o processo de tomada de decisão e a satisfação resultante das decisões relativas aos papéis, baseando-se em proposições teóricas que seguidamente se apresentam, ilustrando-se com algumas investigações.

Cada pessoa desenvolve um número relativamente pequeno de valores prioritários organizados num sistema de valores que influenciam a tomada de decisão devido às interacções com os outros papéis de vida. Super (1970) com o *Work Values Inventory* identificou 15 valores (de trabalho); Rokeach (1970) identificou 36 valores ao utilizar o *Values Survey*; Lofquist e Dawis (1978) identificaram 6 valores com *Minnesota Importance Questionnaire*; Brown e Crace (1996) identificaram 14 valores. Os valores prioritários são o mais importante determinante das escolhas realizadas em cada papel da vida, porém não são o único. A este propósito, Locke e Latham (1990) estudaram a especificidade do objectivo, Bandura (1986, 1993) incidiu na auto-eficácia; e Vroom (1964) e Janice e Mann (1977) estudaram a valência atribuída aos resultados. Os valores são adquiridos a partir da informação recebida através da interacção do ambiente com as características do indivíduo. Todavia as investigações relativas a este pressuposto apresentam resultados bastante contraditórios. Beutell e Brenner (1986) encontraram diferenças em 18 de 25 valores, tendo em conta a variável sexo e Walker, Tausky e Oliver (1982) encontraram diferenças entre a variável sexo apenas para um valor.

A satisfação depende da realização de vários papéis de vida que satisfazem todos os valores essenciais. Por exemplo, Watson e Ager (1991) consideram com base nos seus estudos que a frequência do desempenho de papéis valorizados pelo indivíduo está relacionada com a satisfação com a vida; por outro lado, Super (1940, 1980, 1990) foi pioneiro ao considerar no estudo dos valores a interacção entre papéis. A saliência de um papel está relacionada com o grau em que se espera que este seja uma fonte de satisfação para os valores essenciais. Chusmir e Parker (1991) identificaram diferenças nos valores prioritários tanto entre homens e mulheres trabalhadores, como entre os papéis profissional e pessoal; mais tarde, Flannely (1995) realizou um estudo no qual concluiu que a

saliência de certos valores se altera consoante o papel desempenhado. O sucesso em qualquer papel da vida depende de uma combinação de factores. As competências de cada indivíduo num determinado papel e as aptidões cognitivas, afectivas e físicas permitem a adaptação às mudanças nesse papel. No entanto, a noção que a interacção entre valores, competências e aptidões são os melhores preditores de sucesso ainda não foi estudada (Brown, 1996). Meglino, Ravlin e Adkins (1989), e Posner (1992) conduziram estudos empíricos que permitem concluir que há uma relação positiva entre a congruência dos valores com os resultados do desempenho de certas tarefas (papéis). De acordo com Brown (1996), uma vez que o papel da carreira influencia todos os outros papéis da vida, o potencial impacto nos papéis ligados à família, lazer e educação deve ser considerado quando se toma uma decisão na carreira. Defende ainda que a disposição com que um indivíduo toma uma decisão é fundamental no resultado da mesma, pelo que as decisões de carreira não devem ser tomadas enquanto ansiedades e depressões não estiverem estabilizadas (Brown, 1996).

Outras variáveis psicológicas como os interesses de carreira podem também actuar como guias do comportamento. Assim, uma vez que os interesses decorrem dos valores (Holland, 1985; Rokeach, 1973) os indivíduos devem compreender os seus próprios valores, principalmente se estes são interpretados em relação ao trabalho.

## Descrição do IVI

O IVI foi desenvolvido para servir de apoio na tomada de decisões relativamente aos papéis de vida. Parte do pressuposto que os indivíduos funcionam de forma holística, e que devem ser tidos em consideração os reflexos das decisões relativas a certos papéis nos restantes papéis desempenhados.

**Conteúdo.** O IVI contém 42 itens que medem 14 valores relativamente independentes. Contém também alguns exercícios qualitativos que podem ser úteis para auxiliar os indivíduos a cristalizar os seus valores. Este inventário é assim constituído por uma parte qualitativa e outra quantitativa.

A parte qualitativa é composta por perguntas abertas, seguindo-se um processo de classificação de valores no geral e de valores que se espera satisfazer em quatro papéis da vida dos indivíduos: trabalho, estudante, família e relações importantes e lazer e actividades de comunidade. Esta componente qualitativa visa ajudar os indivíduos a cristalizar os seus valores.

Os valores avaliados pelo IVI são realização, pertença, preocupação com o ambiente, preocupação com os outros, criatividade, prosperidade económica, saúde e actividade física, humildade, independência, lealdade à família ou grupo, privacidade, responsabilidade, compreensão científica e espiritualidade.

## Método de avaliação

No processo de aplicação do IVI pede-se aos sujeitos para classificar a força dos seus valores bem como para os categorizarem por ordem de importância.

Rankin e o Grub (1980) concluíram que, se bem que os métodos de classificação e categorização dos valores podem produzir quase os mesmos resultados, cada um tem o seu lugar na medida dos valores. Thompson, Levitov e Miederhoff (1982) foram mais específicos. Concluíram que a metodologia categorização é preferível quando é desejada informação sobre os valores do indivíduo, no entanto, quando os inventários de valores são utilizados na investigação, para estudar as percepções de grupo acerca dos valores os métodos de classificação são mais adequados.

Na aplicação do *IVI* pede-se aos sujeitos para primeiramente classificar, numa escala de 0 a 5, o grau segundo o qual as crenças contidas nos 42 *items* guiam o seu comportamento. Desta forma é feita uma auto-avaliação sendo-lhes em seguida solicitado que assinalem os valores que consideram como mais determinantes do seu comportamento. A etapa seguinte no processo de avaliação consiste em completar uma série de exercícios qualitativos. Posteriormente, e utilizando a informação obtida nestes exercícios e os dados derivados da classificação, é pedido ao sujeito para listar os valores por ordem de importância. A etapa final do processo consiste em pedir ao sujeito para categorizar a importância dos valores que espera ver satisfeitos em cada um dos papéis de vida: trabalhador, estudante, família e relações importantes, tempos livres e actividades de comunidade. Uma cópia do *IVI* poderá ser encontrada no apêndice A.

## Propriedades psicométricas

A informação respeitante aos estudos psicométricos do *IVI* poderá ser encontrada no capítulo dois. As escalas do *IVI* foram seleccionadas com base numa série de estudos de análise factorial. Muitos dos inventários de valores existentes contém escalas que são altamente correlacionadas, por vezes excedendo .50. Dado que intercorrelações desta magnitude confundem o processo de interpretação, um dos objectivos no desenvolvimento de *IVI* foi o de desenvolver escalas de valores relativamente independentes. Foram utilizados dois métodos para determinar a precisão das escalas do *IVI*, teste-reteste e consistência interna bem como um rigoroso controle da validade preditiva utilizando o alpha de Cronbach. Como veremos no capítulo dois, ambos os tipos de coeficientes de precisão se encontram dentro de valores satisfatórios. A validade do *IVI* foi determinada utilizando a tradicional avaliação da validade convergente e divergente bem como um rigoroso controle da validade preditiva.

## Sensibilidade cultural

Tal como referido anteriormente, um dos objectivos no desenvolvimento do *IVI* foi criar um instrumento com características psicométricas aceitáveis. Contudo, um segundo objectivo esteve também presente de forma determinante. Este segundo objectivo foi o de criar um instrumento com sensibilidade cultural que pudesse ser utilizado com confiança com ambos os géneros e na maioria dos grupos culturais. De forma a atingir este objectivo, o *IVI* foi submetido a duas revisões por representantes qualificados de diferentes grupos e subgrupos culturais. Nas várias etapas de desenvolvimento do instrumento, foi recebido *feedback* de duas tribos nativas americanas, duas hispânicas (cubana

e mexicana americana), uma asiática americana, uma afro-americana. Os itens e suas orientações foram também revistos de forma a serem sensíveis aos aspectos particulares das mulheres.

## Aplicações do LVI

O LVI foi desenvolvido para ser utilizado no aconselhamento da carreira, aconselhamento conjugal, aconselhamento e planeamento para a reforma, aconselhamento de tempos livres, formação de equipas (desportivas e de trabalho), e outras actividades em que a tomada de decisão e/ou o relacionamento interpessoal seja importante.

## Método

**Amostra.** Depois de efectuada a adaptação do LVI, foi realizado um estudo preliminar (Almeida & Pinto, 2002a), visando como principais objectivos ensaiar as condições de standardização, detectar eventuais dificuldades de compreensão do conteúdo dos *items*, e verificar o tempo médio de resposta. A leitura e compreensão das instruções não suscitou dificuldades, e o tempo de resposta oscilou geralmente entre os 30 e 45 minutos. A análise efectuada a partir deste estudo preliminar sugeriu a reformulação de alguns itens.

A versão experimental do Inventário dos Valores de Vida (Almeida & Pinto, 2002a) foi aplicada a uma amostra total de 314 adultos estudantes, trabalhadores estudantes e trabalhadores, com idades compreendidas entre os 18 e os 55 anos (média de idades de 26 anos), sendo 105 do sexo masculino e 209 do sexo feminino e apresentando habilitações literárias desde o 9o. ano de escolaridade até à frequência de pós-graduações (média = 15 anos de escolaridade). Para avaliar os resultados obtidos foram desenvolvidos alguns procedimentos de análise de dados. A análise de resultados inclui a caracterização dos resultados, o cálculo da consistência interna do instrumento (pelo método alpha de Cronbach) e a análise factorial dos itens.

Os resultados obtidos com a versão experimental portuguesa do LVI sugeriram algumas alterações (Almeida & Pinto 2004) sobretudo ao nível da revisão de alguns itens do valor independência e compreensão científica. Efectuadas estas alterações foi elaborada uma nova versão do LVI (Almeida & Pinto, 2002b) que posteriormente foi aplicada a uma amostra de mil 267 sujeitos de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 18 e 60 anos e cujo nível de escolaridade varia do 9o. ano à frequência de pós-graduações.

## Instrumento

Como instrumento para a recolha de dados foi utilizado o Life Values Inventory (LVI), versão original desenvolvida por Crace e Brown (1996), e a adaptação portuguesa de Almeida e Pinto (2002).

O Inventário dos Valores de Vida é composto por três partes. A primeira parte é de natureza quantitativa. São apresentadas ao sujeito 42 crenças, sendo a tarefa deste classificar cada crença,

com base numa escala de Likert de 1 a 5 (1-“quase nunca guia o meu comportamento”, até 5-“quase sempre guia o meu comportamento”), identificando em que medida esta guia o seu comportamento. Esta primeira parte procura também avaliar 14 valores (realização, pertença, preocupação com o ambiente, preocupação os outros, criatividade, prosperidade económica, saúde e actividade física, humildade, independência, lealdade à família ou grupo, privacidade, responsabilidade, compreensão científica e espiritualidade), dando a oportunidade ao sujeito de descobrir quais são os seus cinco valores principais. Os resultados possíveis nesta parte do instrumento variam entre três e quinze pontos.

O valor *realização* corresponde à importância para o indivíduo em aceitar novos desafios e trabalhar arduamente para melhorar o seu desempenho. Os indivíduos que possuem o valor *realização* definem-se como corajosos, de confiança, ambiciosos, capazes, com uma orientação para objectivos e com controlo de si próprio. As actividades emocionantes e que envolvam risco são as que mais os seduz.

Relativamente ao valor *pertença*, este corresponde à importância de se sentir parte integrante de um grupo e de aceitar os outros tais como eles são. Para os indivíduos que possuem este valor altamente priorizado, a inclusão e o reconhecimento social são bastante representativos, podendo deste modo recorrer à cordialidade e utilidade. A *preocupação com o ambiente* corresponde à importância de proteger e preservar o ambiente. Os indivíduos que possuem este valor como prioritário são honestos, com um elevado auto-controle, facilidade em perdoar e com grande preocupação com a beleza natural. Estes indivíduos são normalmente possuidores de crenças relacionadas com a equidade e paz no mundo.

O valor *preocupação com os outros* significa que, para o indivíduo, o importante é o bem-estar dos outros. Estes indivíduos perseguem a harmonia interna, a beleza, a paz do mundo, a igualdade e perdão para todos, a empatia, demonstrando pouco interesse por coisas materiais. Relativamente ao valor *criatividade*, os indivíduos que possuem este valor atribuem importância a novas ideias ou criar coisas novas, apresentando alguma preocupação com as qualidades estéticas dos ambientes naturais e físicos. São indivíduos inteligentes, ambiciosos, imaginativos, capazes, expressivos, idealistas e corajosos.

O valor *prosperidade económica* significa que o indivíduo atribui grande importância ao sucesso monetário e à aquisição de bens. Estes indivíduos definem-se como corajosos, capazes, ambiciosos, lógicos, procuram o prazer, inteligentes, lutam por prosperidade e vida com emoção, valorizando ao mesmo tempo a sua independência. O valor *saúde e actividade física* corresponde à importância em ser activo e saudável fisicamente. São eleitos por estes indivíduos ambientes limpos e saudáveis, procurando o reconhecimento social através de actividades ligadas ao físico e à saúde. Estes indivíduos possuem uma especial apetência para melhorar a sua saúde e aparência física através da adopção de uma alimentação saudável e de hábitos de exercício físico regular (Almeida & Lopes, 2004).

No que concerne ao valor *humildade*, este corresponde à importância que o indivíduo possui em ser humilde e modesto perante as suas conquistas, os quais possuem tendência em ser também retraídos. Estes indivíduos definem-se como gentis, obedientes, leais e auto-controlados. Os indivíduos que possuem como valor a *independência* dão grande importância em realizar as coisas ao seu modo e em tomar as suas próprias decisões. Estes indivíduos lutam pela sua liberdade individual e

pela autonomia de expressão e de acção, procurando o reconhecimento social através de actos de independência. Definem-se como indivíduos corajosos, ambiciosos e que procuram o prazer.

O valor *lealdade à família ou grupo* está relacionado com a importância em seguir as tradições e expectativas do grupo ou família. A segurança familiar assume uma elevada importância para o indivíduo. Os indivíduos que possuem este valor definem-se como gentis auto-controlados, honestos e cooperativos. Relativamente ao valor *privacidade*, este corresponde à importância de se ter tempo para si próprio. Estes indivíduos procuram obter uma liberdade individual, valorizando ao mesmo tempo a independência.

O valor *responsabilidade* reflecte a importância para um indivíduo em ser alguém em quem se possa confiar e de quem se possa depender. Estes indivíduos definem-se como sendo responsáveis, ambiciosos, honestos, auto-controlados, confiáveis, cooperativos, lógicos e que sabem perdoar. Relativamente ao valor *compreensão científica*, os indivíduos valorizam a utilização dos princípios científicos na compreensão e resolução dos problemas. Definem-se como indivíduos inteligentes, curiosos, lógicos, criativos, analíticos, críticos, introspectivos, precisos, independentes e reservados.

Finalmente, o valor *espiritualidade* reflecte a importância para os indivíduos em crenças espirituais e acreditar que se é parte de algo superior. Estes indivíduos necessitam de harmonia interior e salvação, definindo-se como honestos e obedientes para com as suas crenças espirituais (Almeida & Lopes, 2004).

Numa segunda parte é pedido, através de exercício qualitativos composto por questões abertas, que o indivíduo reflecta um pouco mais sobre os seus valores, respondendo a um conjunto de cinco questões. Após a conclusão das respostas dadas anteriormente o indivíduo deverá listar os seus valores mais importantes e aqueles que, para ele, não são importantes.

Na terceira parte o sujeito tem de identificar qual ou quais dos seus valores mais importantes que espera ver satisfeitos em cada um dos quatro maiores papéis de vida (trabalhador, estudantes, família e relações importantes, lazer e actividades de comunidade).

Por último, é apresentado ao sujeito uma folha de dados demográficos, onde este terá que preencher com os seus dados (idade, sexo, área de formação, número de anos de escolaridade, profissão, estatuto sócio-profissional e situação familiar).

Este instrumento tem como objectivo a: *a*) identificação dos valores que os indivíduos esperam ver satisfeitos em quatro papéis de vida; *b*) os valores cristalizados e priorizados; *c*) identificação de fontes de conflitos entre papéis (interpapéis); *d*) identificação do locus de conflitos ocorridos entre o trabalho e os valores do trabalhador (intrapapéis), e *e*) determinação da origem de conflitos de valores intrapessoais.

## Procedimento

A primeira etapa das investigações conduzidas em Portugal consistiu na tradução do Life Values Inventory (Crace & Brown, 1996). Procurou-se naturalmente ir para além de uma simples tradução literal, tentando adaptar os *items* à cultura portuguesa, mantendo-os, todavia, tão perto quanto possível da formulação original. Após a primeira tradução, foram submetidos à apreciação de especialistas na área vocacional, com o objectivo de melhorar a sua apresentação e de salvaguardar

o rigor científico da adaptação. Os itens foram ainda submetidos à apreciação de potenciais utilizadores sem formação em psicologia no intuito de obter informação sobre eventuais dificuldades de compreensão.

O processo conduziu a uma versão experimental portuguesa do Inventário de Valores de Vida *IVI* (Almeida & Pinto 2002a) constituído por três partes e apresentado num caderno de 5 páginas. Uma primeira parte quantitativa que começa com uma definição de valores e um exemplo que explica como o sujeito deverá responder aos 42 itens que se seguem. Assim, o sujeito utilizará uma escala de likert de 1-5 valores que permitirá identificar em que medida a crença apresentada guia o comportamento do indivíduo, sendo que o valor 1 significa: quase nunca guia o meu comportamento e o valor 5 significa quase sempre guia o meu comportamento. Nas páginas 2, 3 o sujeito encontrará uma lista de 42 crenças para classificar na escala de 1 a 5. Na página 4 encontra-se um quadro síntese de resultados de auto preenchimento. O sujeito deverá somar os resultados das páginas 2 e 3 como lhe é indicado na página 4. Na página 5 apresenta-se um perfil de valores, uma lista dos 14 valores avaliados pelo inventário, antecédidos de uma pequena quadrícula que deverá ser preenchida com o valor obtido na página 4, posteriormente deverão ser assinalados os 5 valores mais elevados. Assim termina a primeira parte do inventário.

A parte II do inventário é uma parte qualitativa onde o sujeito continua a exploração dos seus valores através de uma série de exercícios qualitativos. Estes exercícios estimulam o sujeito a refletir um pouco mais acerca dos valores. No final desta parte II e após ter realizado os 5 exercícios propostos —onde se pede que utilize também a lista de valores da página 5— o sujeito deverá fazer uma lista de valores importantes e uma lista de valores não importantes.

Depois de terem completado a parte II os indivíduos estão prontos para passar à parte III, onde lhes é pedido que identifiquem qual ou quais dos seus valores mais importantes esperam ver satisfeitos em cada um dos 4 maiores papéis de vida (papel de trabalhador, papel de estudante, papel familiar ou relações importantes e papel de serviço à comunidade).

O caderno da versão experimental portuguesa do *IVI* contém as instruções para a realização da prova, as diferentes partes do instrumento, bem como os espaços de resposta (Almeida & Pinto 2002). No final, tem ainda incluída uma folha de dados demográficos, destinada ao registo de dados como idade, sexo, área de formação, profissão, estatuto sócio-profissional e situação familiar.

## Resultados

Para avaliar os resultados obtidos foram desenvolvidos alguns procedimentos de análise de dados. A análise de resultados que se apresenta inclui a caracterização dos resultados, o cálculo da consistência interna do instrumento (pelo método alpha de Cronbach) e a análise factorial dos itens. O quadro I apresenta a estatística descritiva nas 14 dimensões do *IVI* para a amostra portuguesa de validação ( $n = 1267$ ).

QUADRO I. RESULTADOS NAS 14 DIMENSÕES DO LVI

<b>Dimensões</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Curtose</b>	<b>Assimetria</b>	<b>Amplitude</b>
Realização	12.6	1.84	1.13	-.788	3-15
Pertença	11.1	2.13	.540	-.540	3-15
Preocupação com o ambiente	12.0	2.50	-.11	-.576	3-15
Preocupação com os outros	12.4	2.02	.255	-.608	3-15
Criatividade	11.5	2.21	-.013	-.333	3-15
Prosperidade económica	10.2	2.61	-.197	-.211	3-15
Saúde & actividade física	11.2	2.65	-.400	-.365	3-15
Humildade	9.6	2.15	.460	-.191	3-15
Independência	11.7	1.89	.601	-.493	3-15
Lealdade à família ou grupo	12.4	2.14	.807	-.863	3-15
Privacidade	11.2	2.29	.201	-.452	3-15
Responsabilidade	13.8	1.74	5.79	-2.09	3-15
Compreensão científica	10.4	2.49	-.065	-.337	3-15
Espiritualidade	10.6	3.35	-.568	-.490	3-15

Relativamente às médias obtidas, estas foram mais elevadas nos valores responsabilidade (13.8), realização (12.6), lealdade à família ou ao grupo (12.4) e preocupação com os outros (12.4). Os valores humildade, prosperidade económica, compreensão científica e espiritualidade apresentam os valores médios mais baixos (9.6, 10.2, 10.4 e 10.6, respectivamente). Considerando os índices relativos ao desvio-padrão de cada valor, podemos afirmar que as médias obtidas são pouco diferenciadas, na medida em que existe uma dispersão assinalável dos resultados.

O quadro II apresenta os coeficientes de Cronbach para as amostras portuguesa e americana. Em relação à amostra portuguesa, o quadro refere os valores obtidos na amostra que serviu de estudo à versão experimental e na amostra de validação.

Da análise dos resultados é possível concluir que na amostra portuguesa em estudo todos os valores apresentam índices superiores a 0.50, mais especificamente, entre 0.53 para o valor independência e 0.85 para os valores prosperidade económica e espiritualidade. Destaca-se particularmente o resultado na escala independência, que apresenta nesta amostra um índice de precisão mais elevado comparativamente aos estudos de adaptação realizados em Portugal, o que sugere a adequabilidade dos itens que a compõem na população em estudo.

Comparando os resultados da amostra em estudo com os resultados da população americana e da amostra portuguesa dos estudos de adaptação, verificamos que os índices evoluem de forma semelhante.

## QUADRO II. RESULTADOS DA CONSISTÊNCIA INTERNA NOS ESTADOS UNIDOS E EM PORTUGAL

Dimensões	Amostra americana	Amostra portuguesa na versão experimental	Amostra portuguesa de validação
Realização	.74	.63	.70
Pertença	.77	.67	.67
Preocupação com o ambiente	.86	.73	.84
Preocupação com os outros	.69	.73	.71
Criatividade	.86	.75	.76
Prosperidade económica	.84	.85	.85
Saúde & actividade física	.74	.75	.74
Humildade	.64	.57	.56
Independência	.55	.22	.53
Lealdade à família ou grupo	.75	.64	.65
Privacidade	.83	.79	.79
Responsabilidade	.68	.78	.76
Compreensão científica	.80	.81	.81
Espiritualidade	.88	.85	.85

Na análise factorial adoptou-se o método de análise em componentes principais com rotação varimax. Apresenta-se, no quadro III a matriz dos factores rodada para a amostra em estudo.

A estrutura factorial obtida com a amostra estudada permitiu a identificação de 13 factores. Apesar de nos estudos americanos emergirem não 13 mas 14 valores, é de referir que vários estudos portugueses com sub-amostras —militares, mulheres e estudantes do ensino superior, estudantes do ensino secundário— revelaram uma estrutura factorial entre os 12 e os 14 factores, o que aliás vai ao encontro de outros estudos internacionais, embora com outros instrumentos. Para além do mais esta flutuação é perfeitamente aceitável se considerarmos as características da variável valores, que certamente apresenta oscilações com populações distintas. Consequentemente optou-se por manter a estrutura original dos 14 factores (Almeida & Pinto, 2002b).

## Conclusões

Desde a introdução da versão experimental do IVI em Portugal (Almeida & Pinto, 2002a) que temos recebido um *feedback* contínuo de conselheiros da carreira que no decorrer destes 4 anos utilizaram o IVI na modalidade de aplicação individual ou de grupo e com diversas populações. Uma referência particular à utilização do IVI pelo Instituto de Orientação Profissional onde diariamente os

QUADRO III. ANÁLISE FACTORIAL DOS RESULTADOS DO LVI NA AMOSTRA DE VALIDAÇÃO (N=1267)

<b>Factor 1</b>	Ser de confiança	.72	<b>Factor 7</b>	Acreditar num poder superior	.90
	Ser honesto	.72		Acreditar que existe algo superior a nós	.90
	Cumprir com as minhas obrigações	.66		Viver em harmonia com as minhas crenças espirituais	.74
<b>Factor 2</b>	Melhorar o meu desempenho	.58	<b>Factor 8</b>	Respeitar as tradições da minha família e dos grupos a que pertença	.69
	Trabalhar arduamente para fazer as coisas cada vez melhor	.49		Aceitar o meu lugar na família e nos grupos a que pertença	.65
	Tomar as minhas próprias decisões	.41		Tomar decisões pensando na minha família ou grupos a que pertença	.60
<b>Factor 3</b>	Dar novas ideias	.75	<b>Factor 9</b>	Ser aceite pelos outros	.77
	Criar coisas novas ou ter ideias novas	.70		Sentir-me como parte de um grupo	.66
	Descobrir coisas novas ou ideias novas	.62			
<b>Factor 4</b>	Proteger o ambiente	.80	<b>Factor 10</b>	Estar em boa forma física	.76
	Cuidar do ambiente	.79		Ser bom num desporto (ser atlético)	.76
	Contribuir para a beleza da natureza	.67		Cuidar do meu corpo	.68
<b>Factor 5</b>	Ajudar os outros	.52	<b>Factor 11</b>	Evitar louvores por objectivos atingidos	.74
	Ser sensível às necessidades dos outros	.75		Não dar demasiada importância aos elogios	.76
	Preocupar-me com os direitos dos outros	.74		Ser discreto(a) em relação aos meus sucessos	.66
<b>Factor 6</b>	Ter sucesso economic	.78	<b>Factor 12</b>	Ter tempo para mim próprio	.76
	Ganhar dinheiro	.77		Ter tempo calmo para pensar	.72
	Ser rico(a) (ter muito dinheiro ou muitos bens)	.72			
			<b>Factor 13</b>	Fazer as coisas à minha maneira	.72

psicólogos utilizam o LVI na sua Consulta de Orientação e Aconselhamento Vocacional. Dado que o *feedback* foi consistentemente positivo tentámos incorporar na edição revista de 2006 as sugestões dadas pelos especialistas como forma de melhorar a utilização do LVI no aconselhamento psicológico e na consulta psicológica. Para além deste *feedback* dos utilizadores há que contar também com as pistas de investigação que os vários estudos portugueses sobre as qualidades psicométricas do LVI nos forneceram (Almeida, 2005; Almeida & Lopes, 2005; Almeida & Pinto, 2005; Almeida & Fraga,

2004; Almeida & Lopes, 2004; Almeida & Pinto, 2004). A edição revista do LVI (2002) foi feita com a preocupação de manter a validade empírica das 14 escalas.

Na edição revisada de 2006 a uma das escalas do LVI foi atribuído um novo nome bem como os três itens que constituem esta dimensão foram reformulados. Trata-se da escala compreensão científica que passa agora a ser designada por análise objectiva. Esta escala, frequentemente, requeria esclarecimentos por parte dos conselheiros e por vezes tinha conotações não totalmente compreendidas pelos utilizadores.

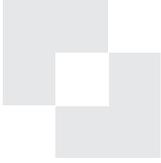
Relativamente à escala saúde e actividade física foram também alterados alguns itens dado que muitos dos especialistas que a utilizaram referiram que apenas continha itens relacionados com a actividade física e não contemplava a saúde. Provavelmente estamos perante uma especificidade cultural da população portuguesa para quem a saúde não está directamente relacionada com a actividade física. No estudo realizado por Lucas (2006), com uma amostra de enfermeiros verificou-se que a média obtida para o valor saúde e actividade física era uma das mais baixas das 14 escalas do LVI. Tal facto poderá ser explicado pelo peso que os itens que constituem este valor têm nos aspectos atléticos e da forma física.

Foram também realizados estudos de validade convergente do LVI analisando comparativamente os dados da parte quantitativa e qualitativa do inventário (Brito, 2006; Lucas, 2006; Almeida, Lucas & Pinto, 2006) revelando, sobretudo num dos estudos (Lucas, 2006) uma total coincidência entre os resultados obtidos em ambas as partes.

## Referências

- Almeida, M. L. (2005), "Life Values Inventory (LVI): um estudo com mulheres portuguesas", *Análise Psicológica*, n. 23, pp. 187-1999.
- Almeida, M. L. & Barros, A. (2005), "College students values: a study relating wis Values Scale and LVI-Life Values Inventory" (preliminar data), *Conferência Internacional da Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional. Actas*, Reitoria da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Almeida, M. L. & Fraga, S. (2004), "Os valores em estudantes do 12º ano de escolaridade: estudos com o Life Values Inventory (LVI)", in M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira & J. Leonardo (coords.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações*, Almedina, Coimbra, pp. 269-276.
- Almeida, M. L. & Lopes (2004), "O Inventário dos Valores de Vida (LVI): estudos com adultos trabalhadores", *Revista do Comportamento Organizacional e Gestão*, 10(2), pp. 189-206.
- \_\_\_\_\_, (2005), "The Importance of values on career development: a study with portuguese workers", *Conferência Internacional da Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional. Actas*, Reitoria da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Almeida, M. L. & Pinto, H. R. (2002a), *Inventário dos Valores de Vida*, versão experimental, edição de autor, Lisboa.
- \_\_\_\_\_, (2002b), *Inventário dos Valores de Vida*, edição de autor, Lisboa.
- \_\_\_\_\_, (2004), "Life Values Inventory (LVI): portuguese adaptation studies", *Canadian Journal of Career Counselling*, 3(1), pp. 28-34.

- \_\_\_\_\_, (2005), "Life Values Inventory (LVI): studies with higher education students", *FEDORA Publications*, pp. 191-203.
- Betz, N. (2004), "Contributions of self-efficacy theory to career counselling: a personal perspective", *The Career Development Quarterly*, n. 4, pp. 340-354.
- Brown, D. (1995), "A values-based approach to facilitating career transitions", *The Career Development Quarterly*, n. 1, pp. 4-9.
- \_\_\_\_\_, (1996), "Brown's values-based, holistic model of career and life-role choice and satisfaction", in D. Brown (eds.), *Career Choice and Development*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, pp. 337-372.
- \_\_\_\_\_. (2002). "The role of work and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success: A theoretical statement", *Journal of Counseling and Development: JCD*, n. 1, pp. 48-57.
- \_\_\_\_\_, (2004), "The role of work values and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success-a theoretical statement", in D. Brown (eds.), *Career Choice and Development*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, pp. 465-509.
- Brown, D. & Crace, K. (1996), "Values in life role choices and outcomes: a conceptual model", *The Career Development Quarterly*, n. 3, pp. 211-220.
- Duarte, E. (1995), "Career concerns, values and role salience in employed men", *The Career Development Quarterly*, n. 4, pp. 338-344.
- Feather, N. (1992), "Values, valences, expectations and actions", *Journal of Social Issues*, n. 48, pp. 109-124.
- Hesketh, B. (1993), "Toward a better adjusted theory of work adjustment", *Journal of Vocational Behavior*, n. 43, p. 783.
- Lima, M. (1998), "Orientação e desenvolvimento da carreira em estudantes universitários", tese de doutoramento não publicada Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- Nevill, D. (1984), "The meaning of work in women's lives: role conflict, preparation and change", *The Counseling Psychologist*, n.12 (4), pp. 131-133.
- \_\_\_\_\_, (1997), "The development of career development theory", *The Career Development Quarterly*, n. 3, pp. 288-293.
- Niles, G. & Goodnoug, E. (1996), "Life-role salience and values: a review of recent research", *The Career Development Quarterly*, n. 1, pp. 65-79.
- Rockeach, M. (1973), *The nature of human values*, The Free Press, New York.
- Super, D. E. (1968), "Vocational development theory: persons, positions and processes", *Separata da Revista da Faculdade de Letras*, 3a. série, n. 11, pp. 5-27.
- \_\_\_\_\_, (1990). "A life-span, life space approach to career development", in D. Brown & L. Brooks (eds.), *Career Choice and Development*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, pp. 465-509.
- Super, D. E. & Sverko, B. (1995), *Life Roles, Values and Careers: International Findings of the Work Importance Study*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Vala, J. (1986), "A análise de conteúdo", in S. Silva & J. Pinto (eds.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Edições Afrontamento, Porto, pp. 101-128.
- Zytowski, Donald G. (1994), "A super contribution to vocational theory: work values", *The Career Development Quarterly*, n. 1



# Direccionamiento masivo

Norberto Rafael Gómez Muñoz

La manipulación de grupos a nivel social o institucional se ejerce por diversos medios. Ya desde la antigüedad podemos observar cómo en los rituales colectivos se manipulaban las voluntades individuales para ajustarlas a un ideal colectivo al servicio de los dirigentes. Así, podemos mencionar el ejemplo citado por Richter (Whittaker, 1985; 514), en el que narra cómo en Nueva Guinea una persona que ha comido la gallina negra, a la cual consideran, además de sagrada, intocable, al poco tiempo de consumirla cae enferma y muere. En sus investigaciones con grupos aborígenes, este autor cuenta cómo una persona que ha infringido la ley de la tribu queda expuesta públicamente a la representación del vudú, en la que un sacerdote tribal va aplicando daño a un fetiche al tiempo que el reo empieza a experimentar dolor y males. El ritual puede continuar hasta la muerte o suspenderse para evitarla.

Lo anterior muestra el poder de la autosugestión y la influencia de la colectividad en la misma. Para el caso del vudú, el condicionamiento instalado desde la infancia en cada integrante del grupo genera descargas de adrenalina automáticas que provocan la propia muerte.

En las guerras también puede observarse la manipulación que se aplica en las poblaciones atacadas para persuadirlas de que desistan y abandonen su lucha. En Vietnam, por ejemplo, se distribuyeron volantes masivos para crear miedo en los adversarios y ofrecerles una salida y supervivencia en compensación por su desertión. También se utilizaron exhibiciones a gran escala de escenas horribles de abusos y asesinatos para crear miedo e indignación. Sobre la guerra contra Irak, recientemente vimos la transmisión por Internet de ejecuciones de prisioneros y la publicación de fotografías y videos con los abusos cometidos contra los prisioneros de guerra.

La difusión de todas estas imágenes, obviamente, obedece a intereses. No son casuales. Detrás están las presiones gubernamentales, los intereses de los productores de armamento, o de los medios masivos de comunicación, que obtienen una cuota de poder en la emisión o censura de tales materiales.

Este mismo fenómeno lo encontramos en la prensa, en las orientaciones políticas de los programas gubernamentales que rigen la educación, la salud, las estadísticas, etc. Todo se maquilla, se modifica, conservando el contenido que se desea que quede instalado en nuestras conciencias y que veremos y vivenciaremos como algo natural.

Dentro de los medios transmisores de mensajes masivos más cercanos a la familia y al individuo están la televisión y el cine. Vemos que si para un país la preservación de la vida de enfermos crónicos o no recuperables constituye una carga económica, entonces promoverá la eutanasia, y a través del cine se premiarán las cintas que legitiman esa práctica, arguyendo la buena actuación de los protagonistas por ejemplo, lo que llevará a las masas a ver pocas veces con una conciencia crítica tales argumentaciones.

En cambio, si una película como *Voces inocentes* habla del abuso de los estadounidenses en Centroamérica, no sólo no ganará ningún reconocimiento, sino que quedará públicamente proscrita y no se le brindarán espacios para su difusión. Lo mismo podríamos decir de una cinta como *Digna, hasta el último aliento*, en la que se muestra la corrupción encubierta en México, los intereses que nos gobiernan y que desvirtúan todo intento de concientización. Este tipo de cine no sólo no recibe apoyo, sino que se le confina.

Este manejo ideológico se replica en la pantalla chica, donde lo más importante es conocer quién gana en un juego de imágenes manipuladas como en *Bailando por un millón*, *La academia* o *Big Brothers*, programas que fomentan en la población la aceptación de que seamos vistos hasta en nuestra intimidad. Gracias a estas series, podemos ser observados por una *Gestapo* nacional y considerar que es divertido y que está perfectamente bien visto, o podemos ver cómo se manipulan los premios al grado de que el supuesto ganador obviamente no lo merezca y se le otorgue el galardón haciendo creer a los espectadores que es resultado de su propia opinión, cuando en realidad se está experimentando con la opinión pública para conocer el manejo que se puede hacer de las masas, quienes todavía pagan estos experimentos con sus llamadas telefónicas.

Podemos mencionar diversos procesos enajenantes en los que estamos inmersos. El fútbol, la *nota roja* y la publicidad son sólo algunos. Pero éstos no comienzan a afectarnos cuando llegamos a la mayoría de edad. Los podemos observar desde la infancia. Los programas infantiles comerciales están consagrados a tal manipulación, muchos de ellos estructurados para fomentar el consumismo desde esa edad.

Otro ejemplo lo vemos en las compañías de teléfonos celulares, que se interesan en la psicología infantil y juvenil, pues son estos sectores los que conformarán el grueso de los consumidores futuros.

Estos procesos no son nuevos. En las islas de Oceanía, una comunidad que vive del comercio de las esponjas pondrá como ritual de iniciación de sus jóvenes la obtención de estas mercancías en lugares profundos. En una comunidad africana, donde la subsistencia se rige por la resistencia en el desierto, se les iniciará enviándolos al aislamiento en este medio durante varios días. La diferencia es que en estas sociedades los procesos se fomentan para lograr la supervivencia de una colectividad y en nuestro contexto se realizan para que se reproduzca un sistema de sometimiento que garantice la omnipotencia de un grupo sustentada en la explotación masiva.

A la infancia se le destina desde muy corta edad a los fines que al grupo imperante convengan, el cual utiliza las técnicas más sutiles para conseguir sus propósitos. Dos medios idóneos son el cine y la televisión. En esta última se encuentran los programas de caricaturas, de entre los cuales elegimos una serie para su análisis y para conocer qué estamos ingiriendo no tan saludablemente por los ojos y los oídos cuando la vemos sin cuestionamientos. Lo que es más importante, el análisis de este programa nos permitirá reflexionar acerca de qué están recibiendo nuestros niños y qué contenidos están contribuyendo a su formación.

Así, analizamos una serie de caricaturas desde un enfoque ericksoniano, en el que se observan los aspectos hipnóticos utilizados en los mensajes transmitidos.

La serie a la que nos referimos es la de *Los Simpson*, la cual ha captado la atención del público desde 1987. Comenzó con pequeños episodios que no rebasaban los 5 minutos de duración, pero por haber reflejado necesidades básicas de la psicología de masas logró, en diciembre de 1989, asentarse como una serie animada de una hora y ha alcanzado tal *rating* que se mantiene en la pantalla hasta nuestros días. En la actualidad cuenta con dos récords en el libro *Guinness*, uno por ser la serie que más ha durado en la televisión y otro por incluir entre sus personajes a figuras famosas.

Este programa nació de la mente de Matt Groening, quien proyectó en los capítulos su propia vida y la de los integrantes de su familia. Es probable que la intuición de Groening lo llevara a estructurar en el cómic, de una manera clara, sencilla y contundente, el sentir y la problemática de la clase media estadounidense. Posteriormente los sistemas comerciales de comunicación de masas han retomado los contenidos del programa para reforzar, a partir de ellos, los sistemas políticos y de mercado en el que están inmersos.

En este trabajo se analiza el contenido del cómic y se buscan aspectos que desde la óptica de la hipnosis ericksoniana quedan implícitos en la estructura de la serie y que, por tanto, se acompañan de sugerencias profundas dirigidas a la psique colectiva. En primer término, la serie utiliza sistemáticamente las *técnicas disociativas*: mientras en cada imagen aparecen muchos distractores que hacen que el cerebro izquierdo enfoque su atención en ellos, en el primer plano aparece el tema a inducir. Esto puede observarse en el uso del color: los fondos aparecen en colores primarios (amarillo, rojo y azul), o pastel, agrisados o neutros, mientras que las figuras principales revisten tonos fuertes y contrastados.

Otro tipo de disociación se da con el uso simultáneo de colores primarios y secundarios. En las mismas imágenes aparecen rojos con verdes, naranjas con azules y morados con amarillo. En particular, en las escenas de mayor violencia los tonos del fondo son siempre intensos.

La alternancia de escenas tranquilas con escenas violentas o intensas es otra forma de disociación recurrente. El uso de múltiples elementos complementarios a las imágenes centrales también favorece este efecto, entre ellos figuras humanas con distintos movimientos cada una, con variados letreros o efectos auditivos.

Por otra parte, el color amarillo de los personajes también produce extrañeza y se disocia del contexto general. La misma afirmación puede hacerse respecto del cabello y la forma de cabeza de los integrantes de la familia *Simpson* pues, en general, todos los personajes tienen una cabellera normal, en tanto que la de *Lisa* y *Maggie* tiene forma de estrella, y la de *Bart* es rectangular, con puntas en sierra. Tanto *Homero*, el padre de *Los Simpson*, como su mujer, *Margie*, comparten la forma de una cabeza fálica, con la diferencia de que la de ella es más grande y posee la cabellera más abundante de todos los personajes de la serie. La cabeza de *Homero*, aunque también fálica, es de menor tamaño y posee dos cabellos en la calva y cuatro en las patillas.

El padre y la madre de *Los Simpson* quedan así físicamente disociados. Acentúa esta diferenciación la manera distinta de su apariencia, pues mientras la madre se presenta como una mujer bien vestida y delgada, el padre es un trabajador mal vestido, de clase media, con el cuerpo deformado por la bulimia, satisfecho por la cerveza y el chocolate. Todos estos elementos preparan y abonan el terreno para la inducción del mensaje. ¿Cuál es éste? En realidad, no se trata de uno, sino de

dos contenidos que se articulan para lograr una inducción total: el primero se refiere a mensajes sociales y laborales; el segundo, a aspectos familiares. En ambos contenidos se sustenta la agresión y el sometimiento.

En el plano social se plantea la existencia de una sociedad controlada por el *Señor Burns*, quien representa la explotación, el dogmatismo, la ambición y el narcisismo que busca enfatizar la propia importancia. También representa al grupo en el poder, al mercado interesado en el mercado mismo, y al comercio con sus procesos de encuestas y ofertas.

*Burns* simboliza una sociedad agresiva, mafiosa, corrupta, discriminadora, a la que no le importa destruir el medio ambiente para mantener el poder. Quiere todo el poder y todo el dinero para él: “Dale tu dinero a *Burns*” (*Simpson*, comic, 97). El agresor social requiere sujetos sometidos. Éstos quedan representados por *Smitbers*, el hombre servil del *Señor Burns*, o por la clase trabajadora, personificada entre otros sujetos por *Homero*, empleado de clase media que aspira tan sólo a comer las rosquillas y las costillas que prepara *Margie*, su mujer.

*Homero* es un asalariado; su función es ser inspector de seguridad, es decir, un guardián de los niveles inferiores del sistema del *Señor Burns*. Alguien que en algún momento puede ser sustituido por cualquiera. (En uno de los capítulos es remplazado por una gallina.) Es decir, *Homero*, en el trabajo, es tan sólo un animal que se responsabiliza de entregar su producto cada día.

El otro contenido de la caricatura se refiere al ámbito familiar. En él se repiten los sistemas de agresión o sometimiento. La familia está constituida por padres autoritarios. *Homero* trata de imponer su autoridad a través del grito o la agresión directa, mientras *Margie*, la madre, se impone de manera pasiva e indirecta. Impotente para hacer cumplir sus deseos, él levanta la voz, pero permanece servil y castrado. Su única salida son las adicciones a la cerveza, el sofá y la televisión.

*Margie* y su hija *Lisa*, de ocho años, representan lo femenino ideal de la clase media. La madre es una buena ama de casa que puede operar como profesora sustituta o camarera. La hija es la típica niña perfecta, estudiosa, inteligente y educada. Las figuras femeninas contrastan con las masculinas, constituidas por *Homero* y su hijo *Bart*, de diez años, quienes se presentan como incapaces de lograr un posicionamiento satisfactorio en el medio social y familiar. Mientras *Homero* es descalificado por *Burns*, *Bart* lo es por su hermana *Lisa*.

El mensaje subyacente sugiere que lo femenino está por encima de lo masculino y que el elemento fálico de la serie es la mujer. Ello ayuda a aclarar el cuestionamiento de por qué *Maggie*, la hija más pequeña de *Los Simpson*, es una niña. Con ello se logra la superioridad cuantitativa y cualitativa de lo femenino sobre lo masculino. La serie refuerza el poder castrador de la mujer perfecta sobre el varón obrero, pero le ofrece un papel directivo que en el fondo es vacío, pues la sujeta a los hijos, a la casa, a la comida y a las adicciones familiares. Es a la mujer a quien le corresponde contener y encauzar la agresión reprimida del varón de la clase media ocasionada por su constante frustración.

El sistema social concede a la mujer, dentro de la familia, la imagen de la salvadora del grupo. Declara que lo masculino no puede lograr su realización y que ello se debe a la propia ineptitud del varón y no a que el sistema se lo obstaculiza constantemente.

En la serie se introyectan las sugerencias de los contenidos hasta el inconsciente, a través de escaleras hipnóticas que van y vienen constantemente entre los niveles social, familiar e individual.

Cada uno de los roles propuestos para el hombre y la mujer en cuanto a dominio y sumisión se refuerzan con la inclusión de figuras famosas que también promueven esas funciones.

Por ejemplo, la banda U2, de género pop, popular en los años ochenta, habla en sus canciones del vacío existencial, de la incapacidad de contactar con el otro y de llenar el vacío con un Jesús propio construido por el hombre, de manera similar a como se intenta llenar el vacío de *Homero* con una cerveza o con una rosquilla. Aquí cabe recordar que el cine, las canciones, la televisión y los comics impresos trabajan directamente enviando mensajes al inconsciente.

También aparece la banda Aerosmith, de Hard Rock, que desde los noventa mostraba grupos de protesta con integrantes aparentemente malos, que simulaban rebelarse, pero que terminaron adaptándose y viviendo de fantasías. Encontramos también personajes como Paul McCartney, que primero se presenta como un rebelde transformador de la sociedad, pero quien posteriormente se incorporó al medio comercial; o Madonna, imagen de la protesta que a veces utiliza el engaño, las actitudes libres y la pérdida de controles. En realidad, Madonna ha sabido detectar las necesidades colectivas para comercializarlas retomando géneros musicales subterráneos.

En síntesis, la serie utiliza técnicas hipnóticas paradójales en las que todo se pone en cuestionamiento para, finalmente, mantener el *status quo*. Se observa que en todos los capítulos el contenido manifiesto aparenta que la agresión puede ser expresada libremente y, sin embargo, esto sólo se permite a nivel familiar, pues en lo social la represión se mantiene. Los infantes constituyen personajes que, ante un desequilibrio social, tratan de restablecer la armonía, pero el resultado final siempre aterriza en la preservación del sistema en el poder. Cuando parece que las cosas van a cambiar, todo vuelve a las posiciones de dominio y sumisión consolidadas.

Los grandes dirigentes del mundo, y los dirigentes serviles a éstos, representados en el *Señor Burns* y *Smithers* respectivamente, preservan al final su poder, mientras que la agresión gestada por la frustración de las masas queda expresada y contenida en las relaciones familiares.

Corresponde a los expertos en técnicas de sugestión individual o colectiva aportar a la conciencia familiar el conocimiento del daño que se puede hacer cuando, desde el poder, se retoman nuestras necesidades básicas y se manipulan sugestivamente utilizando como medio elementos aparentemente tan inocentes como puede ser una serie de caricaturas.

## Referencias

- Araoz, Daniel L. (1996), *Hipnosis y terapia sexual*, Instituto Milton H. Erickson de la Ciudad de México, México.
- Inclán, Chávez, Antonio M. Inclán (2002), *Algarabía del crepúsculo (cien haikús)*, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México.
- Méndez Ch., Elizabeth (1995), *Compartiendo experiencias de terapia*, Instituto Milton H. Erickson de la Ciudad de México, México.
- Pérez, Federico (1994), *El vuelo del ave Fénix*, Editorial Pax, México.
- Robles, Teresa (1990), *Concierto para cuatro cerebros*, Instituto Milton H. Erickson de la Ciudad de México, México.
- Robles, Teresa (1993), *La magia de nuestros disfraces*, Instituto Milton H. Erickson de la Ciudad de México, México.
- \_\_\_\_\_, (1991), *Terapia cortada a la medida*, Instituto Milton H. Erickson de la Ciudad de México, México.
- Robles, Teresa y Abia, Jorge (1993), *Autohipnosis, aprendiendo a caminar por la vida*, Instituto Milton H. Erickson de la Ciudad de México, México.
- Rosen, Sydney (1991), *Mi voz irá contigo. Los cuentos didácticos de Milton H. Erickson*, Paidós, Argentina.
- Whittaker, James (1985), *Psicología*, Ed Interamericana, México.



# O conceito de internalização em Vygotsky: aproximações teóricas desde a semiótica peirceana<sup>1</sup>

Tânia Maria de Freitas Rossi<sup>2</sup>  
Sandra Francesca Conte de Almeida<sup>3</sup>

A perspectiva histórico-cultural em psicologia é uma abordagem teórica inspirada na origem social das funções psíquicas superiores, cujo cerne é a existência de um processo de (re)constituição, no nível individual, de funções originárias do (no) nível social, denominado de *internalização* (Vygotski, 2001). De uso relativamente freqüente na literatura psicológica, esse termo apresenta muitos sentidos e alguma zona de estabilidade em torno de um significado que varia de acordo com a tradição teórica empregada. Assim que internalização pode aparecer como sinônimo de interiorização ou de apropriação e o corpo teórico-epistemológico de uso do termo designará ordens variadas de fenômenos, com características particulares. Este trabalho intenta analisar, do ponto de vista teórico, o processo de internalização, ou seja, como a esfera intersubjetiva possibilita a constituição de modalidades de ação individual, tomando como âncora algumas contribuições da semiótica peirceana (Peirce, 1978; 1991).

Werstch (1991) questiona a necessidade do conceito de internalização enquanto instrumental teórico útil, uma vez que pode levar ao indesejável recuo de se propor estudos acerca da existência interna da mente e a comprometimentos teóricos já superados, que pressupõem que a mente opera com cópias internas da realidade. Neste sentido, sugere uma mudança terminológica —a eliminação da *internalização* e sua substituição por *mastery*— ou outro termo com potencial para eliminar o dualismo interno-externo e manter um entendimento do processo de constituição da funções psíquicas superiores que seja desvinculada da matriz cartesiana. A sugestão de que a oposição

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)

<sup>2</sup> Professora titular do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu em Psicologia* da Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasil. e-mail: [tania@pos.ucb.br](mailto:tania@pos.ucb.br)

<sup>3</sup> Professora adjunto do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu em Psicologia* da Universidade Católica de Brasília, Brasil. e-mail: [sandraf@pos.ucb.br](mailto:sandraf@pos.ucb.br)

interno-externo, conforme o autor situa, poderia ser resolvida a partir da postulação de um novo termo, não assegura, entretanto, a superação da explicação atual do fenômeno, que se estabelece na esfera simbólica e não indica alternativas de solução conceitual para a compreensão dos mecanismos da mediação semiótica, decorrente do conceito original de Vygotsky. A carência de análise abre brechas para se pensar que o externo seria de interpretação mais fácil.

Assume-se, aqui, a tensão fundamental entre os aspectos individual e social da ação mediada, isto é, entre o interno e o externo. Há, nessas dimensões, uma conexão inextrincável cuja distinção apenas é permitida analiticamente na abordagem histórico-cultural, pois, sem dúvida, o estudo do conceito de internalização passa ao largo da admissão da existência de uma mente interna. O esforço teórico-metodológico, neste sentido, não recai em mudanças de nomenclaturas ou denegação de conceitos, ao contrário, pressupõe elaborações que viabilizem a explicitação do conceito de internalização, tentativas efetivadas, por exemplo, por Baldwin (1955) e Piaget (1971).

Baldwin (1955), um dos precursores no lançamento das bases para a compreensão do desenvolvimento humano enquanto fenômeno eminentemente social, ao analisar o processo de internalização que um sujeito realiza de um dado conhecimento, enfatiza que o sujeito estabelece critérios de cunho privado, uma modalidade própria de determinação sistemática, em harmonia essencial com a demanda social. Geneticamente, a constituição do conhecimento no plano privado reflete o plano social. O ambiente social, enquanto instância de heterogeneidade, impõe ao sujeito a necessidade de tratamento seletivo das múltiplas diferenças constitutivas do lócus social. Desposando argumentos inscritos na linha de análise sócio-genética, Baldwin já atribuía ênfase à natureza interpessoal do desenvolvimento psicológico humano, rompendo com a tradição meramente intrapessoal. O conceito de internalização, tal como o considera o autor, intenta explicitar como o especificamente humano origina das relações sociais em lugar de precedê-las. O indivíduo não é um eu individual socializado mas um eu social individualizado (Baldwin, 1955).

Em outros termos, a **natureza social de um sujeito se expressa na sua individualidade e a constituição do sujeito, embora ocorra socialmente, não é, a rigor, apenas uma mimese do plano social no qual ele se insere.** É neste sentido que a internalização configura uma espécie de “determinação sistemática” que tem lugar através de mecanismos de seleção nos quais, de um lado, aparecem significados gerais em contextos gerais, no plano individual e, de outro, generalizações das variações de pensamentos que se estabelecem no social. É por meio da internalização que os atos utilizados pela criança para descrever a si mesma em pensamento, antes só possível ao outro social, são imitados desse outro, transformados e trazidos para o pólo oposto. Ela descobre que o conteúdo pode ser aplicável com um significado mais rico e com um valor modificado.

Noutra tradição teórica, a **epistemologia genética, Jean Piaget (1971) estuda o processo pelo qual a criança distingue o mundo externo e objetivo do mundo interno, subjetivo, ou seja, interessa a ele verificar até que ponto a criança acreditaria, de maneira similar ao adulto, na existência do mundo real enquanto uma entidade consensualmente aceita ou seria confundida com as produções imaginárias da própria crença infantil.** Piaget argumenta que, embora o pensamento da criança seja influenciado, em parte, pelo pensamento do adulto, persevera a manutenção de uma originalidade primária, própria do infante, responsável e fonte de uma distorção ideativa do mundo objetivo. Neste sentido, aponta o desenvolvimento mental como a história da progressiva socialização do pensamento da criança —um processo em que ela inicialmente resiste à adaptação social, em função da

originalidade primária e, apenas de modo gradativo, torna-se permeável ao pensamento adulto—. Via aparentemente dissonante, envolve duas linhas de desenvolvimento. A primeira é de natureza centrípeta, abarca a incorporação de ações que levam à construção do universo representativo. A segunda, de natureza centrífuga, estabelece uma descentração progressiva, expondo a criança ao mundo físico dos objetos (construção do real) e ao mundo social (socialização).

Piaget intitula essa transformação crítica que ocorre na estrutura mental da criança de interiorização das ações. Trata-se de uma reconstrução de ações ou materiais externos no nível mental ou interno (Piaget, 1973), operação que se ancora na função simbólica e tem lugar no desenvolvimento infantil ao final do período sensório motor. Ao explicitar as dificuldades de uma criança pequena que se depara com um problema não passível de resolução através de esquemas motores que lhe sejam familiares, isto é, com a necessidade de reconstrução de ações complexas no plano mental, Piaget sustenta que a ação da criança transita gradativamente para formas representacionais. A interiorização da ação requer sua reconstrução em um nível simbólico de representação. A imagem ou representação da ação não configura uma mera cópia, pois confronta-se com a assimilação da ação, ou seja, envolve uma participação do sujeito no sistema de transformação do qual a ação ou objeto é produto. O elemento representado, assim considerando, engendra uma imagem ao mesmo tempo figurativa e operativa: é uma representação da transformação do objeto. Pode-se, então, afirmar que a interiorização é um tipo de conversão do real para o representacional, a partir do processo perceptivo.

Interiorização, para Piaget, e internalização, para Baldwin, são processos desenvolvimentais nos quais o sujeito, imerso no mundo social, constrói a representação do real. **Piaget avança na compreensão desse movimento e tenta tornar sua interpretação do fenômeno mais consistente ao inseri-lo no funcionamento simbólico.** Não obstante, parece ainda lacunar como essa função emerge e os modos pelos quais ela opera. A assimilação e a acomodação, enquanto invariantes funcionais, não explicitam como ocorre a conversão do real para o representacional. Piaget não nega a participação do contexto histórico-cultural nesse processo, porém não o considera como instância determinante a ponto de buscar compreender sua participação. Baldwin, muito cedo, compreendeu os perigos de estereotipar o meio social circundante do sujeito em termos de conceitualizações estáticas. Neste sentido, postulou que o mundo social do sujeito em desenvolvimento é variável, particularmente devido à construção pessoal engendrada pelo sujeito, que é agente atuante nesse mesmo mundo social.

Entretanto, não parece suficientemente delineado na teorização como esses mecanismos seletivos se estabelecem, como passam a constituir, no plano individual, generalizações das variações do pensamento corrente no contexto social, a dimensão e valor da operação semiótica que aí ocorre e, ainda, não relaciona a as influências societárias sobre o desenvolvimento ontogenético.

Na perspectiva de Vygotsky (1997), em acordo com as **postulações de Baldwin e Piaget, encontra-se presente a rejeição explícita de que as estruturas de atividade interna e externa sejam idênticas e a relação entre essas dimensões seja estática.** Vygotsky, entretanto, sustenta que existe uma relação de cunho genético ou desenvolvimental que vincula a atividade externa à interna e o ponto central a ser focalizado está em como os processos externos são transformados para criar os processos internos. Para este autor, há duas linhas de funcionamento psíquico. A primeira, de natureza filogenética, origina as funções básicas e, ao mesmo tempo, constituem as raízes biológicas das funções psíquicas superiores, de origem sócio-cultural. O que está indicado nessa acepção é

que não apenas as funções básicas constituem fundamento para as superiores como também estão submetidas a um processo de metamorfose constante, entre o que é dado biologicamente e o que é culturalmente adquirido.

Sustentando que o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência nas relações sociais, Vygostky (1989) avança na compreensão e superação da dualidade social/individual. No contexto teórico da abordagem histórico-cultural convém situar o termo superação como elemento que não elicia ou determina uma relação de oposição de maneira compulsória. A lógica clássica fundamenta-se na argumentação de que toda lógica é necessariamente real, corresponde, assim, à realidade. De maneira análoga, a coerência ou incoerência do pensamento expresso pode coincidir ou não com a verdade, com o real e o verdadeiro comportamento dos fatos da natureza. Já na lógica dialética, a realidade enquanto expressão interpretada do real, apresenta-se como uma interpenetração dos contrários e não apenas sua negação ou oposição estática. Trata-se de uma dinâmica na qual as entidades se constituem no processo de geração e no progresso da mesma entidade (Prado Júnior, 1973). Em decorrência, na lógica dialética, o individual e o social são entidades que não se opõem necessariamente mas se interpenetram na constituição do sujeito, no processo de humanização do indivíduo. Essa acepção viabiliza pensar a relação entre o social e o individual em termos de vinculação genética, visto que a ação do sujeito é **considerada a partir da ação entre sujeitos —campo** ou espaço da intersubjetividade.

Assim, do ponto de vista do desenvolvimento ontogenético, o plano intrasubjetivo de ação é formado pela internalização de capacidades geradas no plano intersubjetivo, plano este que não é o plano do outro mas das relação do sujeito com o outro. Essa acepção implica processos dialéticos de transformação no locus simbólico dos conteúdos internalizados, descartando a dimensão de determinação do sujeito pelo outro ou de simples mimese dos conteúdos correntes na dinâmica. O problema crucial que aqui se impõe é como definir individual, social, e suas interações, de um lado, e, por outro, qual a pertinência da distinção metodológica entre as esferas inter e intra psicológicas e dos instrumentos orientados externa e internamente.

Conforme assevera Leontiev (1981), o processo de internalização não é a transferência da atividade externa para **plano interno preexistente da consciência mas um processo no qual este plano é** formado. A entrada do sujeito no universo simbólico, pela apropriação dos mecanismos internalizados na produção/elaboração cultural, representa para o bebê a possibilidade de humanização.

O subsunção da origem das funções psíquicas e da natureza sócio-cultural da atividade psíquica, na perspectiva vigoskiana, está no conceito de mediação semiótica e alicerça-se na teoria marxista da produção, segundo a qual o desenvolvimento humano é o resultado da atividade do trabalho. Marx (1872) postula que o trabalho é antes um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem põe em movimento as forças naturais de seu corpo a fim de conferir uma forma útil aos materiais da natureza e, ao mesmo tempo em que esse movimento age sobre a natureza externa e a modifica, modifica a própria natureza do homem. O trabalho configura o elemento condutor da **ação do homem. O uso e a criação dos meios de trabalho caracterizam de forma eminente o trabalho humano.** O abandono definitivo do estado de natureza a que o ancestral do homem se vinculava desenvolvimentalmente é representado na entrada desse homem na cultura, com a passagem das atividades de coleta e predação para as de caça. Estas estariam impregnadas de registros, interpretações e classificações dos fatos da natureza através de signos indiciais e permitiram, através de sua

elaboração/decifração, novas formas de desenvolvimento. Este processo de operação humana, eminentemente *sígnico*, transcende a mera interpretação sinalética dos animais e implica processos de análise, uma atividade mental que constitui a articulação lógica que une a sinalética à semiótica.

Será, portanto, através do trabalho, implicado em um projeto que se traduz em obra, que o homem ao mesmo tempo em que transforma a natureza para atender as suas necessidades, transforma-se, ele mesmo, desenvolvendo funções especificamente humanas. Vygotsky (1984,1989) se propõe a explicar, referenciado em Marx, a qualidade mediadora advinda da atividade do trabalho. Neste sentido, a passagem da atividade prática dos animais à atividade humana ocorre quando esta é mediada externamente, isto é, quando a atividade passa a envolver o uso de meios externos, intencionando determinados objetivos. São **dois os tipos de mediadores, os instrumentos e os signos**. Os instrumentos são mediadores orientados para regular as ações sobre os objetos enquanto que os signos orientam a regulação das ações sobre o psiquismo das pessoas.

O processo de mediação implica uma forma especificamente humana e representa o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos no sentido de integrá-lo na rede de relações sociais e culturais, responsáveis pelo processo de humanização. Desta forma, as funções psicológicas são, dialeticamente, efeito e causa da atividade social dos homens, produto de um processo histórico de organização da atividade social. O funcionamento no plano intersubjetivo permite criar o funcionamento individual, estabelecendo o caráter social e o caráter individual das ações, através da mediação semiótica. E o processo que cria um modo de funcionamento através do deslocamento da fonte de regulação do outro para o próprio sujeito, de acordo com Vygostky, é justamente a internalização. As estratégias que o outro emprega, no sentido de regular a ação do sujeito e as estratégias empregadas pelo sujeito para regular a ação do outro são transformadas em estratégias ou meios com os quais o sujeito irá regular a própria ação. Torna-se ato voluntário fundamentado nessa relação de/pelo outro e na instauração do movimento de auto-regulação.

A análise do gesto de apontar no bebê é uma tentativa de identificação dos mecanismos pelos quais o plano intersubjetivo possibilita a elevação das formas de ação individual. Ou seja, fornece indícios de como o desenvolvimento funda-se no plano das interações, ilustrando o modo pelo qual o sujeito se apropria de uma ação ou modo de funcionamento que inicialmente possui um significado partilhado.

Na emergência do apontar, inicialmente diante de **uma “coisa” inacessível, a criança apresenta** movimentos de alcançar e agarrar. Estes movimentos são interpretados pelo adulto e, através da ação deste, a “coisa” é “alcançada” pela criança. Com isso, os movimentos da criança afetam a ação do outro e não aquilo que se pretendia diretamente. A atribuição de significado que o adulto imprime à ação da criança permite que ela transforme o movimento de agarrar em apontar. O gesto forma-se pela mudança de função e estrutura dos movimentos que deixam de conter os componentes do agarrar (Vygotsky, 2001). A ação da criança dirigida a algo, no sentido de agarrar, desencadeia no outro uma reação em relação ao objeto. Um dos valores dessas ponderações está em demonstrar não apenas que o processo de internalização ocorre via mediação semiótica mas em considerar uma variedade de repertórios *sígnicos* que, conquanto seja explicitada pela língua natural, não tem nela a sua única fonte/forma de expressão.

A idéia de mediação semiótica representa, para Pino (1992), um elo epistemológico, um conceito chave que funciona como operador na articulação dos diferentes componentes do sistema

teórico que preconiza, imprimindo-lhe unidade e coerência lógica. O conceito de mediação semiótica possui aportes que possibilitam a articulação conceitual dos processos de internalização e de objetivação das relações entre pensamento e linguagem ou da interação sujeito e objeto do conhecimento.

Não obstante o fato de serem pistas interessantes para se pensar como a criança constitui os primeiros signos, a emergência do gesto de apontar reclama uma análise dos processos de transformação envolvidos na significação do agarrar ao apontar e da natureza dos signos que circulam no espaço semiótico da intersubjetividade adulto-bebê. É necessário que se identifique o processo semiótico pelo qual o plano intersubjetivo possibilita a elevação das formas de ação individual. Em outras palavras, como, no plano das interações, o sujeito se apropria de uma ação ou modo de funcionamento que inicialmente possui um significado partilhado. Essa tarefa necessita do concurso de uma teoria dos signos e alguns aportes da semiótica peirceana podem auxiliar a pensar o fenômeno.

### A emergência do gesto de apontar: uma análise peirceana

Peirce (1991) apresentou uma abordagem genérica, única e suas derivações por meio da concepção do pensamento como um processo de interpretação do signo com base em uma relação triádica entre signo, objeto e interpretante. Para ele, um signo (ou representâmen) é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém; dirige-se a alguém; cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente. Representar significa estar em lugar de, ou seja, estar numa relação com um outro que, para certos propósitos, é considerado por alguma mente como se fosse esse outro. Trata-se de um *primeiro* (representâmen) que se coloca uma tal relação triádica genuína com um *segundo*, denominado seu objeto, de modo a ser capaz de determinar que um *terceiro*, seu interpretante, assuma a mesma relação triádica com seu objeto, na qual ele próprio está em relação com o mesmo objeto. Em outros termos, o signo (representâmen) determina seu interpretante (significado) sendo que o signo é determinado pelo seu objeto. É por intermédio do signo que o objeto determina mediadamente o interpretante e, para que haja signo, é necessária uma relação triádica ordenada e completa.

A base da posição de Peirce (1978) é o postulado anti-cartesiano de que toda cognição é mediada por signos, isto é, através de veículos de expressão cujas regularidades estruturais representam as regularidades achadas na realidade. Cognição e realidade articulam-se na mediação semiótica já que esta é considerada um processo dialógico no qual um signo determina signos interpretantes subsequentes enquanto, simultaneamente, estes formam representações dessa determinação, inserindo o sujeito no sistema simbólico e, então, social.

O adulto que tenta significar os gestos desconexos de um bebê, possivelmente em direção a um filtro que contém água, pode entender que a criança está com sede, deseja água e não é capaz de exprimir o seu desejo concretamente. Ele pode afirmar: “Ah! Água!” e oferecer, em resposta à sua própria interpretação, água à criança que entra em contato com este signo. O filtro e a água lhe são, de alguma forma, familiares, pois constituem o contexto de sua vivência cotidiana, ainda que não sejam conhecidos.

Ao ser apresentada a um signo (representâmen), pela primeira vez, por intermédio de um outro social, a criança está diante de um primeiro, algo da ordem da sensação (qualidade) que arregimenta um sentimento imediato compreendido como um instante de tempo, consciência passiva da qualidade, sem reconhecimento ou análise. Absolutamente simples em si mesmo (Peirce, 1991), o primeiro surge toda vez que o sentimento ou a consciência singular se torna preponderante na criança como esforço de significação de um signo. Trata-se de uma “consciência” precária, que não se explicita a si mesma, apenas “sentida”. Se, em termos desenvolvimentais, a criança for impossibilitada de prosseguir a semiose, ou seja, a significação do signo, estará diante de um ícone cujo *objeto* se materializa no próprio signo. O signo necessita se relacionar com algo de outra forma conhecido.

Mas o signo pode apenas representar o objeto e referir-se a ele, sem proporcionar seu reconhecimento, ainda que se assente em uma certa familiaridade direta ou indireta que resulta de alguma informação (sentimento ou reconhecimento inicial) ulterior. A familiaridade é instituída pela inserção do bebê na cultura. Desde o nascimento, o bebê encontra-se exposto a uma série de estímulos muito diversos daqueles vivenciados no útero materno e, sobretudo, às ações e tentativas engendradas pelo outro social para inseri-lo no mundo. O choro, movimentos, sorrisos involuntários dentre outras atividades reflexas de origem filogenética da criança, por exemplo, são significados por seus cuidadores. Logo após o nascimento, a mãe já atribui sentidos diversos, por exemplo, ao choro da criança que, a despeito de sua indiferenciação natural inicial, é significado pela mãe como “choro-dor”, “choro-eu-quero-colo”, “choro-fome”. A criança, então, gradativamente, manifesta modalidades de choro em consonância com os tais sentidos atribuídos pela mãe e cria o *fundamento*<sup>4</sup> do representâmen de cada modalidade de choro. Assim, as ações reflexas e funções psíquicas elementares são o ancoradouro das primeiras respostas infantis que, ao serem significadas, gradativamente lançam as bases para a construção dos signos de primeiridade.

Os primeiros signos infantis, são, pois, ícones, possuem um caráter que o tornam significante mesmo que seu objeto não exista. O adulto que desencadeia a criação dos primeiros signos na criança (significa que a criança tem sede porque realiza um movimento dirigido para o filtro e afirma: “Ah! Água!”), lida com signos mais evoluídos, os símbolos, que pressupõem uma regra que determinará seu interpretante. É uma lei ou regularidade que está corporificada em “individuais” e descreve algumas de suas qualidades. O constituinte de um *símbolo* pode ser um *índice* e um outro constituinte pode ser um Ícone.

O adulto realiza a degeneração do símbolo para possibilitar a significação do signo por uma criança. O adulto está na cozinha com a criança, que se movimenta em direção ao filtro. Em reação ao movimento, estica o braço no ar e fala: “Ah! Água!” O braço que aponta é parte essencial do símbolo, sem o qual não veicularia informação alguma. Como a criança não lhe pergunta, por impossibilidades desenvolvimentais, “o que é água?” ele não lhe apresenta uma conceito mas cola o símbolo à imagem do filtro que, embora não seja parte do símbolo “água”, passa a denotá-lo e torna a imagem parte do símbolo. Embora o objeto completo de um símbolo, o seu significado, seja da natureza de uma lei, ele deve denotar um individual e deve significar um caráter (Peirce, 1991).

4 Um signo representa seu objeto com referência algum tipo de “idéia” denominado fundamento do representâmen uma experiência primordial e social (Peirce, 1991, p. 46).

Portanto, para gerar um novo signo capaz de ser compreendido pela criança, o adulto degenera o símbolo, recria signos menos evoluídos para denotar “água”.

Um outro exemplo: uma mulher caminha pelo campo com uma criança, estica o braço no ar e fala: “olhe, um balão!” O braço que aponta é parte essencial do símbolo, sem o qual não veicularia informação alguma. Mas a criança pergunta: “o que é um balão?” e a mulher responder: “é como se fosse uma bolha de sabão”, ela torna a imagem parte do símbolo. Embora o objeto completo de um símbolo, o seu significado, seja da natureza de uma lei, ele deve denotar um individual e deve significar um caráter (Peirce, 1991). Portanto, para gerar um novo signo capaz de ser compreendido pela criança, o adulto degenera o símbolo.

Efeito do desenvolvimento, nos primeiros meses de vida, o primeiro é posto em relação com um segundo (o objeto do signo), que é da ordem da percepção. A criança entra em contato com a consciência de uma interrupção no campo da consciência anterior, precária. Experimenta um sentido de resistência, de um fator externo ou outra coisa. A concepção da relação procede da consciência dupla ou sentido da ação e reação que é determinada pelo objeto do signo. No processo de constituição do signo, após várias experiências com o signo “água” colado à imagem do “filtro”, a criança tenta agarrá-lo, na menção de solicitar água, o que é posteriormente abandonada para simplesmente apontar para filtro. O gesto de apontar é um Índice, modalidade de signo cujo caráter é dado pela relação que o representamen mantém com seu objeto, se o objeto for removido, o signo deixa de existir.

Uma progressão regular de um, dois, três pode ser observada nas três ordens de signos. Ícone, índice e símbolo. O *ícone* (o agarrar) não tem conexão dinâmica alguma com seu o objeto que representa; simplesmente acontece que suas qualidades se assemelham às do objeto e excitam sensações análogas na mente para a qual é uma semelhança. Mas na verdade não mantém conexão com elas.

O *índice* (o apontar) está fisicamente conectado com seu objeto; formam, ambos, um par orgânico, porém a mente interpretante nada tem a ver com essa conexão, exceto o fato de registrá-la, depois de ser estabelecida. Até aqui a criança está diante de um índice, um fragmento extraído do objeto, constituindo os dois, um todo ou uma parte desse todo. O símbolo (a palavra “água” expressa pelo adulto) está conectado ao seu objeto por força da idéia da mente-que-usa-o-signo, sem a qual essa conexão não existiria. O terceiro é pensamento (*síntese*). Consciência sintética, reunindo tempo, sentido de aprendizado, pensamento. A concepção da mediação origina-se da consciência plural ou sentido de aprendizado. Todos os três tipos de divisão compõem a tessitura da cognição. Um signo tem três referências: primeiro, é um signo para algum pensamento que o interpreta; segundo, o de algum objeto ao qual, naquele pensamento, é equivalente; terceiro, em algum aspecto ou qualidade, que o põe em conexão com seu objeto.

Em síntese, o signo expresso pela criança tem uma relação de contigüidade com o seu referente que é indicial para o adulto e o conduz para a ação de alcançar. Desse modo, a criança passa a controlar uma forma signica, aparentemente rudimentar, que resultará, em outro evento, na transmutação do difuso agarrar em gesto de apontar. O sentimento anterior ao agarrar, sensação que antecede toda a ação da criança e do adulto, configura um signo de primeiridade (*firstness*) na intersubjetividade. O signo que exprime a sensação através da ação, impulsionando o outro para uma reação, constitui um signo de secundidade (*secondness*), enquanto que o interpretante deste engendra uma cadeia semiótica, um novo signo de terceiridade (*thirdness*) no outro.

Estas considerações demonstram que não há cognição que não seja determinada por cognições prévias. A transformação de sensações primitivas em sentimentos conscientes apóia-se em mudanças neuroanatômicas: os centros subcorticais que controlam as reações “emocionais” automáticas do bebê subordinam-se ao córtex, o que permite que se desenvolvam as emoções sócio-psicológicas (Ekman & Oster, 1979). O substrato biológico é essencial e indispensável para que surjam os fenômenos psicológicos, embora não determinem que eles se desenvolverão.

Vygotsky exemplifica a antítese entre consciência gerada e as reações orgânicas primeiras, ao expor sobre a atenção. A atenção se transforma de reflexo de orientação simples e involuntário, controlado por objetos do ambiente, em um processo voluntário e consciente. A ostensão é uma forma de atenção que implica obedecer ao que uma outra pessoa aponte, indica ou refere em sua forma natural, primitiva. Estender a ostensão de modo que inclua procedimentos referenciais abstratos, tais como gestos deliberados, ultrapassa seus limites naturais e exige a manutenção do contato social entre duas pessoas, na qual uma delas dirige a atenção da outra para as coisas. O controle filogenético, nesse caso, deve ser afrouxado por meio de mediações para que se desenvolvam as funções psicológicas superiores.

É na intersubjetividade que se dá a evolução e mudança dos meios para orientação e execução de processos de atenção, o domínio desses processos e sua subordinação ao controle humano. A atenção voluntária decorre do esforço das pessoas que rodeiam a criança para orientar a atenção e submetê-la ao seu controle permite o desenvolvimento da atenção voluntária do bebê, responsável pela antecipação de objetos e eventos, ao invés de se limitar a segui-los de maneira reflexa.

## Considerações finais

Nesta recorrência à análise peirceana, a degeneração do signo de terceiridade possibilita alguma explicitação de como o adulto entra em contato e interpreta a sensorialidade do signo de primeiridade (movimento difuso de agarrar) na criança. Corrobora a análise de Vygotsky (1989) ao considerar que as funções psicológicas emergem e se consolidam no plano da ação entre sujeitos, isto é, transformam-se não somente na dimensão da ação mas, sobretudo e antes, na dimensão sógnica, simbólica, a ponto de constituir o funcionamento interno do sujeito. A análise peirceana amplia o cunho genético e histórico da interpretação do fenômeno no contexto da semiose.

Vygotsky (1989) não se detém na interpretação dos sentidos não lingüísticos envolvidos no processo de internalização analisado, mas sustenta como pressuposição que a mediação semiótica extrapola o campo dos signos lingüísticos. A análise que o autor empreende da emergência do apontar é particularmente reveladora, pois ilustra o desenvolvimento de um signo indicial. Não obstante, não aparece na abordagem vygotkiana uma elaboração ou indicação de elementos para a articulação de uma teoria da significação. Há a admissão da existência do sentido, o que instaura a possibilidade de variação da significação do próprio significado no deslocamento deste, em função dos contextos.

Pino (1992) adverte, em consonância, que a formulação teórica torna-se carente de expressão da densidade social e histórica que explica as características específicas do conceito de mediação nas sociedades históricas.

Já a análise do processo de internalização, via semiótica peirceana, mostra que o significado de um signo, ou os fenômenos experimentais com ele implicados, é dado pelo alcance que o fenômeno tem sobre a conduta humana e, nesse ponto, conquista uma dimensão social: o significado não é uma idéia que o signo evoca na mente, mas consequência da conduta que gera nas pessoas. Tal pressuposto coincide com a idéia de enunciação e dialogicidade sustentada por Bakhtin (1991).

Para permitir que a consciência se constitua, por meio da internalização de outros signos, e reflita sobre si mesma, é necessário que o sentido, aquilo que o signo expressa, o efeito não analisado que foi calculado hipoteticamente para produzir (interpretante imediato) se desenvolva no sentido de atingir um significado, um dado efeito que o signo tem sobre quem o recebeu (interpretante dinâmico) e, elipticamente, desencadear uma soma das lições obtidas através do signo. São resultados capazes de afetar a conduta humana, uma soma dos objetivos do emissor com os produzidos no receptor, transformados (interpretante final).

Desta forma, a análise peirceana do modelo heurístico do gesto de apontar oferecido por Vygotsky, indica que o processo de internalização é também um ato de significação, uma semiose na qual o interpretante seria uma cadeia infinita de signos ou, ainda, o interpretante seria o signo de um outro signo que estaria no futuro (Peirce, 1991).

## Referências

- Baldwin, J. M. (1955), *Behavior and Development in Childhood*, Dryden, NY.
- Ekman, P. & Oster, H. (1979), "Facial expression of emotion", *Annual Review of Psychology*, núm. 30, pp. 527-554.
- Leontiev, A. N. (1981), "The problem of activity in psychology", in Wertsch, J. V. (org.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, Armonk, M. E. Sharpe, NY.
- Marx, K. (1982), *Para a crítica da economia política*, Abril Cultural, São Paulo.
- Peirce, C. S. (1980), "Peirce, vida e obra", in *Os Pensadores*, Ed. Victor Civita/Abril Cultural, São Paulo.
- \_\_\_\_\_. (1991), *Semiótica*, Editora Perspectiva, São Paulo.
- Piaget, J. A. (1971), *Epistemologia genética*, Vozes, Petrópolis.
- \_\_\_\_\_. (1973), *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, Zahar, Rio de Janeiro.
- Pino, A. (1992), "As categorias do público e do privado na análise do processo de internalização", in *Revista Educação & Sociedade*, núm. 42, Cedes, Campinas.
- Prado Júnior, C. (1973), *Formação do Brasil contemporâneo*, Brasiliense, SP.
- Ratner, C., *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: Aplicações contemporâneas*, Artes Médicas, Porto Alegre.
- Vigotski, L. S. (2001), *A construção do pensamento e da linguagem*, Martins Fontes, SP.
- \_\_\_\_\_. (1989), *A formação social da mente*, Martins Fontes, SP.
- Wertsch, J. (1991), *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*, Harvard University Press, Cambridge, MA.



# Análisis de los argumentos de los adolescentes sobre sus preferencias musicales como elementos identitarios

Iris Xóchitl Galicia Moyeda<sup>1</sup>  
Alejandra Sánchez Velasco<sup>2</sup>  
Susana Pavón Figueroa<sup>3</sup>

La adolescencia es una etapa en la que el individuo conforma su identidad. Ésta indica su capacidad para integrar a sus actos la autoaceptación e imagen que posee del mundo, lo que presupone un conocimiento claro y preciso de las aptitudes, intereses, actividades, objetivos y valores propios. En el proceso de estructuración de la identidad personal se ven entrelazadas las condiciones sociales e históricas del momento que el adolescente está viviendo, y que le permiten la apropiación de la cultura y comportamiento de los integrantes del o los grupos a los que pertenece, así como la identificación posterior tanto con los modelos brindados por estos grupos como con otros modelos externos (Rodríguez, 1999).

Diversos análisis han mostrado cómo la música juega un papel activo e importante en la vida de las personas e influye en la construcción de su identidad personal y social (Crozier, 1997). Inclusive, en edades tardías se ha visto cómo provee de formas de conocer y/o entender las emociones, sentimientos y espiritualidad propia y de otros individuos (Hays y Minichiello, 2005). Cabe mencionar que la música no es la única expresión de la cultura popular a partir de la cual los jóvenes construyen su identidad. El cine, la moda y la televisión también son elementos cruciales en la construcción de su universo simbólico (Villarreal, 2006). Sin embargo, la música juega un papel fundamental, pues según Fubini (2001, p. 164), “presenta mil engranajes de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres”. Además, se considera que es particularmente poderosa debido a que

---

<sup>1</sup> Investigadora del Proyecto de Aprendizaje Humano en la Facultad de Estudios Superiores FES-Iztacala, UNAM. e-mail: [iris@servidor.unam.mx](mailto:iris@servidor.unam.mx)

<sup>2</sup> Investigadora del Proyecto de Aprendizaje Humano en la FES-Iztacala, UNAM. e-mail: [aavale@servidor.unam.mx](mailto:aavale@servidor.unam.mx)

<sup>3</sup> Alumna de licenciatura de la FES-Iztacala, UNAM. e-mail: [susana\\_pavon@hotmail.com](mailto:susana_pavon@hotmail.com)

trata con experiencias emocionales particularmente intensas, mucho más potentes que las procesadas por otras vertientes culturales (Frith, 1987). Así pues, la música popular, tanto en su vertiente de consumo como en su potencialidad expresiva, ha adquirido un papel fundamental en la construcción de la identidad entre los jóvenes de las sociedades industriales avanzadas (Hormigos y Martín, 2004).

Numerosos estudios han puesto de manifiesto que la música en muchos sentidos es una de las actividades de la joven cultura urbana y juega un papel importante en la conformación de las identidades juveniles (Ramírez, 1998; Sánchez, 1998; Stefani, Rodríguez, Shuffer y Calvo, 1987; Hormigos y Martín, 2004; Baker, 2004a y 2004b). Los cantantes o grupos musicales constituyen para algunos adolescentes un modelo a seguir, de tal suerte que en ocasiones el apropiarse de un género musical implica una forma de enfrentar la vida y de distinguirse del mundo adulto, por ejemplo, en la manera de escuchar la música y en el estilo de hablar y de vestir (De Garay, 1998; Baker, 2004).

Algunas investigaciones dirigidas a la comprensión del proceso de conformación de la identidad revelan que aunque los jóvenes tienen acceso a una enorme diversidad de música, solamente tienen tiempo de escuchar una fracción de ella, y su elección identifica su gusto, el cual ha sido definido como una preferencia estable cuando atiende a un particular tipo de música, compositor y/o intérprete (Hargreaves y North, 1997; Ramírez, 1998). El gusto o preferencia musical forma parte importante de los valores y actitudes (Cook, citado en Hargreaves y North, 1997). En nuestros días, elegir qué música se va a escuchar es una decisión muy importante, porque comunica quiénes somos. Escuchar la de nuestra preferencia, por tanto, no es sólo un simple entretenimiento, sino un acto que expresa profundas visiones sociales que abarcan muy diversas esferas de la vida (Quintero, 2004).

Se ha planteado que los gustos musicales no son del todo libres, sino que están condicionados y adquieren sentido en el contexto social en el que tienen lugar (Megías y Rodríguez, 2002). En forma similar, las relaciones que establecen los individuos a partir de su gusto por la música serán determinadas también por el contexto social que las crea, de tal suerte que esa inclinación pueda en determinado momento facilitar la formación de grupos sociales definidos en torno de una ideología concreta transmitida a través del medio musical (Hormigos y Martín, 2004). Sin embargo, también ocurre un proceso no homogeneizador de la música. Un género, por ejemplo, puede ofrecer diferentes mensajes dirigidos a diversos aspectos de la vida cotidiana: el tiempo libre, la vida familiar, el trabajo, la política, etc. De manera similar, ese mismo género “envía” sus mensajes hacia diferentes tipos de identidad: aquellas armadas en relación con el género, la edad, la clase social, la etnia, entre otras (Vila, 1996). Esto se debe a que distintos sujetos, e incluso un mismo sujeto, utilizan los mensajes culturales como material y recurso en la construcción de sus identidades en situaciones diferentes (Sharpa, Coatswortha, Darling, Cumsillec y Ranieri, 2006).

Se han desarrollado investigaciones en las que se analiza la configuración de la identidad en diversos grupos juveniles<sup>4</sup> y el papel que juega la música en este proceso (De Garay, 1998; González, 2004; Quintero, 2004; Ramírez, 1998, y Sánchez, 1998). Sin embargo, poco se ha estudiado de manera precisa la conformación de la identidad de los adolescentes a través de la música. Éstos constituyen un sector muy amplio de la población difícil de delimitar como grupo social. Por eso encontramos diversos grupos entre los adolescentes, algunos bien definidos y otros no tanto, aglo-

4 En ocasiones denominadas subculturas, aunque para algunos (Davis, 2006) no es adecuado este concepto, por lo cual, y para efectos de este trabajo, se empleará el término grupos juveniles.

merados en relación a un conjunto de individuos. No obstante, si se consideran las características generales de los chicos que atraviesan por la adolescencia, es posible identificar (en términos generales pero relativos a circunstancias temporales, sociales y culturales determinadas) cuáles son sus gustos o preferencias musicales. Los estudios de Baker (2004a y 2004b), por ejemplo, ponen de manifiesto que a las adolescentes australianas les agrada un tipo de música denominada *teenybop*, que en su contexto sociocultural está asociada con la trivialidad, por lo que es devaluada o ridiculizada, al igual que las chicas que la escuchan. Pero como también se mencionó anteriormente, los adolescentes pueden asignar diferentes significados y desarrollar distintas formas de identificación ante un mismo tipo de música o género (Roberts, Dimsdale, East y Friedman, 1998).

En nuestro país, los estudios sobre este sector son escasos. En la *Encuesta Nacional de la Juventud 2000* se reporta que los géneros musicales más escuchados por los jóvenes son el rock (19.7%), el grupero (19.3%) y el pop (17.9%), con diferencias importantes en relación con el género, ya que el rock es preferido ampliamente por los varones y el pop por las mujeres; sólo en la música gruperana no se encontraron diferencias de género (Pérez, 2000).

Otros datos (Galindo, 2000) evidencian que 35% de los muchachos que reportan que les gusta el rock, se inclinan por el rock pesado o metálico. Un estudio con chicos de bachillerato destinado a identificar las opiniones al respecto a través de una escala Likert (Téllez y Ramírez, 1998), revela que 69% de ellos escucha rock muy frecuentemente, aunque hay diferencias en función del género, ya que muy pocas las mujeres lo escuchan (15%). No obstante este elevado porcentaje de quienes escuchan rock, sólo 26% se siente identificado con el género, donde la letra no es el elemento que más les impacta (9%), sino el ritmo (33%). En estos jóvenes, aun cuando tienen asociado el rock con actividades sociales, rara vez sus conversaciones giran en torno de él y no toman a sus cantantes preferidos como modelos a seguir.

Los estudios citados proporcionan datos precisos de las preferencias de los jóvenes, pero no han explorado las etapas tempranas de la adolescencia, cuando la música empiezan a formar parte importante de los elementos que constituyen su identidad (Baker, 2004), ni tampoco su metodología ha permitido indagar acerca de los motivos por los cuales les agrada un tipo particular de música.

En este trabajo se aborda a una población de adolescentes que cursa la escuela secundaria para determinar, además de sus preferencias musicales, los motivos que los inducen a seleccionar una determinada melodía y/o canción como su preferida. Examinados estos últimos, serán un elemento esencial para continuar un proyecto de intervención educativa con el fin de construir una estrategia enmarcada en la formación de valores, en la cual se empleen canciones que contribuyan a conformar la identidad de los adolescentes de este nivel escolar, considerando valores afines a ellos.

Los objetivos de este trabajo se orientan a identificar los géneros musicales preferidos por adolescentes que cursan la secundaria, así como los tipos de argumentos con que justifican la elección de su canción favorita.

## Metodología

**Participantes.** 113 adolescentes, 51 del sexo femenino y 62 del sexo masculino, con una edad promedio de 14 años, inscritos en dos secundarias públicas vespertinas del área metropolitana de la ciudad de México (identificadas con las siglas MG y GB).

**Instrumento.** Cuestionario elaborado *ex profeso*, en el que se solicitó a los participantes, además de datos generales de identificación, que expresaran las razones generales por las que eligieron su canción favorita, considerando música y letra.

**Procedimiento.** Durante la clase de formación cívica y ética se solicitó a los alumnos que llevaran escrita su canción preferida. Enseguida les fue aplicado el cuestionario de manera colectiva.

## Resultados

**Análisis general.** En la muestra estudiada se observa una gran diversidad de grupos musicales y canciones preferidos por los adolescentes, quienes mencionan alrededor de 70 grupos musicales, entre los que destacan cuatro: Café Tacuba (el de mayor referencia), con 7.1%; Intocable, con 6.2%; Panda, 5.3%, y Rebelde (RBD), 3.5%. Atendiendo a las diferencias por género, las mujeres prefirieron a Intocable (11.8%) y los hombres a Café Tacuba (9.7%).

En el caso de las canciones favoritas más recurrentes sobresalen *Mi credo* (3.5%) de K Paz; *Eres* (2.7%), de Café Tacuba; *Cita en el quirófano* (2.7%), del grupo Panda; *Este corazón* (2.7%), del grupo RBD, y *Si nos tenemos* (1.8%), de Intocable.

A su vez, los géneros musicales preferidos en la muestra estudiada son el pop, con 23%; banda, con 15%, y rock, con 10.6%. Analizando estos datos por género, encontramos que en las mujeres el gusto es relativamente homogéneo, ya que prefieren principalmente tres géneros musicales: pop (39.2%), banda (19.6%) y rock (9.8%). En contraste, las preferencias musicales de los hombres se diversifican entre cinco géneros: banda y rock (11.3% cada uno), hip hop, pop y salsa (9.7% cada uno).

**Análisis por pregunta.** Las respuestas de los adolescentes para justificar su elección fueron analizadas en cuatro categorías de acuerdo con la especificidad de los argumentos en torno a dos aspectos de la canción favorita: la letra y la música. Las categorías usadas pueden consultarse en la tabla 1.

A partir de las categorías de la tabla 1 se realizaron análisis estadísticos (con la prueba no paramétrica U de Mann Whitney) para identificar diferencias por género y entre los alumnos de las escuelas participantes (MG y GB). Para ese fin, se convirtieron las categorías de análisis anteriores de una escala nominal a una ordinal, quedando como sigue: NA = 1, I = 2, P = 3, E1 = 4 y E2 = 5.

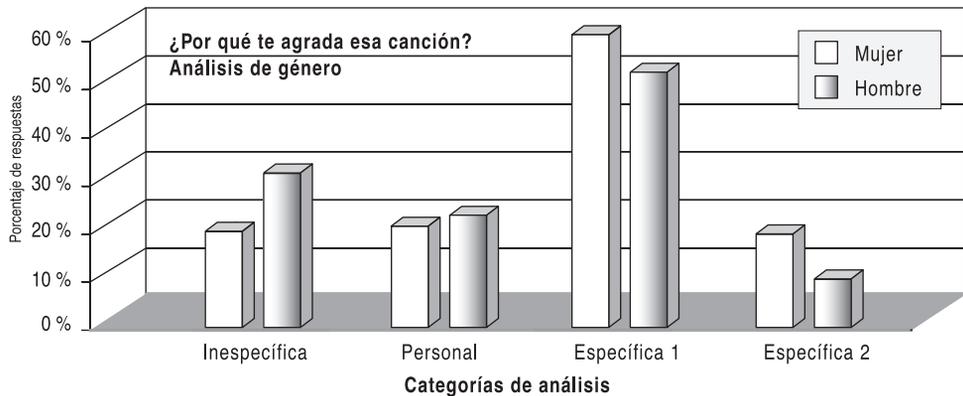
**¿Por qué te agrada esa canción?** Se encontró que los adolescentes explican su elección tomando en cuenta primordialmente la letra de la canción de manera textual, lo que correspondería a la categoría E1 (51.9%). Cabe mencionar que 17.9% de los jóvenes alude a situaciones o experiencias personales para justificar su inclinación por determinada canción y 22.8% no proporciona argumentos. Muy pocos exponen una interpretación y/o análisis de la canción, lo cual se representa en la categoría E2 (9.4%).

Con base en un análisis estadístico utilizando la prueba U de Mann Whitney, se identificaron diferencias por género ( $Z = -1.989$  y  $\alpha = 0.047$ ), pues se evidenció que las mujeres tienden a ser más analíticas y los hombres más inespecíficos en sus respuestas (ver figura 1).

TABLA 1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS SOBRE LA CANCIÓN PREFERIDA

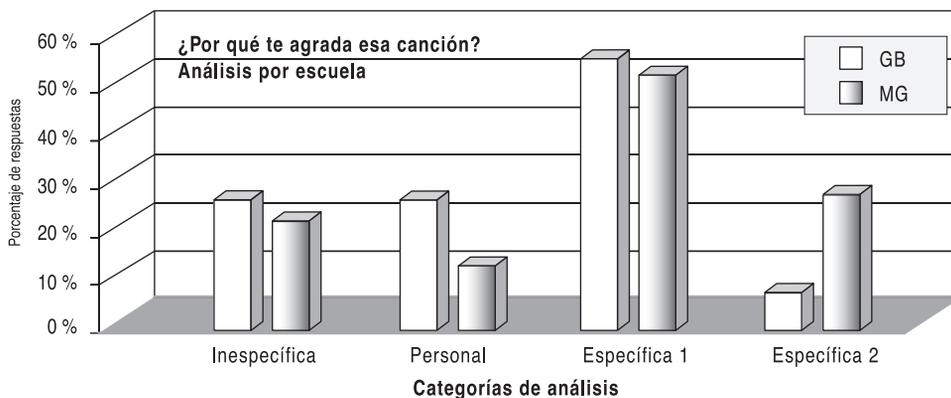
Categoría	Definición	Ejemplo
No aplica (NA)	Cuando se les pregunta por la música, responden en relación con la letra o viceversa	<b>Pregunta:</b> ¿te gusta la música? <b>Respuestas:</b> "sí, habla de la realidad de la vida"...
Inespecífica (I)	No proporcionan ningún elemento en particular que permita analizar su respuesta	<b>Pregunta:</b> ¿por qué te gusta la letra o la música? <b>Respuestas:</b> "no sé", "porque sí", "chido", "porque me gusta", "porque me agrada", "creo que está bonita", "porque está padre"...
Personal (P)	Mencionan explícitamente un motivo que está más relacionado con una experiencia personal	<b>Respuestas:</b> "porque me la dedicaron", "porque me recuerda a una persona", "porque me identifico", "por recuerdos", "porque me llega"...
Específica 1 (E1)	Destacan una característica de la canción o música pero sin analizarla	<b>Respuestas:</b> "por la letra", "por lo que dice", "porque es romántica"...
Específica 2 (E2)	Señalan una característica de la canción y la analizan	<b>Pregunta:</b> ¿por qué te gusta esa parte de la canción? <b>Respuestas:</b> "porque te está diciendo que él fuma pero lo hacía a escondidas", "porque cuando existe el amor se pueden lograr las cosas"...

FIGURA 1. ANÁLISIS DE ARGUMENTOS DE PREFERENCIA MUSICAL POR GÉNERO



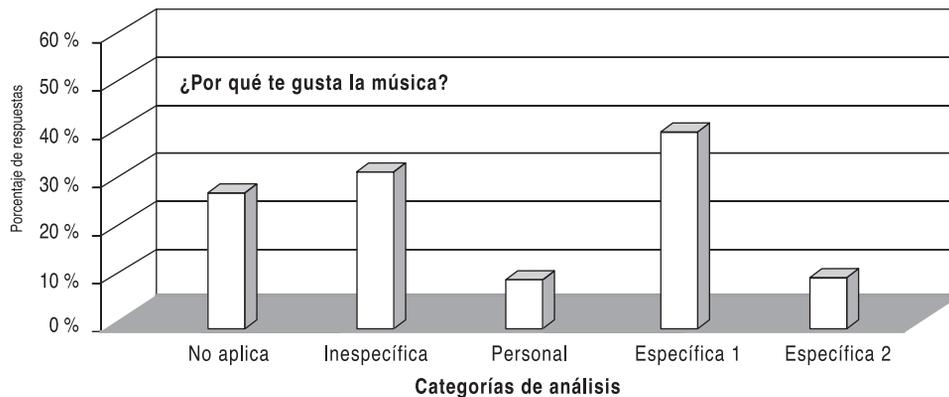
A su vez, al contrastar las respuestas de los alumnos de las dos escuelas participantes (GB y MG), se encontró una  $Z = -2.342$  y un  $\alpha = 0.019$ , por lo que se puede afirmar que existen diferencias en las respuestas de ambos grupos, las cuales pueden atribuirse al contexto social de los jóvenes. Éstas se manifiestan principalmente en que los alumnos de la escuela MG son más analíticos en sus argumentos y los de la GB basan más su elección en motivos considerados “personales” (ver figura 2).

FIGURA 2. ANÁLISIS DE ARGUMENTOS DE PREFERENCIA MUSICAL POR ESCUELA



¿Por qué te gusta la música? Cuando se piden argumentos para justificar su elección atendiendo al aspecto musical, los jóvenes proporcionan en su mayoría fundamentos poco específicos (E1 = 36.1%). Incluso, aun cuando se les inquiriere sobre la música, responden refiriéndose a características de la letra (NA = 22.2%). Muy pocos aluden a algún elemento musical, y en esos casos se limitan a mencionar el género de la canción sin indicar alguna otra característica (E2 = 6.5%). Para esta pregunta, sólo un pequeño porcentaje señala motivos personales (ver figura 3).

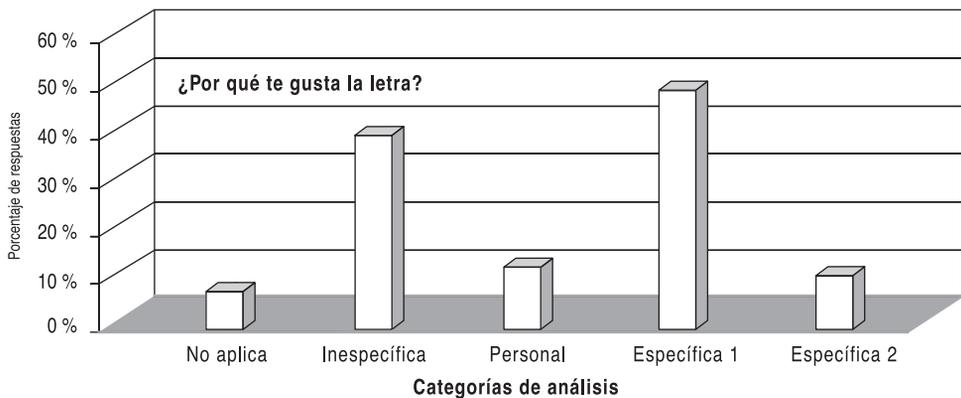
FIGURA 3. ANÁLISIS DE ARGUMENTOS DE LA PREFERENCIA MUSICAL EN RELACIÓN CON LA MÚSICA DE LA CANCIÓN ELEGIDA



Al comparar las respuestas de los alumnos considerando la escuela de procedencia y el género, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. En cuanto a la escuela se obtuvo una  $Z = -1.765$  y  $\alpha = 0.078$ , mientras que al analizar las respuestas en relación con el género se obtuvo una  $Z = -0.834$  y  $\alpha = 0.404$ .

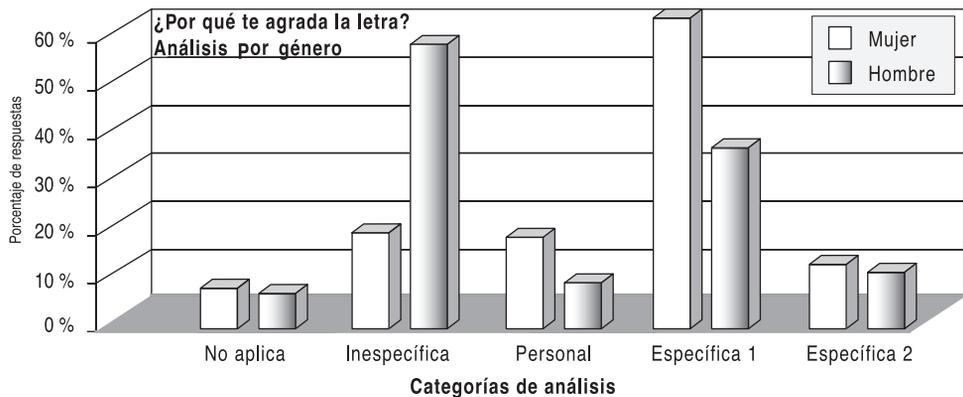
¿Por qué te gusta la letra de la canción? A esta pregunta respondían principalmente resaltando algunos aspectos de la letra ( $E1 = 44.9\%$ ), sin embargo, casi no se presentó un análisis más profundo de la misma ( $E2 = 7.7\%$ ). Cabe resaltar el alto porcentaje de respuestas inespecíficas ( $35.9\%$ ), lo cual podría indicar que los alumnos no tienen claros los motivos de su elección (ver figura 4).

FIGURA 4. ANÁLISIS DE ARGUMENTOS DE LA PREFERENCIA MUSICAL EN RELACIÓN CON LA LETRA DE LA CANCIÓN ELEGIDA



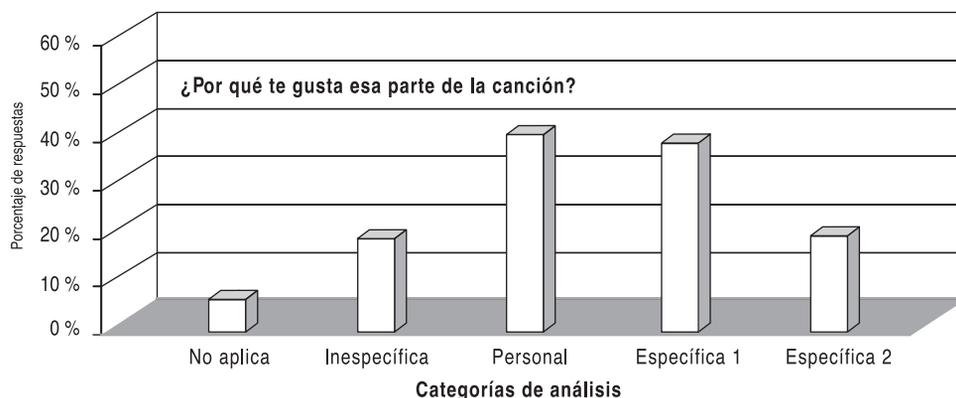
Como puede observarse en la figura 5, al analizar las respuestas por género se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres ( $Z = -2.737$ ,  $\alpha = 0.006$ ). Los hombres no dan argumentos de su elección, mientras que las mujeres tienden a ofrecer más razones personales basadas en el texto de la canción.

FIGURA 5. ANÁLISIS DE ARGUMENTOS CONSIDERANDO LA LETRA DE LAS CANCIONES PREFERIDAS



¿Por qué te gusta esa parte de la canción? Se les solicitó que escribieran el fragmento de la letra de la canción que más les gustaba y que explicaran por qué les agradaba, y pudo advertirse que sólo hasta que se les plantea tal petición, los adolescentes proporcionan información más analítica (ver figura 6), pues incrementan las respuestas E2 (14.4%) y disminuyen las inespecíficas en relación con las otras preguntas. Otra característica es que en sus argumentos más frecuentemente aluden a situaciones personales (36.5%) y del tipo E1 (33.7%).

FIGURA 6. ANÁLISIS DE ARGUMENTOS CONSIDERANDO LA ELECCIÓN DE UN FRAGMENTO DE LA CANCIÓN PREFERIDA



En las comparaciones por escuela y género a través de procedimientos estadísticos no se descubren diferencias. Se obtuvo una  $Z = -0.185$  y  $\alpha = 0.854$  al confrontar los argumentos de los alumnos de cada escuela y una  $Z = 0.298$  y  $\alpha = 0.766$  al contrastar las respuestas en relación con el género.

**Análisis de las respuestas de la categoría personal.** Respecto de la última pregunta (por qué les gusta cierta parte de la canción), se analizaron las respuestas consideradas como personales en función de las siguientes cuatro categorías:

- *Vivencia pasada.* Refieren experiencias previas que asocian con algún elemento de la canción: porque recuerdo algunas cosas, *porque me recuerda el amor que tuve, porque me recuerda a una persona especial, porque tenía una novia que falleció...*
- *Vivencia presente.* Aluden a experiencias actuales que se asocian con algún elemento de la canción: *porque estoy enamorada, porque vivo algo igual que la canción, porque me identifico con ese pedazo...*
- *Futuro.* Expresan expectativas de lo que quisieran vivir o evitar en el futuro: porque no me gustaría que me dejara mi novio, porque es lo que yo sueño hacer...
- *Indefinida.* Respuestas que no se pueden analizar porque no dan argumentos: *porque tiene un significado especial para mí, no sé, me agrada...*

A pesar de solicitarles que expongan los motivos por los cuales les gusta cierto fragmento de la canción preferida, hay alumnos que no manifiestan argumentos o sus respuestas son indefinidas (8.57%), mientras que las partes de la canción son principalmente asociadas a vivencias pasadas (48.57%) y presentes (34.29%), y sólo para un pequeño porcentaje (8.57%) representan expectativas de lo que desearían vivir o no experimentar en un futuro cercano.

## Discusión

La heterogeneidad de las canciones elegidas y de los grupos musicales y solistas que las interpretan deja entrever que los adolescentes participantes en este estudio, aun cuando están expuestos a los medios de comunicación, escogen sus canciones relativizando los condicionantes sociales de carácter masivo, lo cual constata lo expuesto por Vila (1996) referente al carácter no homogeneizador de la música.

Asimismo, los datos referentes a los tipos de música preferidos con más frecuencia por este sector de la población, como es el pop y el rock, concuerdan con los reportados en la literatura, así como la diferenciación de esos géneros en relación con el sexo, lo que fortalece la evidencia de una mayor inclinación masculina hacia el rock y femenina hacia el pop (Harrison y O'Neill, 2002).

Cuando se les pregunta a los jóvenes por qué les agrada la canción elegida, suelen dar respuestas muy generales, sin precisar sus argumentos, lo que coincide en cierta medida con los planteamientos de algunos investigadores (Ramírez, 1998; De Garay, 1998), quienes sugieren que la música favorita de la juventud actual se caracteriza por su manifestación “no intelectual”.

Por otra parte, aun cuando los alumnos participantes en este estudio asisten a escuelas públicas de la misma zona urbana, presentan diferencias en sus respuestas dependiendo del plantel de pertenencia, pues en uno mostraron ser más analíticos y en el otro expusieron más argumentos personales. Lo anterior puede estar determinado por el contexto social y/o educativo en el que cada escuela está inmersa. Por lo anterior, se puede considerar este ámbito como un grupo de pertenencia que moldea la forma en la cual los adolescentes encaran sus preferencias musicales.

Otra variable que interviene en la forma de argumentar la elección de las canciones es el género, ya que las mujeres, en comparación con los hombres, tienden a dar más elementos sobre los motivos de sus preferencias musicales. Estos datos concuerdan en alguna medida con lo planteado por Baker (2004) y DeNora (2002), en el sentido de que las jovencitas expresan de diversas maneras su intimidad a través de la música y pueden manifestar de forma más fluida sus sentimientos y emociones.

Al cuestionar en concreto a los alumnos sobre la música o letra de su canción favorita se encuentra nuevamente que responden con argumentos poco específicos, posiblemente porque no tienen claros los motivos de su preferencia, pues la manera en que se apropian los elementos presentes en su medio cultural y que conforman la identidad no siempre pasa por el filtro de la racionalidad (García, 2001; Sharpa, Coatswortha, Darling, Cumsillec y Ranieri, 2006). Además, hay que tomar en cuenta que, de conocer dichos elementos, no es fácil expresarlos. La dificultad se incrementa cuando se solicita a los jóvenes que expongan los aspectos musicales que les atraen de las canciones preferidas, aunque Téllez y Ramírez (1998), como resultado de una pregunta cerrada,

concluyen que en particular el rock les impacta por el ritmo. En este trabajo, donde la pregunta es abierta, se advierte que algunos adolescentes no pueden diferenciar los componentes musicales e incluso los confunden con los literarios.

Sólo cuando se les pregunta en particular sobre la parte que más les agrada de la canción preferida, disminuyen las respuestas inespecíficas y desarrollan breves respuestas que demuestran un análisis incipiente de los contenidos de las canciones. Por otra parte, aumentan las explicaciones que aluden a recuerdos o situaciones que reflejan sus vivencias y que desearían volver o no a vivir.

Los datos y apreciaciones surgidas de esta investigación abren la posibilidad de generar un proyecto de intervención educativa en las escuelas secundarias para promover entre los adolescentes la reflexión sobre la parte más significativa de la letra de las canciones que prefieren, considerando las diferencias socioculturales del grupo al que pertenecen, la institución educativa a la que asisten y el género. Esto tendría el objetivo de ayudarlos a identificar sus valores y a expresar los sentimientos y emociones que experimentan cuando escuchan sus canciones favoritas, a la vez que se estimularía el proceso de conformación de su identidad.

## Referencias

- Baker, S. L. (2004a), "It's not about candy. Music, sexiness and girls' serious play in after school care", *International Journal of Cultural Studies*, 7(2), pp. 197-212.
- \_\_\_\_\_, (2004b), "Pop in (to) the bedroom. Popular music in pre-teen girl's bedrooms culture", *European Journal of Cultural Studies*, 7(1), pp. 75-93.
- Crozier, W. (1997), "Music and social influence", en D. Hargreaves and A. North (eds.), *The Social Psychology of Music*, Oxford University Press, pp. 67-83.
- Davis, J. (2006), "Growing up punk: negotiating aging identity in a local music scene", *Symbolic Interaction*, 29(1), pp. 63-69.
- De Garay, A. (1998), "Una mirada a las identidades juveniles desde el rock. Interpretación y significaciones", *JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud*, 2(6), pp. 40-53.
- DeNora, T., (2002), "The role of music in intimate culture: A case study", *Feminism and Psychology*, 12(2), pp. 176-181.
- Frith, S. (1987), "Towards an aesthetic of popular music", en R. Leppert y S. McClary (eds.), *Music and Society. The Politics of Composition, Performance and Reception*, Cambridge University Press, pp. 133-149.
- Fubini, E. (2001), *Música y lenguaje en la estética contemporánea*, Alianza, Madrid, 2001.
- Galindo, J. (2000), "Una banda de tres acordes y mucho entusiasmo, absorbida por la comercialización: análisis hermenéutico de la letra de las canciones más representativas del grupo U2", tesis de licenciatura en Comunicación en la FES-Aragón, UNAM, México.
- García, M. (2001), "Música, el lenguaje de lo inefable", tesis de licenciatura en la FCPYC, UNAM, México.
- González, D. (2004), "Rock, identidad e interculturalidad. Breves reflexiones en torno al movimiento roquero ecuatoriano", *ÍCONOS, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 18, pp. 33-42.
- Hargreaves, D. y North, A. (1997), *The Social Psychology of Music*, Oxford University Press.

- Harrison, A. C. y O'Neill, S. A. (2002), "The development of children's gendered knowledge and preferences in music", *Feminism and Psychology*, 12(2), pp. 145-152.
- Hays, T. y Minichiello, V. (2005), "The meaning of music in the lives of older people: a qualitative study", *Psychology of Music*, 33(4), pp. 437-451.
- Hormigos J. y C. Martín (2004), "La construcción de la identidad juvenil a través de la música", *RES*, núm. 4, pp. 259-270.
- Megías, I. y Rodríguez, E., (2002), *Jóvenes entre sonidos: hábitos, gustos y referentes musicales*, INJUVE, Madrid, España.
- Pérez, J. A. (2000), *Encuesta nacional de la juventud 2000*, Instituto Mexicano de la Juventud. [En línea] <http://www.oij.org/pdf/EncuestaNacionalJuventudMEXICO>, (extraído el 16 de febrero de 2006).
- Quintero, A. (2004), "¡Salsa! y democracia. Prácticas musicales y visiones sociales en América mulata", *ÍCONOS, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 18, pp. 1209-1249.
- Ramírez, C. (1998), "Nómadas del fin del mundo", *JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud*, 2(6), pp. 72-83.
- Roberts, K., Dimsdale, J., East, P. y Friedman, I. (1998), "Adolescent emotional response to music and its relationship to risk-taking behaviors", *Journal of Adolescent Health*, núm. 23, pp. 49-54.
- Rodríguez, J. L. (1999), "El papel de la identidad en la adolescencia", *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(2), pp. 183-208.
- Sánchez, A. (1998), "El rock como imaginación. Acerca de los entramados de la música", *JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud*, 2(6), pp. 12-39.
- Sharpa, E., Coatswortha, J., Darlingb, N., Cumsillec, P. y Ranieri, S. (2006), "Gender differences in the self-defining activities and identity experiences of adolescents and emerging adults", *Journal of Adolescent*, en prensa, 10 de junio de 2006. [En línea] [www.science-direct.com](http://www.science-direct.com)
- Stefani, D., Rodríguez, N., Shuffer, M. y Calvo L., (1987), "Un grupo de adolescentes y su actitud hacia la música puesta a todo volumen", *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, núm. 33, pp. 153-156.
- Téllez, G. N. V. y Ramírez, G. P. (1998), "Estudio pedagógico sobre la influencia de la música de rock en la formación de valores de los adolescentes de 16 a 18 años de una preparatoria privada", tesis de licenciatura en Pedagogía en la Universidad Panamericana, México.
- Vila, P. (1996), "Identidades, narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones", *Revista Transcultural de Música*, núm. 2. [En línea] [http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo\\_búsqueda=CODIGO&clave\\_revista=7790](http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_búsqueda=CODIGO&clave_revista=7790)
- Villarreal, H. (2006), "La cinematografía como industria de identidades", *Revista Digital Universitaria*. [En línea], 7 (9), <http://www.revista.unam.mx/vol.7/num9/art70/int70.htm>



# La influencia del maltrato infantil en la construcción de la imagen corporal

Lila Madrigal Guridi<sup>1</sup>

Jael Catañeda Rojo<sup>2</sup>

Jonathan Gutiérrez Moreno

Patricia Jiménez Cardona

**E**l maltrato infantil existe desde hace muchos años y, de acuerdo con la época, situación geográfica, política, económica y social, ha revestido explicaciones, puntos de vista y aproximaciones diversos. Actualmente el estudio de este fenómeno ha generado pautas cognoscitivas, afectivas e inclusive biológicas para su entendimiento.

El arribo cada vez más frecuente al Centro de Atención Psicológica de menores víctimas de agresión revela que, o bien existe mayor información o preocupación por resolver el problema, o bien aumentaron los casos clínicos. Estas circunstancias motivaron el interés por investigar las repercusiones del maltrato infantil en la construcción de la imagen corporal en niñas de casa-hogar víctimas de agresión física.

La tarea fundamental de todo psicólogo es el bienestar del sujeto, sobre todo a nivel intrapsíquico y sus manifestaciones conductuales. A mayor conocimiento, mejor manejo, y ésa es la idea central del trabajo expuesto a continuación.

Los temas seleccionados para el marco teórico fueron los siguientes:

- *Maltrato infantil*. Definición, tipología, etiología, características tanto del agredido como del agresor y sus consecuencias.
- *Imagen y esquema corporal*. Conceptualización de lo que representan ambos conceptos, así como sus diferencias; el desarrollo de su construcción dentro de la norma y sus trastornos, y las consecuencias en la edad adulta.

---

<sup>1</sup> Maestra en Psicoterapia Psicoanalítica de la Infancia y la Adolescencia, profesora investigadora de la Universidad Vasco de Quiroga (UVAQ), Morelia, Mich., México. e-mail: [lilamag73@hotmail.com](mailto:lilamag73@hotmail.com)  
<sup>2</sup> Alumnos de la Facultad de Psicología.

- *Desarrollo infantil: periodo de latencia.* Conocimiento de las características del periodo comprendido entre los 5 y los 12 años de edad a través de diversos planteamientos teóricos para comprender qué se espera en ese lapso y determinar los problemas que presentan las niñas maltratadas.
- *Pruebas proyectivas como instrumentos de medición.* Durante largo tiempo se han utilizado para determinar indicadores de diversos fenómenos, entre ellos la personalidad. Se toman como lineamientos para ubicar las diferencias entre los grupos bajo estudio.

La investigación se realizó con un grupo experimental integrado por niñas que viven en la casa-hogar “Divino Redentor” de la ciudad de Morelia, Michoacán, que por haber sufrido algún tipo de maltrato físico son resguardadas en esta institución. El grupo control se determinó a partir de características similares en cuanto a nivel socioeconómico y edad (comprendida entre los 6 y 11 años). Posteriormente se realizó el análisis y discusión de los resultados.

## Metodología

*Objetivo general.* Identificar las repercusiones del maltrato infantil en la construcción de la imagen corporal.

*Objetivos particulares.* Identificar los casos de maltrato infantil cuantitativa y cualitativamente; determinar el tipo de agresión; comprobar si existe una relación directa o indirecta de ese fenómeno en la formación de la imagen corporal; identificar los rasgos comunes respecto de la imagen corporal en los niños que han sufrido maltrato infantil.

*Pregunta de investigación.* ¿Cómo influye el maltrato infantil en la construcción de la imagen corporal?

## Hipótesis

- H1: existe relación entre el maltrato infantil y la construcción de la imagen corporal.
- Ho: no existe relación entre el maltrato infantil y la construcción de la imagen corporal.

*Variables.* Dependiente: la construcción de la imagen corporal; independiente: el maltrato infantil.

La investigación se abordó con un enfoque mixto, modelo que “representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo” (Hernández, R. 2003, p. 21). Ambos se combinaron durante el proceso de investigación en la mayoría de sus etapas.

El grupo experimental se integró con niñas de la casa-hogar “Divino Redentor”, ubicada en Morelia, Michoacán. Se seleccionaron pequeñas de entre 6 y 11 años de edad que hubieran sufrido maltrato físico y que, por lo mismo, fueron enviadas por el DIF a vivir en esa institución. La muestra se conformó con 25 niñas de nivel socioeconómico bajo.

Para que el grupo control pudiera ser factible de comparación con el grupo experimental, se tomó como referencia el nivel socioeconómico y las edades. De este modo, se seleccionó la escuela primaria “20 de Noviembre”, ubicada también en Morelia, como el lugar donde se podría encontrar a niñas que presentaran similares características. La muestra se integró también con 25 sujetos.

*Investigación exploratoria.* Su objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen dudas o no se ha abordado anteriormente; o bien, indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas o ampliar las existentes.

*Diseño no experimental transeccional correlacional-causal.* Sirve para recolectar datos en un tiempo único con el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. El correlacional-causal describe las relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado.

*Instrumentos.* Dibujo de la figura humana (Machover, K.); figura humana en plastilina; lista de rasgos para el dibujo de la figura humana; lista de rasgos para la figura humana en plastilina.

*Procedimiento.* Los investigadores aplicaron las pruebas de Machover y la figura de plastilina dentro de la casa hogar y todas las aplicaciones fueron observadas. Subsecuentemente se realizó el mismo procedimiento en el grupo control. La calificación de cada prueba fue realizada por tres sujetos que fungieron como jueces. Posteriormente se elaboró una consistencia entre jueces: para Machover, a partir de una lista de 512 rasgos previamente definidos; para la figura humana de plastilina, a partir de 126 rasgos también previamente definidos.

Una vez calificadas las pruebas, se elaboró el análisis estadístico de la siguiente manera: en un primer tiempo, la consistencia interjueces, para determinar los rasgos calificados por los tres jueces, quienes coincidieron, por tanto fueron aceptados. Posteriormente, y a partir de los rasgos aceptados, se determinaron aquellos en los cuales existía diferencia estadística entre los dos grupos (el experimental y el control). Se seleccionaron, dentro de las diferencias estadísticas, aquellas que fueran significativas, tomando en cuenta a partir de 3 puntos. Una vez que se contó con el análisis estadístico, se elaboró el análisis de los resultados y las conclusiones.

Los pasos estadísticos que se siguieron fueron los siguientes: 1) consistencia entre jueces; 2) diferencia entre los grupo de estudio (grupo control *vs* casa-hogar).

Para validar una característica a nivel grupal, es decir, con el fin de saber si para el grupo en estudio es válida o no una característica determinada (según el nivel de consistencia entre jueces) se recurrió a la estadística inferencial, y la mejor opción resultó trabajar con una prueba de hipótesis (que ayuda a conocer cuántas inconsistencias entre jueces se permiten por característica para seguir manejándola como válida).

$$H_0. P > 0.90 \text{ vs } H_1. P < 0.90$$

Posteriormente se trabajó y se concluyó con aquellas características consideradas realmente diferentes entre los dos grupos en estudio.

## Resultados

**Dibujo de figura humana (Machover).** A partir del análisis estadístico de ambos grupos se determinó la consistencia interjueces con el reconocimiento de una lista de 512 rasgos a encontrar en los

dibujos de la figura humana, de los cuales 306 no fueron aceptados. De los 206 rasgos aceptados por su consistencia, 134 no presentaron diferencia alguna entre los grupos control y experimental, y 72 sí presentaron diferencia de entre 1 y 6 puntos. Del total de los rasgos con diferencia, sólo 14 se consideraron con discrepancia significativa, tomando como referencia a partir de 3 puntos. La siguiente gráfica muestra las frecuencias de las diferencias significativas.

TABLA 1. MACHOVER: TOTAL DE DIFERENCIAS

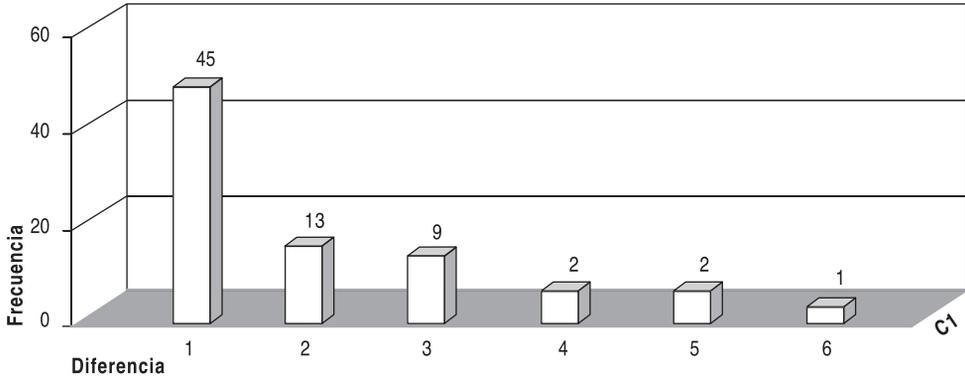


Figura humana en plastilina. A partir del análisis estadístico de ambos grupos se determinó la consistencia interjueces con el reconocimiento de una lista de 126 rasgos para identificarlos en la figura humana de plastilina, de los cuales 93 no fueron admitidos. De los 33 rasgos aceptados, 14 no presentaron diferencia alguna entre los grupos control y experimental, y 19 sí presentaron diferencia de entre 1 y 6 puntos. Del total de los rasgos con diferencia entre ambos grupos, solamente 6 de ellos se consideraron con discrepancia significativa, tomando como referencia a partir de 3 puntos.

La siguiente gráfica muestra las frecuencias de las diferencias significativas.

TABLA 2. PLASTILINA: TOTAL DE DIFERENCIAS

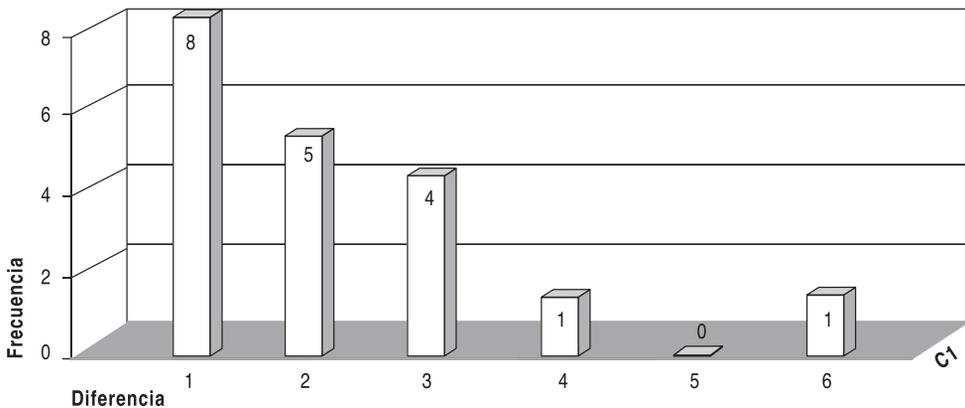


TABLA 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Rasgo		Análisis
Omisión de pies	Falta de bases psicoafectivas, las cuales dependen directamente del óptimo establecimiento o internalización de las relaciones objetales, y se traducen en inseguridad y desconfianza.	<p>Las niñas del grupo experimental no cuentan con bases psicoafectivas, ya que la libido se expresa mediante la imagen del cuerpo, tanto en relación con el mundo interno como con el externo. Como no tuvieron un abastecimiento narcisista adecuado por parte de los objetos, sino al contrario, fueron sometidas a malos tratos físicos en detrimento de su fortaleza yoica, viven inseguras y desconfiadas de su propia imagen corporal.</p> <p>Dado que la imagen corporal es relacional y actual, las menores están en constante búsqueda de las bases que les brinden la seguridad y confianza que no recibieron y que les permita entrar en una relación sana con el otro, lo que les ayudará a sentirse confiadas para obtener el suministro de sus carencias.</p> <p>Por su parte, las niñas del grupo control, que en su mayoría presentaron pies, cuentan con los cimientos adecuados por la existencia de una constancia objetal; por tanto, tienen la capacidad para reconocer y aceptar sus percepciones y sensaciones tanto internas como externas. Lo cual les ha permitido una aceptación y confianza de su esquema e imagen corporal.</p>
Presencia de otra persona	Deseo de establecer una relación objetal consistente. Necesidad de otra persona emocionalmente significativa.	<p>Los sujetos del grupo experimental están en la búsqueda constante del objeto que les abastezca su necesidad de sentirse vinculados y apreciados. A pesar de haber recibido maltrato físico, necesitan la constancia del objeto primario que les brinde más seguridad en su propia imagen a partir de la aceptación de las percepciones y sensaciones que su cuerpo les ofrece. Esto, con el fin de poder establecer relaciones interpersonales adecuadas.</p>
Presencia de casa	Implica la búsqueda de la figura materna, del afecto.	<p>Las niñas del grupo experimental están en la búsqueda de la figura materna, que es débil. Necesitan seguridad, tranquilidad, refugio y los valores que un hogar violento no les proporcionó. Requieren estos elementos para poder expresarse libremente con su cuerpo y tener más seguridad en sí mismas.</p>
Vestimenta con botones Vestimenta con bolsillos	Indicadores de dependencia.	<p>Al carácter de un vínculo representativo, los sujetos del grupo experimental son más independientes, ya que dicho objeto no les permitió establecer, a partir de una imagen de base oral adecuada, la representación de lo lleno y lo vacío, y dada la situación de maltrato, debieron desarrollar una mayor autonomía para poder establecer técnicas de sobrevivencia que les permitieran salvaguardar su integridad yoica.</p> <p>Por el contrario, el grupo control tuvo al alcance aquel objeto que le dio satisfacción a sus demandas orales y ello quedó impreso en su imagen corporal, lo que se expresa como una continua demanda al otro para satisfacer sus necesidades.</p>

Continúa...

TABLA 3.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Rasgo		Análisis
Omisión de nariz	Es un problema sexual, implica principalmente angustia respecto de la sexualidad.	Representa dificultades en el manejo de las pulsiones sexuales y, por tanto, problemas para integrar adecuadamente la sexualidad. Esto afecta la conformación inconsciente del cuerpo femenino, indispensable para el desarrollo adecuado de la genitalidad adulta.
Presencia de joyas	Deseo de posesión, búsqueda de identificación con la figura femenina; deseo de agradar; búsqueda de compañía, de afecto: carencia	En el grupo experimental existe una necesidad de poseerse de algo, de alguien, o de aquello que no se ha recibido por las carencias materiales y afectivas vividas en la situación de maltrato. Por tanto, las menores están en la búsqueda de sentirse más seguras de sí mismas y, al mismo tiempo, buscan la aceptación del otro, que servirá como modelo de identificación (figura femenina).
Pies cuadrados	Menor neutralización de las pulsiones agresivas, mayor tendencia regresiva. Búsqueda de sustento psicoafectivo.	El grupo experimental neutraliza los impulsos agresivos ante la violencia que recibe de sus objetos, ya que teme que con la expresión de su propia agresión exista el peligro de dañar al objeto. Por ello presenta conductas regresivas que le permitan reducir la ansiedad y volver al estadio donde se le brindó respuesta a sus sensaciones corporales, tanto internas como externas, y que le permitieron integrar su imagen corporal.
Sin cejas	Falta de identificación femenina. Apariencia.	La omisión de cejas y pestañas es un indicador de que a las niñas del grupo experimental no les interesa el aspecto físico, ya que el modelo de identificación que tuvieron a su alcance no les resultó suficientemente confiable como para poder incorporar a su propia imagen aspectos femeninos deseables, como el arreglo estético.
Sin pestañas	Apariencia corporal, falta de identificación femenina.	
Presencia de cabello	Establecimiento de identificación con la figura femenina (grupo control). Período edípico más elaborado.	Al presentar mayor establecimiento con la figura femenina, las niñas del grupo control tienen un mayor contacto con su propio Self y, por ende, un mayor establecimiento con su propia imagen. Dado que además hay internalización de la figura materna y pudieron elaborar la situación edípica, el grupo control ha podido incorporar (y aceptar) a su imagen corporal elementos femeninos mejor establecidos, lo cual les brinda más seguridad y confianza en sí mismas.
Cabello largo	Compensación por la falta de identificación de figuras, búsqueda.	Como no existió una figura femenina protectora con la cual identificarse, el grupo experimental no ha logrado internalizar su feminidad y se ve en la necesidad de compensar tal carencia sobreidentificándose con el objeto agresor, lo que disminuye la angustia resultante del deseo de aniquilación. Esto le provoca a las niñas inseguridad en su propia imagen corporal, al ver aspectos introyectados del agresor en sí mismas.
Tronco en forma de triángulo	Necesidad de identificación femenina.	

Continúa...

TABLA 3.2 ANÁLISIS DE RESULTADOS

		Análisis
Rasgo		
Nariz en punto	Regresión.	Se presenta regresión en los sujetos del grupo experimental, ya que están en la búsqueda del objeto que, a pesar de la violencia, les proporcionaba respuesta a las sensaciones y percepciones que les dejaron huella, y ahora, en la ausencia del objeto y del estímulo, para lograr una representación de su cuerpo tienen necesidad de regresar al momento en que se veían reflejadas.
Nariz en triángulo	Regresión en relación con la madre.	
Piernas apretadas	Mecanismo de represión.	Dado que el grupo control pudo abordar la relación triangular, sus integrantes resienten una mayor represión de los impulsos sexuales y del reconocimiento de sus sensaciones corporales, lo que les impide la libre expresión de sus cuerpos, por miedo al castigo. Es un indicador de represión de los impulsos sexuales. Ya que existe, por temor al incesto, un miedo inminente a la expresión sexual y a la de sus propios cuerpos, les resulta difícil manifestarse tal y como son porque temen el castigo. Hay, pues, una distorsión en su esquema e imagen corporal que no les permite la libre expresión. Dado que a los sujetos del grupo experimental no se les permitió llegar a la situación edípica, no tienen establecidos límites en cuanto a la expresión de sus impulsos, lo que disminuye la eficacia de los mecanismos de represión.
Piernas juntas	Temor al incesto.	
Presencia de animales	Tendencia al deseo de mascotas, o bien, representación del medio en el cual se desenvuelve el sujeto.	Al no presentarse este rasgo en el grupo experimental, indica el hecho de que los animales no forman parte de su ambiente.

## Conclusiones

Se llega a la conclusión de que las niñas del grupo experimental no cuentan con bases psicoafectivas y viven inseguras y desconfiadas de su propia imagen corporal. En tanto, los sujetos del grupo control, que presentaron en su mayoría pies, cuentan con los cimientos adecuados, lo cual les ha permitido una aceptación y confianza de su esquema e imagen corporal.

Asimismo, los sujetos del grupo experimental están en la búsqueda constante del objeto que les abastezca su necesidad de sentirse vinculados y apreciados, y viven en la búsqueda de la figura materna, que es débil. Necesitan la seguridad, tranquilidad, refugio y valores que un hogar violento no les prodigó y requieren dichos elementos para poderse expresar libremente con su cuerpo y tener más seguridad en sí mismos.

Las menores del grupo experimental son más independientes en contraste con el grupo control, quienes tuvieron al alcance el objeto que les dio satisfacción a sus demandas orales. Esto quedó impreso en su imagen corporal y muestran una continua demanda del otro.

Las niñas del grupo experimental exhiben dificultad para integrar adecuadamente la sexualidad, lo que afecta la conformación inconsciente del cuerpo femenino, factor indispensable para el desarrollo adecuado de la genitalidad adulta.

A su vez, las carencias materiales y afectivas que vivieron por la situación de maltrato las conduce a la búsqueda de sentirse más seguras de sí mismas y, al mismo tiempo, de la aceptación del otro, que les serviría como modelo de identificación con la figura femenina. A estas pequeñas, por la falta de un objeto de identificación, no les importa tanto su aspecto estético. Asimismo, presentan una neutralización de los impulsos agresivos frente a la agresión que reciben de sus objetos, ya que temen que con la expresión de su propia agresión exista el peligro de dañar al objeto, por lo que manifiestan conductas regresivas que les ayudan a reducir la ansiedad.

El grupo control ha podido incorporar (y aceptar) a su imagen corporal elementos femeninos mejor establecidos, lo cual les brinda seguridad y confianza en sí mismas. En contraparte, el grupo experimental sufre inseguridad en su propia imagen corporal, al ver introyectados en sí mismo aspectos del agresor.

En los sujetos del grupo experimental se presenta la regresión, ya que están en la búsqueda del objeto ausente y de su estímulo, y tienen necesidad de regresar al momento en que se veían reflejadas para lograr una representación de su cuerpo.

Dado que el grupo control pudo abordar la relación triangular, experimenta mayor represión de los impulsos sexuales y del reconocimiento de sus sensaciones corporales, lo que impide a sus integrantes la libre expresión de sus cuerpos por miedo al castigo. En cambio, a los sujetos del grupo experimental no se les permitió llegar a la situación edípica y en consecuencia tienen un pobre establecimiento de límites en la expresión de sus impulsos, lo que disminuye la eficacia del mecanismo de represión.

Por otro lado, para el equipo de investigación el análisis estadístico no resultó como se esperaba, probablemente por la selección de la población, pues se tomó como referencia que las niñas que viven en la casa-hogar sufrieron maltrato físico, y que por referencia del DIF municipal fueron enviadas por este motivo a la casa; por tanto, se confió en un diagnóstico previo de dicha institu-

ción. En tanto, en el grupo control pueden existir casos de niñas maltratadas sin algún indicador que nos permita ver a simple vista esta condición. Sin embargo, se considera que este último caso sería mínimo y no afectaría el resultado estadístico. Por tanto, éste se considera confiable.

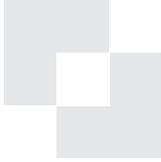
En conclusión, se puede decir que las niñas maltratadas sí presentan dificultades en la formación de la imagen corporal en comparación con el grupo control, y aunque las diferencias no fueron estadísticamente significativas, en el análisis clínico sí fueron evidentes.

## Referencias

- Barbero, J. J. (2002), *La cultura del consumo, cuerpo y educación física*, Universidad de Valladolid, Argentina.
- Bonilla, M., Wilcox, M. (2004), *Guía para la elaboración de la investigación social*, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Vasco de Quiroga, México.
- Campo, A. (1995), *Psicología del niño y del adolescente*, Danae, España.
- Dolto, F. (1998). *Lo femenino*. España: Paidós.
- \_\_\_\_\_, (1999), *La imagen inconsciente del cuerpo*, Paidós, España.
- Edwin, L., Bellark, L. (1998), *Psicología proyectiva*, Paidós, España.
- Erikson, E. (2000), *El ciclo vital completado*, Paidós, España.
- Freud, A. (1992), *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*, Paidós.
- Freud, S. (1996), *Obras completas*, trad. López-Ballesteros, L., Biblioteca Nueva, España.
- Hammer, E. (1997), *Tests proyectivos gráficos*, Paidós, México.
- Kaplan, L. (2000), *Adolescencia. El adiós a la infancia*, Paidós, Argentina.
- Kazdin, A. (2001), *Métodos de investigación en psicología clínica*, Prentice Hall, México.
- León, R. (2005), *Maltrato infantil*, disponible en: [www.psicocentro.com](http://www.psicocentro.com)
- Mahler, M. (1977), *El nacimiento psicológico del infante humano. Simbiosis e individuación*, Marymar, Argentina.
- Schilder, P. (1958), *Imagen y apariencia del cuerpo humano*, Paidós, Argentina.
- Siquier de Ocampo, M. L., *Las técnicas proyectivas*, Nueva Visión, España.

## Referencias electrónicas

- [www.aacap.org/publications/apntsFam/chldabus.htm](http://www.aacap.org/publications/apntsFam/chldabus.htm)
- [www.ambientejuven.org/imagen\\_corporal.htm](http://www.ambientejuven.org/imagen_corporal.htm)
- [www.latinsalud.com/Inicio.htm?http://latinsalud.com/temas/abuso\\_sexinf.htm](http://www.latinsalud.com/Inicio.htm?http://latinsalud.com/temas/abuso_sexinf.htm)
- [www.monografías.com](http://www.monografías.com)
- [www.panenet.com](http://www.panenet.com)
- [www.panenet.com/psicologia/maltrato.htm](http://www.panenet.com/psicologia/maltrato.htm)
- [www.psicología.utun.edu.et/pruebas](http://www.psicología.utun.edu.et/pruebas)
- <http://www.geocities.com/ResearchTriangle/Thinktank/4492/noticias/self.htm>
- [www.consumer-revista.com/abr2001/interior.html](http://www.consumer-revista.com/abr2001/interior.html)
- [www.delcuerpo.com/articulo.asp?codart=44](http://www.delcuerpo.com/articulo.asp?codart=44)
- <http://www.insp.mx/salud/40/401-9.html>



# Análisis de la formación de conceptos en una población urbana particular

Ivonne Estela Martínez Hernández<sup>1</sup>  
Dulce María C. Flores Olvera<sup>2</sup>

El estudio de la formación de conceptos se ha abordado desde diferentes aproximaciones. En la psicología rusa el papel central no lo ocupa el estudio sobre el origen y desarrollo de los conceptos, sino su formación a lo largo del proceso de enseñanza, es decir, su construcción. Vigotsky (1992), en sus trabajos de investigación experimental y teórica, clasificó los conceptos en naturales (o cotidianos) y científicos (o escolares), y estableció algunas de sus cualidades. A partir de sus investigaciones, caracterizó las diferentes etapas en la formación de conceptos por las cuales pasa el niño.

Vigotsky distinguió tres fases en la organización de conceptos, cada una de las cuales posee varias etapas. La primera es la del sincretismo —también denominada coherencia incoherente—, en la cual el niño forma agrupaciones con base en impresiones puramente preceptuales, y a su vez se divide en tres etapas. La segunda fase es el pensamiento en complejos y se refiere a agrupamientos concretos de objetos unidos por vínculos fácticos; se divide en cuatro etapas. La tercera fase es la denominada de pseudoconceptos, donde la selección de las características externas coincide plenamente con el concepto, pero en su naturaleza genotípica, debido a sus condiciones de aparición y desarrollo y a las conexiones causales dinámicas que sirven de base, no es en modo alguno un concepto; en el aspecto externo nos hallamos ante un concepto; en el interno, ante un complejo.

Otras de las aportaciones de Vigotsky al estudio de los conceptos tienen que ver con su creencia de que son el resultado de una actividad compleja. Dichas aportaciones son importantes puesto que describen el proceso natural de formación de conceptos en sus diferentes etapas. Sin embargo,

---

<sup>1</sup> Pasante de la licenciatura de Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). e-mail: [ivone\\_misiones@hotmail.com](mailto:ivone_misiones@hotmail.com)

<sup>2</sup> Profesora en la maestría en Rehabilitación Neuropsicológica de la BUAP. e-mail: [dulce.flores@fsic.buap.mx](mailto:dulce.flores@fsic.buap.mx)

sus estudios y los realizados por Piaget (1961) sugieren que antes de la edad adolescente, el niño sólo utiliza diferentes formaciones intelectuales que, funcionalmente, sustituyen a los conceptos. No obstante, investigaciones más recientes destacan el papel de la enseñanza en la formación de conceptos desde edades más tempranas (Talizina, 1984a, 1984b, 2000).

Autores como Galperin (1995), Obujova (1972) y Talizina (1984a, 1984b) establecieron las bases necesarias para la formación de conceptos en niños en edad escolar con ayuda del método de formación por etapas de la actividad en los escolares. Estos autores consideran que los conceptos, desde el punto de vista psicológico, siempre se refieren a un producto de la actividad y, de la misma forma, se consideran parte de una u otra actividad. Los conceptos como elementos del conocimiento se ven como el producto de la actividad en relación con los objetos, los cuales se incluyen en su formación. Además, para el funcionamiento del concepto siempre forman parte de la actividad.

A partir de estos conocimientos surgió la teoría de formación por etapas de las acciones mentales, cuya base teórica descansa en los principios de la psicología rusa, dados a partir de los trabajos realizados por Vigotsky (1992, 1993), Leontiev (1981), Luria (1987), Rubinshtein (1996) y otros, quienes señalan la necesidad del carácter activo en el proceso de formación del conocimiento, definiendo la actividad humana como todas las formas de actuación del hombre, ya sean internas o externas, dirigidas a la solución de tareas y reguladas por él mediante un fin consciente.

Considerando el estudio de la formación de conceptos, han sido realizados numerosos experimentos enfocados al estudio de su desarrollo por etapas (Flores, 2002, 2006). Estas investigaciones, llevadas a cabo en diferentes poblaciones socioculturales (urbana, suburbana, rural e indígena), indican que en el proceso de formación de conceptos la base orientadora de la acción juega un papel fundamental en la organización del pensamiento del niño. La base orientadora de la acción (BOA) tiene fundamento en la idea de Vigotsky acerca de la zona de desarrollo próximo, la cual nos habla de las potencialidades del niño para adquirir un conocimiento con la ayuda, dirección y explicación que el adulto le proporciona en el momento de la realización de la tarea, permitiéndole el desarrollo de la misma, la cual no puede ejecutar por sí solo puesto que aún no se encuentra en su zona de desarrollo actual.

Sin embargo, los resultados a partir de la formación de conceptos —cuando es considerada la teoría de formación por conceptos y de acciones mentales—, señalan que tales diferencias no son tan significativas como el nivel de desarrollo intelectual en el cual se encuentran los alumnos. Tales resultados reconocen inicialmente la influencia del factor socioeducativo en el desarrollo psíquico del infante, pero no su completa determinación en el proceso de construcción de los conceptos.

La teoría de formación de conceptos por etapas, por tanto, constituye una herramienta fundamental en el estudio de la formación de conceptos. En este caso, se busca establecer las características del proceso de formación de conceptos en una población que no había sido estudiada hasta el momento (urbana particular) y determinar si presentan los mismos resultados diferenciales para cada una de las poblaciones analizadas, así como fijar el papel de la base orientadora de la acción en la formación de los conceptos por parte de los niños. Estos conocimientos nos ayudarán a entender cómo pueden ser organizados los procesos de dirección del conocimiento y las vías por medio de las cuales es posible lograr en los pequeños su asimilación (Flores, 2002).

## Detalle de la investigación

*Hipótesis.* La base orientadora de la acción permitirá en los niños de un nivel socioeconómico alto estabilizar y lograr la formación de conceptos.

*Objetivos.* El objetivo general es estudiar el proceso de la formación de conceptos en niños procedentes de un nivel socioeconómico alto. Los objetivos particulares consisten en determinar el nivel de formación de conceptos en niños escolares procedentes de un nivel socioeconómico alto y comparar los resultados de dos procesos de evaluación de formación de conceptos (Flores, 2002 y Solovieva, Quintanar y Navarro, 2000).

## Método

*Sujetos.* En la investigación participaron 48 niños escolares de nivel socioeconómico alto (escuela particular). De cada grado escolar fueron seleccionados ocho niños (cuatro niños y cuatro niñas) de primero a sexto grados. Sus edades fueron entre seis y 12 años. En la tabla 1 se muestran los datos generales de la población considerando el grado escolar, la edad y el género.

TABLA 1. RELACIÓN GENERAL DE LOS NIÑOS QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO (GRADO ESCOLAR, GÉNERO Y EDAD)

Grado escolar	Género		Edad						
	Femenino	Masculino	6	7	8	9	10	11	12
Primero	4	4	7	1					
Segundo	4	4		4	4				
Tercero	4	4		1	6	1			
Cuarto	4	4				5	2	1	
Quinto	4	4					7	1	
Sexto	4	4						7	1
<b>Total</b>	24	24	7	6	10	6	9	9	1

*Material.* Los instrumentos utilizados fueron el protocolo de la *Formación del concepto novedoso* (Flores, 2002) y la primera parte del *Esquema de evaluación de la formación de conceptos* (Solovieva, Quintanar y Navarro, 2000). El primer protocolo se basa en las propuestas de la teoría de la actividad, de la formación de conceptos y de las acciones mentales por etapas de Galperin, Talizina y colaboradores, que hace uso de la base orientadora de la acción que se introduce en el plano materializado para identificar si el niño posee la capacidad de formación de conceptos (véase anexo 1). El segundo protocolo tiene como base la propuesta teórica de Vigotsky (primera parte), es decir, señala la fase en la que se encuentran los niños para la conformación de los conceptos (véase anexo 2). Ambos protocolos parten de las condiciones necesarias para el estudio de la formación de los conceptos. Tales condiciones se refieren a la introducción de conceptos artificiales y

a la vez novedosos para el niño. Las tareas recibieron la calificación de 1 o 2, según los siguientes criterios: la primera si logró formar el concepto (acceder a la tarea); la segunda si no lo consiguió (no accedió a la tarea).

*Procedimiento.* Se seleccionó una muestra de 48 niños a quienes les fueron aplicados los dos protocolos anteriormente descritos. La evaluación general comprendió dos sesiones. La evaluación fue individual y el tiempo de aplicación en cada sesión fue de aproximadamente 60 minutos. Posteriormente a la aplicación, se realizaron el análisis de resultados y la discusión que se muestran a continuación.

## Resultados y discusión

Los resultados de la evaluación del protocolo de la *Formación del concepto novedoso* señalan que de los 48 sujetos de la investigación, 14 (29.2%) señalan inicialmente no conocer el concepto, pero todos acceden a él después de la presentación de las características del mismo, realizando un adecuado reconocimiento en las tareas de comprobación. Los resultados de los niños que mencionaron no tener un conocimiento previo del concepto se presentan en la tabla 2.

TABLA 2. RELACIÓN GENERAL DE LAS CARACTERÍSTICAS (GÉNERO, GRADO ESCOLAR, EDAD) DE LOS NIÑOS QUE RECONOCIERON NO SABER EN QUÉ CONSISTÍA EL CONCEPTO NOVEDOSO QUE SE LES PRESENTÓ

Caso	Género	Grado escolar	Edad	Tarea inicial	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Accede al concepto
1	F	1º	6	No	+	+	+	Sí
2	M	1º	6	No	+	+	+	Sí
3	F	2º	8	No	+	+	+	Sí
4	F	2º	8	No	+	+	+	Sí
5	M	2º	7	No	+	+	+	Sí
6	M	3º	8	No	+	+	+	Sí
7	M	3º	8	No	+	+	+	Sí
8	M	4º	9	No	+	+	+	Sí
9	F	5º	10	No	+	+	+	Sí
10	F	5º	11	No	+	+	+	Sí
11	F	5º	10	No	+	+	+	Sí
12	M	5º	10	No	+	+	+	Sí
13	M	5º	10	No	+	+	+	Sí
14	M	6º	11	No	+	+	+	Sí

Posteriormente, a todos los sujetos se les proporcionó la BOA en el plano material, la cual consistió en la presentación de las tres características que contenía el concepto “Dick” (véase anexo 1). Cuarenta niños lograron realizar exitosamente las tres tareas de comprobación, argumentando correctamente su respuesta. Ello indica que 83.3% de los sujetos poseen la acción de formación

del concepto. La primera tarea permite identificar la postura inicial del niño en cuanto al reconocimiento del concepto novedoso para él, pero los resultados señalan que un número mayor de niños poseen dicha acción, independientemente de su ejecución inicial. La relación general de los niños se muestra en la tabla 3.

**TABLA 3. RELACIÓN GENERAL DE LAS CARACTERÍSTICAS (GÉNERO Y GRADO ESCOLAR) DE LOS NIÑOS QUE POSEEN O NO LA ACCIÓN DE FORMACIÓN DE CONCEPTOS**

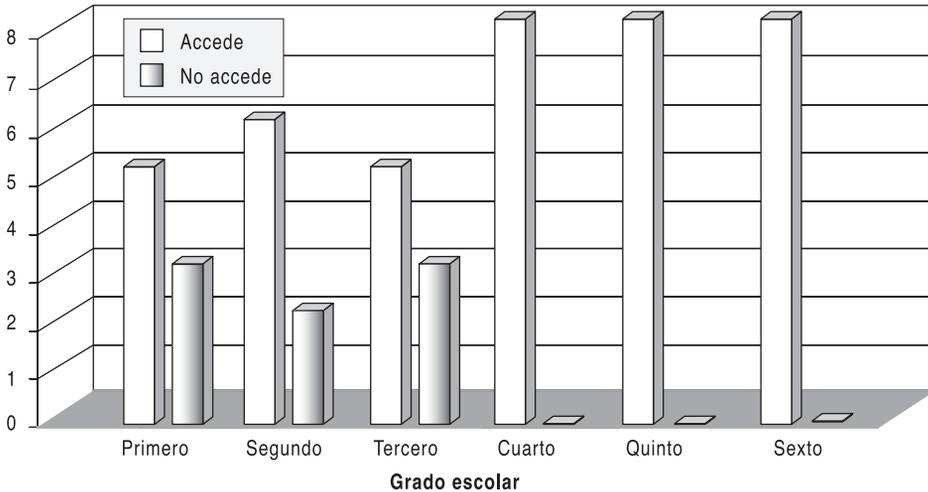
Grado escolar	Poseen la acción de formación del concepto		No poseen la acción de formación del concepto	
	Niñas	Niños	Niñas	Niños
Primero	3	2	1	2
Segundo	3	3	1	1
Tercero	2	3	2	1
Cuarto	4	4	0	0
Quinto	4	4	0	0
Sexto	4	4	0	0
<b>Total</b>	20	20	4	4
	40		8	

Por otra parte, ocho sujetos (16.7%) no poseen la acción de formación del concepto y no acceden a su formación a pesar de que se les proporcionó la BOA, lo cual indica que en ellos es necesario formar dicha acción mediante procedimientos especiales. Los resultados de los sujetos en los cuales no se logró conformar el concepto a pesar de haberles presentado la BOA se muestran en la tabla 4. Estos resultados sugieren que a menor grado escolar, y por consiguiente a menor edad, mayores serán las dificultades que presenten los infantes para la conformación de los conceptos (véase gráfica 1). Sin embargo, es necesario considerar que la variable que aquí realmente podría estar participando sería la forma de desarrollo intelectual en la cual se encuentra el niño, elemento que no se analizó en la presente investigación, pero que ha demostrado tener influencia en los resultados de otras investigaciones (Flores, 2006).

**TABLA 4. RELACIÓN GENERAL DE LAS CARACTERÍSTICAS (GÉNERO, GRADO ESCOLAR, EDAD) DE LOS NIÑOS QUE NO LOGRARON FORMAR EL CONCEPTO**

Caso	Género	Grado escolar	Edad	Tarea inicial	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Accede al concepto
1	F	1°	6	Sí	+	-	+	No
2	M	1°	6	Sí	-	+	+	No
3	M	1°	7	Sí	+	-	-	No
4	F	2°	8	Sí	-	+	+	No
5	M	2°	7	Sí	+	-	+	No
6	F	3°	8	Sí	-	+	+	No
7	F	3°	7	Sí	+	-	+	No
8	M	3°	9	Sí	-	+	+	No

GRÁFICA 1. RELACIÓN POR GRADO ESCOLAR DE LOS NIÑOS QUE ACCEDIERON O NO A LA FORMACIÓN DEL CONCEPTO NOVEDOSO

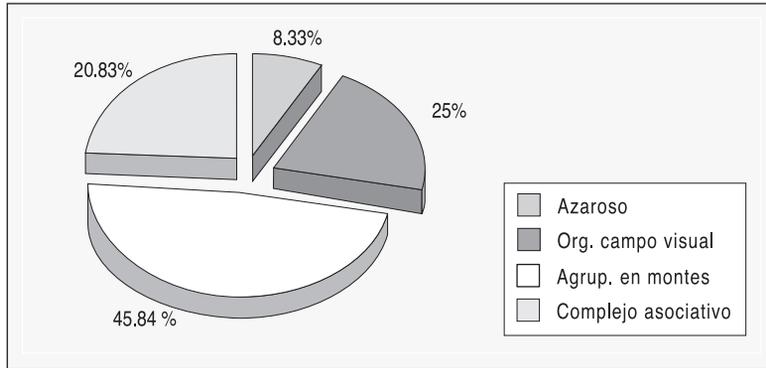


Los resultados del *Esquema de Evaluación de la Formación de Conceptos* (Solovieva, Quintanar y Navarro, 2000) indican que de los 48 niños, ninguno de ellos logró formar los cuatro conceptos artificiales en las tareas valoradas.

Dicho protocolo sólo señala la fase de formación de conceptos en la cual se ubican a partir de la propuesta teórica de Vigotsky. Esto es, cuatro de los sujetos (8.3%) se ubican en la fase de elección por azar (véase gráfica 2), por cúmulo de objetos inorganizados o en montones de acuerdo con la clasificación de Vigotsky; 12 sujetos, es decir 25%, se ubican en la fase de organización del campo visual, basada en imágenes sincréticas; 22 niños (45.8%) pertenecen a la fase de agrupación en montones, pues al tratar de dar significado a una nueva palabra emprenden una operación en dos pasos, operación que es sincrética y no resulta más ordenada que la agrupación; y, finalmente, 10 niños (20.8%) figuran en la etapa de complejos asociativos, que se muestra como un agrupamiento de objetos sobre la base de su participación en la misma operación práctica (color, forma, etcétera).

En general, los resultados señalan que 100% de los sujetos no logró formar los conceptos. No obstante, y a pesar de que Vigotsky señala que dichas etapas y fases no corresponden a edades cronológicas específicas y dichas etapas no son sucesivas, aquéllos suelen ser interpretados de esta forma. Sin embargo, para nosotros no es suficiente la identificación de dichas etapas, debido a que aun cuando intentan explicar el proceso de formación por el cual pasan los niños para la conformación del concepto analizando las diferentes hipótesis, al no lograr su formación esto indicaría que únicamente al llegar a la edad adolescente podrán formar los conceptos como tales, debido a que en estos momentos no poseen dicho conocimiento. Otras investigaciones han señalado las deficiencias en la propuesta teórica de Vigotsky (Talizina, 2000), así como sus repercusiones en las diferentes propuestas teóricas para la enseñanza, por lo que no se discutirán aquí.

GRÁFICA 2. RESULTADOS DE LA DISTRIBUCIÓN POR ETAPAS DE ACUERDO CON LA TEORÍA DE VIGOTSKY



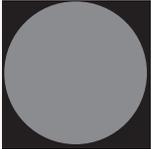
Por otra parte, la comparación de los resultados de ambos protocolos realizada por medio del programa estadístico SPSS, versión 8, señala que existe una diferencia significativa del  $p < .000$ . Esto quiere decir que mientras el protocolo de la *Formación del concepto novedoso* mostró que 83.3% de los niños posee la acción de formación de conceptos, el *Esquema de evaluación de la formación de conceptos* señaló que 100% de los sujetos no tiene este conocimiento. Por tanto, el primer protocolo demostró ser más eficaz para dicha identificación. Además, las comparaciones por grado escolar y género no alcanzan a ser significativas.

## Conclusiones

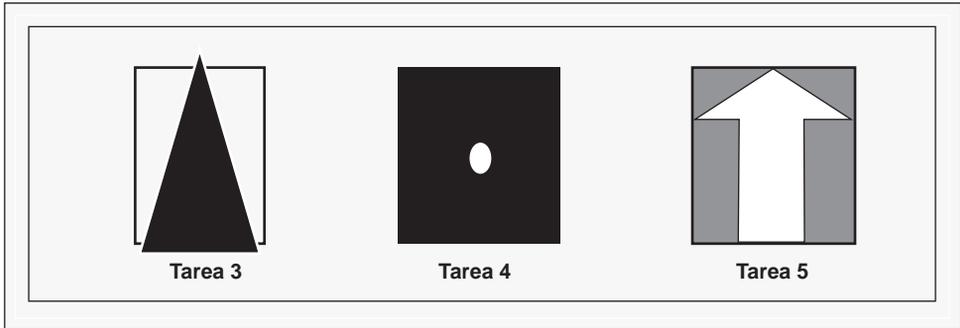
1. El estudio de la formación de conceptos debe realizarse con procedimientos adecuados.
2. La BOA permite identificar en los niños la presencia de la acción de formación de conceptos.
3. El nivel socioeducativo parece tener participación en la formación de conceptos.
4. El 83.3% de los niños estudiados posee la acción de formación del concepto.

## Anexos

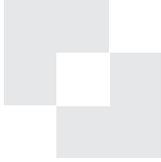
### ANEXO 1. CARACTERÍSTICA DE LA FIGURA DICK (BOA)



1. **Primero debemos tener un cuadrado.**
2. **La segunda figura tiene que tocar los cuatro lados del cuadrado.**
3. **Aunque toque los cuatro lados del cuadrado, no los tiene que rebasar.**

**ANEXO 2. ETAPA DE VERIFICACIÓN EN EL PLANO CONCRETO****Referencias**

- Chzhao, J. (1995), *La dependencia del proceso de asimilación de los conceptos científicos en niños, del estado de su desarrollo intelectual*, tesis para la obtención del grado de doctor, Universidad de Moscú, Moscú.
- Flores, D. (2006), *Manuscrito formación de conceptos. Aportaciones de la teoría de formación de las acciones mentales y de los conceptos. Maestría en diagnóstico y rehabilitación neuropsicológica*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Pue., México.
- \_\_\_\_\_. (2002), *Protocolo de la formación del concepto novedoso*, BUAP, Pue., México.
- Galperin, P. (1995), "Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales", en Quintanar, L. (comp.), *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*, Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT), Tlax., México.
- Leontiev, A. N. (1981), *Actividad, conciencia y personalidad*, Editorial Pueblo Educación, La Habana.
- Luria, A. R. (1987), *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*, Akal, Madrid.
- Obujova, L. F. (1972), *Etapas del desarrollo del pensamiento infantil*, Moscú.
- Piaget, J. (1961), *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Rubinshtein, S. L. (1996), *Problemas de psicología general*, Moscú.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. y Navarro, M. (2000), *Esquema de evaluación de la formación de conceptos*, BUAP, Pue., México.
- Talizina, N. F. (2000), *Manual de psicología pedagógica*, Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), SLP., México.
- \_\_\_\_\_. (1984a), *La dirección del proceso de asimilación de los conocimientos*, Universidad Estatal de Moscú, Moscú.
- \_\_\_\_\_. (1984b), *Psicología de la enseñanza* (edición rusa), Editorial Progreso, Moscú.
- Vigotsky, L. S. (1993), *Obras escogidas*, t. III, Aprendizaje Visor, Madrid.
- \_\_\_\_\_. (1992), *Pensamiento y lenguaje*, Ediciones Quinto Sol, México.



# Construcción de significados en torno al bilingüismo p'urhépecha-español: el caso de Turícuaro

María de Lourdes Vargas Garduño<sup>1</sup>  
Ana María Méndez Puga<sup>2</sup>  
Elsa Edith Zalapa Lúa<sup>3</sup>

*Se parte de la lengua materna y se toma en cuenta  
durante todo el proceso de aprendizaje, pues ella  
refleja la cosmovisión de la comunidad,  
o sea, su manera de entender el mundo, la vida.  
Saldívar*

**E**l hombre, como integrante de una sociedad, actúa y se desenvuelve en ella de acuerdo con imaginarios colectivos, prácticas y símbolos que comparten todos sus miembros, lo cual constituye su cultura. Autores como Villoro y Sobrevilla, citados por Vargas (2003), explican la cultura como forma de vida compartida, lo que implica un modo colectivo peculiar de ver, sentir y actuar en el mundo que se expresa cuando el grupo acepta como propias determinadas reglas, usos, costumbres y lengua, y reconoce otras como ajenas.

Más aún, Bruner plantea que el término cultura “es la construcción y manipulación del mundo social... como una representación abstracta de la realidad compartida por una gente con una tradición común” (1984, p.191), y que la expresión de esa construcción del mundo social se logra mediante la lengua. Por tanto, la capacidad en el manejo del lenguaje verbal hace posible la realización de dichas prácticas, que no son otra cosa que interiorizaciones convertidas en pensamientos, como diría Vigotsky (1975).

- 
- <sup>1</sup> Maestra en Filosofía de la Cultura, investigadora de la Escuela de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), Morelia, Mich., México. e-mail: [mlvargar@hotmail.com](mailto:mlvargar@hotmail.com)
  - <sup>2</sup> Doctora en Filosofía y Educación, profesora de la Escuela de Psicología de la UMSNH, miembro del Sistema Nacional de Investigadores. e-mail: [a\\_puga\\_m@yahoo.com.mx](mailto:a_puga_m@yahoo.com.mx)
  - <sup>3</sup> Egresada de la Escuela de Psicología. e-mail: [koanzen22@hotmail.com](mailto:koanzen22@hotmail.com)

La cultura mexicana, más que una unidad, es un mosaico cultural en el que las diversas culturas minoritarias interactúan continuamente con la cultura mestiza hegemónica. Esta interacción no siempre se da en términos de interculturalidad, de relaciones dialógicas, como diría García Canclini (2004), sino con frecuencia predomina la actitud asimilacionista de la cultura dominante hacia las minoritarias. La educación es, en este sentido, un espacio privilegiado para conducir esta asimilación. Aunque en la actualidad el sistema educativo mexicano ya contempla la importancia de trabajar en la interculturalidad y ve el bilingüismo como un área de oportunidad para lograrla, aún hay mucho que hacer al respecto.

Las comunidades indígenas, en cuyas escuelas se aplican los programas de educación intercultural bilingüe, viven situaciones de bilingüismo y multiculturalismo, ya que continuamente están en contacto con la cultura propia, la mestiza (que se suele llamar “cultura nacional”) y la estadounidense (a causa de la migración), lo cual influye en la manera en que las personas, especialmente los niños, van construyendo su identidad colectiva, y en los diversos significados que otorgan a las manifestaciones de una y otra culturas.

A través de las narraciones del acontecer cotidiano, las personas van dando a conocer todas estas interiorizaciones. De manera especial, queremos dar cuenta de cómo perciben y valoran su bilingüismo los niños que habitan en Turícuaro, una comunidad p'urhépecha de la región michoacana denominada Meseta P'urhépecha, donde tuvimos la oportunidad de interactuar.<sup>4</sup>

## Construcción de significados a través de la narración

La idea de que la vida humana se estructura como una narración está ocupando un lugar importante en la psicología social actual. Autores como Tomás Ibáñez (2001) y Kenneth Gergen (1994), además del ya citado Bruner, plantean que si existe algún concepto que pueda llamarse básico, éste es el de *significado*: cómo se adquieren los significados, cómo se construye el orden simbólico que articula toda la vida social. La construcción de significados es asimismo el gran tema de la socialización. Cuando hablamos de nuestras vidas lo hacemos *narrando*, y es a través de la narración, del lenguaje cotidiano, como se van construyendo y difundiendo los significados sociales. A partir de lo anterior, es posible comprender cómo a través de los rituales de la vida diaria, de las celebraciones festivas, y de las diversas manifestaciones de la vida común se construye en Turícuaro la cultura.

Toda la vida cotidiana está cargada de múltiples significados, que son transmitidos e introyectados por los habitantes de la comunidad, de tal modo que su actuar diario responde a una realidad interpretada por ellos, ya que tiene el significado subjetivo de un mundo coherente, como plantean Berger y Luckman (1998). Como ya se dijo, uno de los componentes esenciales de la cultura es el lenguaje, a tal grado que con frecuencia se le considera el elemento por excelencia que caracteriza una cultura, de ahí su importancia. Al respecto, Bruner (1995) considera que el lenguaje no se ad-

<sup>4</sup> En octubre de 2006 se concluyó el proyecto de investigación “Análisis de la práctica docente y generación de procesos formativos en escuelas bilingües a partir de la producción de textos argumentativos”, financiado por SEP-SEBYN CONACYT y coordinado por la Dra. Ana Ma. Méndez Puga, y en el que participaron las autoras de este texto.

quiere porque sí, en abstracto, sino como interpretación que cada uno hacemos de lo que vamos viviendo dentro de un entorno cultural determinado.

El modo de narración, al que Bruner (1984) también describe como pensamiento, consiste en contarse historias propias; al narrar estas historias, se va construyendo un significado con el cual las experiencias vividas adquieren sentido. Así, la construcción del significado surge de la narración, del continuo actualizar la historia personal, de la interacción con los demás. Esta actualización se va estableciendo a través de la influencia de diversos factores con los que los niños están en contacto: el ambiente cotidiano, los medios de comunicación, la escuela, los amigos y vecinos, o el trato con los familiares y conocidos que van y vienen del norte en el caso de las localidades con altos índices migratorios... Todo este conjunto constituye interacciones que se van entretrejiendo y que permiten a los niños asignar determinados significados en función de lo que ven y escuchan de los mayores. Hay un caso interesante de una niña cuya mamá no es de Turícuaro y no habla el p'urhépecha (aunque lo entiende poco). Su papá sabe expresarse bien en ésta que es su lengua originaria, pero no le enseñó a hablarlo y no quiere que se use en casa, sólo el español. No obstante, ella le pidió a su abuelita que le enseñara, porque decía que los demás niños no le entendían cuando intentaba jugar con ellos. Ahora dice que se le facilita más hablar en p'urhépecha que en español. La abuela comenta:

*Doña Mary:* Se vienen sus amiguitas a jugar con ella y dice pues ya, "ju ia, ju ia a la escuela", vamos pues ya a la escuela, y le pone ya p'urhépecha y español, y le dice a su mamá: "ju ia a dormir".

*Entrevistadora:* Le revuelve...

*Doña Mary:* Y en p'urhépecha debería decir "ju ia kuini", y como ella apenas lo anda aprendiendo, le dice a su mamá: "ju ia dormir". Mi suegro decía: "No los dejes que hablen en p'urhépecha, no los dejes que hablen el p'urhépecha..."

En este caso se encuentra un valor de uso, pero no sólo práctico, sino también de identificación y pertenencia: de identificación con sus pares y de pertenencia a la comunidad, a su grupo social, ya que a pesar de que su padre no las dejaba hablar en p'urhépecha, ella y sus hermanos decidieron aprenderlo.

Con esta narración se quiere hacer notar la ambivalencia o dicotomía que se vive entre querer hablar una u otra lengua por una necesidad de pertenencia a la comunidad, y entre la percepción y valoración que los niños están construyendo por el hecho de que en su casa no les permiten hablar el p'urhépecha (aunque sea una excepción), y que, por ende, sus padres no les hayan enseñado. Por tanto, si los menores continuamente escuchan de las personas que son importantes para ellos algunas expresiones que denotan gusto por el uso de su lengua materna o por la práctica de ciertas costumbres, tenderán a percibir las como valiosas. En cambio, si los discursos de sus mayores denotan una actitud peyorativa al respecto, por lo menos en las etapas iniciales de su vida, construirán un significado también peyorativo.

En Turícuaro, como en la mayoría de los casos en México, los niños están más en contacto con su mamá, quien provee los recursos necesarios para su desarrollo no sólo biológico, sino también psicológico y social. Es ella quien comienza a dar una carga significativa a todo lo que el infante vive en su vida cotidiana, lo cual favorece que éste vaya adquiriendo y a su vez utilizando ciertos significados asociados con determinados hechos, objetos o palabras. Es la madre la que, al encar-

garse casi totalmente del niño los primeros años, va transmitiendo un cúmulo de saberes, entre los cuales se encuentran diversos lenguajes que tienen que ver con la forma en que expresa y transmite su cultura. Es ella la que comienza a introducir la lengua p'urhépecha, el español o las dos lenguas, por lo que el niño va asociando la lengua con personas significativas y esto, por ende, influye de manera decisiva en la concepción o valoración que va construyendo acerca del lenguaje.

Un ejemplo de la construcción de los significados a partir de determinadas prácticas se puede identificar en el siguiente comentario de una maestra de la comunidad p'urhépecha:

Me dicen que no ande vistiendo así a mi hija (con el traje típico), porque me la van a robar muy chiquita... Pero yo les digo que a mí no me la van a robar... me la van a pedir.

Lo anterior se menciona porque si bien a los p'urhépecha sus costumbres les parecen muy bonitas y las cuentan con agrado y participan en ellas, hay algunas que ya no los convencen, como la del matrimonio. Sobre todo la cuestionan quienes han tenido la oportunidad de prepararse y reflexionar acerca de que los rituales de boda pueden ser distintos, ya que “la costumbre” es que se “roben” a las niñas desde los 13 años.

En particular, en este ritual hay una fuerte vinculación con la preservación del traje típico pues, según la costumbre, cuando las niñas o las jovencitas se visten “de rollo”<sup>5</sup> es cuando más tienden a robárselas, ya que es la señal de que ya están listas para el matrimonio. No obstante, si cada vez hay más personas a las que no les agrada esta costumbre, es posible que su discurso se vaya difundiendo entre la población y la gente joven conozca otras posibilidades de realizar los rituales de boda, y puedan darse cambios que eviten los matrimonios de adolescentes. En cambio, si la comunidad sigue defendiendo esos hábitos a través del discurso que se transmite de padres a hijos, y que se refuerzan en los demás ámbitos de convivencia comunitaria, esa práctica permanecerá.

## Significados en torno al uso del bilingüismo

Además del lenguaje simbólico que se maneja a través de los objetos (como el vestuario), vamos a revisar el uso de la lengua. El contacto que tienen los niños con su lengua materna y el español les permite participar del proceso en el que hermanos y parientes cuentan cómo han vivido la experiencia de hablar dos lenguas. Ésta representa una fuerte carga emotiva que se transmite a los niños para que ellos vayan construyendo su percepción y valoración acerca del bilingüismo.

*Entrevistadora:* ¿Te agrada que se hablen las dos lenguas en tu comunidad?

*Niña:* Ah sí, porque yo sé poquito en español, pero mi hermana sí sabía, mi hermana otra y él me enseñó a hablar en español.

*Entrevistadora:* Entonces tu hermana te enseñó a hablar en español...

*Niña:* Humm, me dijo que puro hablara en español, pero no puedo (risas). Así pues, me da vergüenza...

*Entrevistadora:* ¿Y por qué te decía que puro hablar en español?

*Niña:* Porque no sé, porque me dice que así voy a poder platicar con el mi hermana, y que era más bueno platicar con el en español para él platicar cosas, pero no puedo...

<sup>5</sup> El “rollo” es el traje típico de las mujeres p'urhépecha.

En este caso se puede apreciar que la niña se ve influida para utilizar más el español por alguien que constituye una de las figuras importantes en su vida: su hermana mayor. De este modo, se advierte que los infantes son receptores de todos los elementos que se encuentran en su contexto y con los cuales construirán significados que conformarán su historia de vida y una muy particular forma de apreciar el mundo, su realidad.

En una misma comunidad, las actitudes hacia el español o hacia el p'urhépecha irán variando a través del tiempo y circunstancias que se vayan viviendo. Los cambios significativos se pueden dar en alguna de estas cuatro dimensiones: *comunicativa*, *instrumental*, *sentimental* y *tradicional*. La *comunicativa* se aprecia en el empleo del español o del p'urhépecha en situaciones cotidianas, con padres, amigos y el resto de la comunidad; la *instrumental* se puede percibir, por ejemplo, cuando se realizan ventas de productos o artesanías, porque, como dicen ellos mismos, “me ayuda a ganar más dinero en mi trabajo”. La dimensión *sentimental* se reconoce cuando prefieren usar una lengua determinada que asocian con los afectos, como sucede en las conversaciones telefónicas que sostienen con los familiares que viven en Estados Unidos, las cuales suelen ser en p'urhépecha. Finalmente, el uso *tradicional* se hace patente cuando los abuelos relatan a los nietos leyendas o historias en su lengua materna para mantener los valores tradicionales (Ramírez, 2005). El siguiente diálogo da cuenta de esta dimensión de la lengua:

*Entrevistadora:* ¿Por ejemplo, a ti tus papás, tus vecinos, tus abuelitos, te contaban cuentos en p'urhépecha?

*Maestra:* Mis abuelitos sí...

*Entrevistadora:* ¿En p'urhépecha? Por ejemplo, cuáles te contaban...

*Maestra:* Este... la caperucita roja, que del burrito, del conejito, que de la abuela, el abuelo, de las anécdotas, leyendas...

*Entrevistadora:* ¿De aquí?

*Maestra:* Sí, de por aquí, de este pueblo...

*Entrevistadora:* ¿Tú se las cuentas así a tus hijos, o a los niños [sus discípulos]?

*Maestra:* Sí, sí les cuento, por ejemplo en p'urhépecha, y en español algunas veces, o en ambas lenguas, pero a veces más en p'urhépecha.

*Entrevistadora:* Por ejemplo, cuando tú estabas chica ¿qué jugabas con tus amiguitos, a qué jugaban, jugaban juegos típicos?

*Maestra:* Nos inventábamos. Más que nada jugábamos a la tiendita, a la boda, a las muñequitas, a la cuerda...

*Entrevistadora:* Y ¿hablaban en p'urhépecha?

*Maestra:* Sí, en p'urhépecha hablábamos todo, saliendo de aquí de la escuela, en el trabajo. Yo hablo puro p'urhépecha en la calle, con mi familia, con mis amigos, con mis vecinos.

El ambiente familiar y comunitario condiciona las creencias, los valores y las actitudes entre los niños, lo cual puede afectar incluso la motivación para aprender una lengua y desarrollar la competencia comunicativa dentro y fuera del sistema escolar. Como dice Ramírez (2005), el ambiente lingüístico en los hogares corresponde a ciertos tipos o patrones de comunicación entre los familiares, así como el uso del español o del p'urhépecha en el ambiente familiar conlleva consecuencias en la construcción y deconstrucción de significados, como puede apreciarse en el siguiente diálogo:

*Doña Mary:* Mi suegro me decía, “no los dejes que hablen el p'urhépecha, no los dejes que hablen el p'urhépecha”. Y yo le platicué a mi esposo, le dije: “dice tu papá que no deje a los niños que hablen p'urhépecha”.

*Esposo:* Tú que le estás haciendo caso a mi papá, está loco, ¿por qué? Ya quisiera que supieran muchos

idiomas, tú no les andes prohibiendo nada...  
*Doña Mary:* Pero mi suegro sí me decía así...

Aquí podemos apreciar que el hijo ha contrastado las narrativas familiares con experiencias ajenas, que lo hacen resignificar el bilingüismo y procurarlo como un valor para su familia.

Por otra parte, también podemos observar que la significación se ve influida por factores psicológicos, entre ellos los procesos de percepción, que están vinculados con los afectivos. Éste es un aspecto fundamental que es necesario analizar. En la comunidad de Turícuaro se puede apreciar cómo a través de la narración y la interacción entre los pobladores se han ido construyendo significados relacionados con el uso de la lengua p'urhépecha y el español a partir de lo que abstraen de su medio y de la herencia cultural recibida. Esos significados son compartidos por la mayoría de los habitantes. Sin embargo, también se transforman cuando éstos van dejando de tener sentido para algunos en función de las nuevas formas de valoración.

### Significados en torno a la valoración del bilingüismo

La socialización es un proceso en el cual los niños hacen suyo un *sistema de significaciones culturales*. Cada sistema constituye, a la vez que construye, una *representación del mundo*. Los sistemas de significación cultural *dirigen la conducta*, dictan lo que es conveniente u obligatorio en cada circunstancia; por tanto, de ellos emana la valoración de las conductas sociales. Además, *están impregnados por los sentimientos* y son *evocadores de emociones*: las nociones de amistad, enamoramiento, rivalidad, duelo, entre otros, traen consigo una gama de emociones con diversos matices según las culturas (D'Andrade, 1984).

La valoración que se otorga al bilingüismo varía dependiendo de factores políticos, sociales e ideológicos; de la sociedad en la que se vive; del valor que cultural o socialmente se le reconoce a la lengua materna; de las vivencias relacionadas con las lenguas. No obstante, con frecuencia impera la discriminación en lo cotidiano, donde los indígenas se ven obligados a subordinar su lengua a la lengua hegemónica. Así lo testimonia una señora que trabajó en el Distrito Federal:

La lengua p'urhépecha es una joya que no todas las personas poseen, pero a veces nos da vergüenza hablarla... Pues si no hablas lengua no consigues oportunidades. ¿No te ha pasado? Siempre el español es lo que vale... Si voy al mercado, español; para trabajar en una casa, igual. En la ciudad se burlan de uno si no habla español. La lengua (materna) es para nosotros, no para otros, vale en la comunidad... Mira, no es que a mí me guste dejar la lengua, ya lo platicamos una vez, es que a mis hijos les digo que deben hablar bien español pues no deben sufrir por hablar sólo dialecto... Si no hablas español no consigues un buen trabajo.

Si el niño indígena escucha con frecuencia discursos como éste, se encuentra con que tiene que vivir una separación conceptual de sus propias raíces; es decir, se ve obligado a examinar sus experiencias personales y su propia historia a través del encuentro bicultural que implica hablar dos lenguas. El entorno lo hace pensar que, para verse premiado y obtener éxito, debe reproducir las conductas y actitudes del grupo dominante (Scheurich, 1993, citado por Vitón, 2005), lo que conlleva tanto la pérdida de conocimientos concretos y prácticos (depositados en conceptos en los idiomas nativos, y que son resultado de muchos años de experiencia y experimentación), como la

adquisición de la idea de que todo lo aprendido en casa sólo le sirve en su comunidad. A ello se aúna la percepción de que el español y todo lo que implica es necesario para acceder a mejores oportunidades en la vida.

En medio de esta realidad adversa, es preciso reconocer las acciones impulsadas tanto por los grupos étnicos como por las instituciones (estatales y privadas, indígenas y no indígenas) para potenciar la defensa y promoción de los grupos étnicos minoritarios. En conjunto, esta defensa ha supuesto un estímulo importante para el surgimiento de un bilingüismo “informal” (Vitón, 2005) que reditúa una mayor sensibilidad hacia el valor de las lenguas nativas y la aceptación, con mucho más respeto e interés, de la riqueza que supone la interculturalidad. Esto se puede apreciar, por ejemplo, con una familia que tiene apenas dos años de vivir en la comunidad p'urhépecha. Una de las niñas menciona sobre lo que significa para ella hablar dos lenguas:

Te permite conocer otras culturas... Me gustaría hablar así y aprender también las culturas. En algunas es distinto, y en algunas que conozco pues no, porque casi así en los pueblos vecinos son las mismas culturas, y ya mas lejecitos ya son otras, y ya hablan español.

Algunos niños que tienen familiares en Estados Unidos mencionan que éstos les enseñan a hablar en inglés, y que a ellos, por saber p'urhépecha, se les facilita más aprender el inglés:

Al saber hablar p'urhépecha, y si quieres saber hablar inglés, pues ya puedes más rápido. A veces lo escucho de mi papá o de mi hermana, porque ella lo aprendió en la escuela. Y a veces le pregunto y ellos ya me dicen así casi todo.

En este párrafo se evidencia que la niña valora el hecho de ser bilingüe, porque le facilita el aprendizaje de una tercera lengua, lo que constituye para ella una situación ventajosa. Este factor lo destaca Luis Enrique López (2000). Otras de las ventajas de ser bilingüe, que pocas veces es tomada en cuenta, es el hecho de que el manejo temprano de dos o más lenguas favorece el desarrollo de la inteligencia y facilita la amplitud del vocabulario; además, se conoce otra forma de entender el mundo y se accede a una cultura distinta de la propia (López, 2000).

La valoración que un niño adquiere acerca de una determinada lengua depende de cómo la percibe: si es la que más se habla en su casa y la que le facilita el aprendizaje en la escuela; si es la que los padres consideran más importante o más útil, o la que se usa para expresar afectos.

En este sentido, en Turícuaro, en el ámbito escolar, los maestros hacen comentarios como los siguientes: “que valoren su lengua”, “que se les introduzca su lengua materna y ya poco a poco el español”. Una profesora relata su experiencia sobre el manejo de las dos lenguas en el aula.

La lengua materna aquí es el p'urhépecha, y es la que dominan más los niños. Entonces, en mayor parte utilizo la lengua p'urhépecha. ¿Para qué? Pues para que ellos me entiendan. En cuanto a las discusiones, primeramente lo hago en español y luego en p'urhépecha, y he visto como que sí me entienden. Y en cuanto a las preguntas que ellos me hacen, son en su lengua materna. Igualmente para platicar lo hacen en su lengua. Cuando jugamos, la mayor parte utilizo el p'urhépecha. Ellos están familiarizados con su lengua. El español sí lo utilizan, pero más la lengua p'urhépecha...

Aunque aquí se puede observar una forma práctica de emplear una y otra lenguas, como hacen casi todos los profesores bilingües con quienes se interactuó, es necesario destacar que lo verdadera-

mente importante es la actitud que ellos asuman hacia ambas lenguas. Si expresan con palabras y conductas que hablar y escribir en su lengua materna no es un valor, sino una obligación que debe cumplirse por mandato de la Secretaría de Educación Pública, y si demuestran que sólo el español resulta importante en la vida cotidiana, entonces estarán enviando a los niños mensajes que incidirán en su construcción acerca del valor de las lenguas que utiliza: el p'urhépecha y el español.

### El papel de maestros y padres en la construcción de significados sobre el bilingüismo

Dada la importancia de tener en cuenta el tipo de sociedad y cultura que rodea a los niños p'urhépecha, y que los maestros deben tomar en cuenta en su práctica docente, surgen los siguientes cuestionamientos: ¿qué tanto los docentes aplican estrategias que realmente tiendan a otorgar un significado al bilingüismo?, y con ello, ¿de qué manera propician una actitud intercultural?, ¿en cuál lengua se apoyan más para transmitir los conocimientos?, ¿qué tan conscientes están del uso y valoración que ellos otorgan a las dos lenguas? Estas preguntas tienen lugar porque los profesores son figuras importantes en el desarrollo de la valoración y uso, en este caso, de su lengua materna o del español, ya que las clases en las escuelas de esta comunidad están apegadas a un sistema nacional con programas que aún tienden mucho a la homogeneización cultural.

Podemos responder que, a pesar de no contar con todos los recursos idóneos para obtener resultados óptimos, los maestros siguen aprendiendo tanto de su práctica cotidiana como de los cursos que toman para actualizarse, lo que permite que los cambios que van incorporando en estos procesos sean transmitidos a través de acciones en la interacción que tienen tanto con los niños como con los habitantes de la comunidad. Todo esto propicia nuevas redes de percepción y valoración de la lengua materna, que se evidencia en su uso.

Los maestros de Turícuaro reconocen las ventajas que conlleva su bilingüismo y, por tanto, poseen una valoración de su lengua distinta de la que tienen otras personas de la comunidad que no han logrado percatarse de este beneficio. El que los maestros hayan modificando su percepción y valoración de su lengua materna ha influido para que los padres de familia cambien su visión respecto del bilingüismo y de cómo sus hijos viven este proceso. Si los padres expresan en sus relatos cotidianos que el ser bilingües es valioso, lo transmitirán a los hijos, que en algún momento serán padres. De igual manera, si en este momento los niños valoran de manera positiva su lengua, transmitirán esta percepción, y en posteriores generaciones los infantes podrán ser bilingües no sólo coordinados, con las ventajas que ello trae, sino que vivirán un enriquecimiento cultural y de reforzamiento de identidad que favorezca la preservación de la lengua, sus tradiciones y costumbres.

En esta trama cotidiana se entretajan elementos culturales que los niños van adquiriendo, incorporando y utilizando como herramientas para su individuación como sujetos, a la vez que construyen significados acerca de los distintos colectivos en los que asumen costumbres y tradiciones. En esa trama se puede apreciar que el conjunto de saberes asimilado es fruto de toda esta cadena de significados, ya que aunque a muchas personas les agrada vivir en su comunidad y disfrutan sus costumbres y su lengua, no toda la gente la valora y percibe de la misma manera, como se puede observar a continuación:

*Entrevistadora.* ¿Tú sí les vas a enseñar a tus hijos el p'urhépecha?

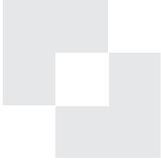
*Muchacha:* Sí, las dos que hablen, que sean bilingües mis hijos, que sepan hablar tanto p'urhépecha como el

español. Ahorita como que las dos son importantes. Bueno, yo así lo veo: el español, porque también hay que salir, no siempre va a estar aquí nada más... Entonces allá es cuando uno lo ocupa, y el p'urhépecha también para no dejar nuestra cultura, nuestras raíces y tradiciones.

De este modo concluimos, como menciona Rogoff, que “el desarrollo continúa a lo largo de toda la vida, adoptando formas individuales de organización del conocimiento que suponen avances sucesivos en el hecho de lograr y hacer más fácil la comprensión, las destrezas y las perspectivas de la propia comunidad” (1993, p 35). Por tanto, Turícuaro, como muchas otras comunidades p'urhépechas, está en proceso de llegar a ser una comunidad bilingüe coordinada si instituciones como la familia y la escuela participan en procesos de revalorización de su cultura.

## Referencias

- Berger, P. y Luckman, T. (1998), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Bruner, J. (1984), *La importancia de la educación*, Paidós, Barcelona.
- \_\_\_\_\_, (1995), *Actos de significados: más allá de la revolución cognitiva*, Alianza, Madrid.
- D'Andrade, R. (1984), “Cultural meaning systems”, en Shweder R. A. y LeVine R. A. (eds.), *Culture Theory*, Cambridge University Press, Cambridge.
- García Canclini, N. (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados*, Gedisa, Buenos Aires.
- Gergen, K. (1994), *Realidades y relaciones*, Paidós, Barcelona.
- López, L. (2000), “Desarrollo y uso de primera y segunda lengua en la educación bilingüe: introducción para planificadores educacionales en contextos multiculturales y multilingües”, versión electrónica <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002006.pdf> (extraído el 06 de febrero del 2006).
- Ramírez, A. (2005), “El español en la sociedad estadounidense y la sociedad en el español. La enseñanza bilingüe en EEUU”, versión electrónica [http://cvc.cervantes.es/obref/espanol\\_eeuu/bilingue/aramirez.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/espanol_eeuu/bilingue/aramirez.htm), extraído el 14 de julio del 2005.
- Rogoff, B. (1993), *Aprendices del pensamiento: El desarrollo en el contexto social*, Paidós Ibérica, España.
- Ibáñez, T. (2001), *Psicología social construccionista*, UdeG, México.
- Vargas, L. (2003), *La identidad nacional desde la perspectiva de Luis Villoro*, tesis de maestría en Filosofía de la Cultura, UMSNH, Morelia, Mich., México.
- Vigotsky, L. (1975), *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires.
- Vitón, M. (2005), “Estudio interétnico del aprendizaje del castellano”, versión electrónica <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a07.htm>, extraído el 18 de octubre de 2005.



# Representaciones sociales: de América Latina a la Unión Europea

María del Socorro Contreras Ramírez<sup>1</sup>

En la presentación de su libro *Develando la cultura*, Jodelet afirma que “la confrontación de la práctica de los investigadores entre América Latina y Europa debe resultar instructiva” (Jodelet, 2000). Agregaría que, sobre todo y de manera particular, lo es para quienes estamos incursionando en el modelo de las representaciones sociales. Propone, además, que éstas contribuyan a la construcción de un conocimiento científico, de un saber sociocultural sin fronteras, respetando siempre la dimensión ética.

En septiembre de 2006 se celebró la VIII Conferencia Internacional de Representaciones Sociales en la Universidad de La Sapienza, en Roma, Italia. A ella asistieron investigadores de los cinco continentes: 39 países representados, 287 especialistas europeos, 96 latinoamericanos, 11 norteamericanos, siete de Oceanía, siete asiáticos y un africano.

Al retomar la frase inaugural de este trabajo (propuesta por Jodelet) acerca de lo instructivo que debería resultar un encuentro entre investigadores latinoamericanos y europeos, me gustaría señalar que durante la VIII Conferencia dicho propósito no fue alcanzado.

Poniendo en práctica los postulados del modelo de representaciones sociales al analizar las condiciones sociohistóricas y culturales de los participantes, nos encontramos ante dos grandes bloques: en el viejo continente los investigadores se enfrentan al reto del posmodernismo con un porvenir ausente, o al control ejercido todavía por una visión positivista dentro de la práctica científica, y con poco espacio para una visión anticipadora sobre la vida social. Por el contrario, el nuevo continente, representado por América Latina, está más orientado al cambio, y la investigación y los proyectos están cargados de deseo, ideales, utopías.

Se deben considerar también los aspectos creadores de sistemas de pensamiento y de acción, poco abordados por la psicología social, cuyo acercamiento pasa por el tratamiento del imaginario y sus funciones y procesos de institucionalización, como sugiere Castoriadis (1975, citado por

---

<sup>1</sup> Maestra en Psicología General Experimental, doctoranda en Educación por la INACE, profesora titular de la licenciatura en Psicología en la FES-Zaragoza de la UNAM. e-mail: [socorrocontreras@yahoo.com.mx](mailto:socorrocontreras@yahoo.com.mx)

Jodelet, 2000). Estos aspectos creativos son favorecidos de manera particular en el espacio cultural del nuevo mundo. Y es entonces donde los investigadores latinoamericanos logran un verdadero progreso en el orden del conocimiento de los fenómenos psicosociales.

¿Qué ocurre con ese intercambio y cooperación entre los países desarrollados y América Latina? Mientras en Europa los investigadores intentan superar las insuficiencias teóricas y las preconcepciones sociales de la psicología social y continúan discutiendo sobre aspectos complejos de las representaciones, los latinoamericanos, haciendo referencia al marxismo, a la Escuela de Frankfurt o al constructivismo como fundamento teórico para los discursos críticos, realizan estudios y dan voz al intercambio y la confrontación entre colegas. Ejemplos de europeos y sus trabajos son: Denise Jodelet, en estrecha cercanía con la propuesta original de Moscovici; los estudios de Jean Claude Abric en torno a la estructura de las representaciones sociales, dando pie a la teoría del núcleo central, o bien los análisis de Doise acerca de las condiciones de producción y circulación sobre las representaciones sociales (Banchs, 2000).

Por su parte, el modelo de las representaciones sociales en Latinoamérica ha conocido un rumbo distinto. Se ha dado más importancia a los deberes del intelectual frente a su comunidad y a los presupuestos axiológicos de su práctica que a la autenticación del conocimiento que se construye, al alcance de su contribución a la disciplina, o a la posibilidad de transferencia de sus modelos a otros contextos socioculturales, pero ante todo los investigadores están orientados a efectuar una disciplina social al asumir una actitud reflexiva y crítica. Sin embargo, ello no es suficiente para establecer un conocimiento autónomo. Vale la pena enfatizar que es necesario fundar marcos de análisis para considerar la estructura de las relaciones que existen entre las posiciones de los distintos actores sociales, las relaciones de poder que estos últimos mantienen y los procesos simbólicos por medio de los cuales se realiza una construcción social.

Los investigadores latinoamericanos han sido sensibles al trabajar con absoluto respeto hacia los individuos o grupos de los cuales se ocupan (la evolución histórica del medio ambiente en Brasil, de Angela Arruda). El modelo de representaciones sociales ofrece instrumentos teóricos y metodológicos para definir un objeto de estudio específico permitiendo al mismo tiempo la investigación empírica y de intervención, la visualización de la forma en que el desarrollo histórico es influido por una organización social y cultural dada, y especificando las relaciones presentes que un individuo o una práctica mantienen con la historia de la sociedad a la cual pertenecen (Uribe, 2000; Guerrero, 2000).

Los latinoamericanos estudian el pensamiento social inscrito en un contexto social y cultural, centrado en la manera en que las comunidades humanas expresan y viven su relación con los objetos que las afectan, modo siempre particular y original de entender las formas propias.

El modelo de representaciones sociales permite responder al desafío de la articulación de las observaciones y descripciones localizadas con formulaciones teóricas, así como al de la construcción de conceptos sin perder la singularidad histórica de los contextos culturales para quedar siempre dentro de un espacio simbolizado que permite a los actores situados en él elaborar esquemas organizadores y referencias intelectuales para ordenar la vida.

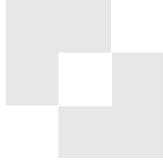
Analizar los procesos de simbolización nos permitirá dar cuenta de las especificidades de los grupos, las sociedades y las naciones, así como entender mundos sociales diferentes, contemporáneos y comparables, lo que hará posible el establecimiento de un diálogo y un intercambio no

competitivo entre diferentes corrientes geográficas y culturales de investigación, la construcción de una perspectiva común de acercamiento a la realidad social y a los fenómenos que en ella se desarrollan.

La distancia entre la Unión Europea y América Latina nunca será más corta, pero tampoco tendremos que ir tras sus huellas. Simplemente deberemos apropiarnos de su contribución intelectual: el modelo de representaciones sociales concebido en un espacio diferente histórica, social y culturalmente, para unirlo a la creatividad y libertad de espíritu que acompaña a los investigadores latinoamericanos y así implantarlo y lograr una comprensión de los fenómenos sociales que permita visualizar, al lado de las condiciones sociales y económicas, las dimensiones culturales e históricas.

## Referencias

- Arruda, A. (2000), "Representaciones sociales y cultura en el pensamiento ambientalista brasileño", en Jodelet, D. y Guerrero, A. (coords.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, Facultad de Psicología-UNAM, México, pp. 31-60.
- Banchs, M. A. (2000), "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales", en *Papers on Social Representations*, vol. 9, pp. 3.1-3.15.
- Guerrero, A. (2000), "La noción de igualdad en la cultura mexicana", en Jodelet, D. y Guerrero, A. (coords.), *Develando la cultura. Estudios de representaciones sociales, op. cit.*, pp. 187-220.
- Jodelet, D. y Guerrero, A. (2000), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales, op. cit.*
- Prado de Souza, C. (2000), "Develando la cultura escolar", en Jodelet, D. y Guerrero, A. (coords.), *Develando la cultura. Estudios de representaciones sociales, op. cit.*, pp. 127-151.
- Uribe, J. (2000), "Política y democracia", en Jodelet, D. y Guerrero, A. (coords.), *Develando la cultura. Estudios de representaciones sociales, op. cit.*, pp. 61-88.



# La madurez, el cuerpo y su erotismo: una lectura desde las representaciones sociales

Rosa María Ortiz Robles<sup>1</sup>  
Juan Carlos García Ramos<sup>2</sup>

El presente trabajo surge de una investigación en proceso denominada *Los significados del cuerpo en mujeres y hombres de 40 a 60 años*, en la cual se considera la edad madura un periodo de transición de la etapa adulta hacia la vejez, pero también un proceso que conlleva grandes retos no sólo en el terreno laboral y social, sino principalmente en el plano afectivo y sexual para ambos géneros, y donde mujeres y hombres son asumidos como población vulnerable debido al proceso de envejecimiento y sus repercusiones en la salud integral, ya que la longevidad se extiende cada vez más, sobre todo en las zonas urbanas.

El interés por explorar los significados del cuerpo en la madurez surgió a raíz de los hallazgos de una investigación precedente: *La influencia de la cultura en la satisfacción sexual en mujeres y varones en la edad madura (adulto medio)* (Ortiz, 2004), en la cual se encontró una influencia significativa del proceso de socialización y de las creencias religiosas en la pervivencia de los estereotipos sexuales y de género que influyen en el comportamiento erótico, así como alternativas sociales limitadas para encontrar satisfactores afectivos y sexuales, sobre todo en las mujeres mayores de 50 años.

En *La satisfacción sexual en la madurez: creencias, actitudes y realidades* (Ortiz, 2005), se ofrecieron importantes testimonios que dan cuenta de varias cosas: que las creencias sobre la madurez y su sexualidad provienen principalmente de la tradición oral y no de conocimientos científicos; que la satisfacción sexual no forma parte de las prioridades en mujeres y hombres mayores de 40 años (al menos en el discurso), y que la madurez se considera principalmente una etapa para consolidar proyectos y apoyar a los hijos en formación, no quedando tiempo para la prevención y atención de la salud ni para la planeación de un estilo de vida acorde con los cambios en esta etapa de la vida.

---

<sup>1</sup> Maestra en Antropología, investigadora del Centro de Investigaciones Psicológicas y Educativas de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). e-mail: [rosamar\\_ortiz@hotmail.com](mailto:rosamar_ortiz@hotmail.com)

<sup>2</sup> Licenciado en Psicología Clínica, profesor de la Facultad de Psicología de la UAQ.  
e-mail: [psicgarcia@yahoo.com](mailto:psicgarcia@yahoo.com)

Nuestro país se halla inmerso en una cultura global que promueve el consumismo, y Querétaro no se queda atrás, pues los medios de comunicación bombardean constantemente los hogares y los espacios públicos, induciendo el culto al cuerpo y la eternización de la juventud y la belleza mediante el consumo de productos y procedimientos destinados a eliminar las arrugas, bajar de peso o cambiar de imagen en pocos minutos y sin esfuerzo. De ahí la importancia que adquiere el cuerpo y sus significados en la madurez, en un mundo de jóvenes y para jóvenes, donde las actividades de pareja, tanto afectivas como eróticas, presentan grandes limitaciones para la población mayor de 40 años.

A partir de la revisión bibliográfica se observó una importante ceguera científica sobre la sexualidad durante la edad madura, como si se tratase de una etapa donde se han quedado dormidas las necesidades eróticas y sexuales para enfocar las energías a la productividad, a la atención de las necesidades de los otros o a los síntomas de las enfermedades que se avecinan, contemplándola muchas veces como la antesala que precede a la pérdida de las sensaciones eróticas, al arribo de las enfermedades crónico-degenerativas, a las limitaciones físicas e intelectuales y a la muerte. Por ello nos pareció importante explorar los significados del cuerpo a partir de las y los protagonistas sociales.

El objetivo general de este estudio exploratorio consiste en describir los significados contemporáneos del cuerpo y sus repercusiones en la sexualidad y el comportamiento erótico de la población madura desde sus experiencias afectivas. Los objetivos específicos son describir y contrastar los significados del cuerpo entre hombres y mujeres con la finalidad de permear la comunicación simbólica entre los géneros, además de implementar estrategias de intervención que impacten en la concienciación y responsabilidad de la población estudiada sobre su cuerpo, su erotismo y su salud.

Reflexionando acerca de las premisas teóricas en las cuales la cultura y la sociedad influyen en la percepción y expresión de las necesidades y capacidades corporales desde las experiencias personales e interpersonales (Sartre, 1989; Lamas, 1996; Pedraz, 1992; Ortiz, 2004 y 2005), podemos inferir que en las mujeres y hombres de más de 40 años de edad se da una negación parcial de lo que sucede en su propio cuerpo y el de su pareja. Los conocimientos adquiridos están matizados por mitos, prejuicios y creencias que influirán en cómo significan su cuerpo, lo gozan y lo sufren, con impacto importante en la salud y en la calidad de vida.

La sexualidad es un proceso dinámico que interviene en todas las esferas de la vida cotidiana, con sustentos biológicos, psicológicos y socioculturales, es “una experiencia personal y una expresión del comportamiento” (Katchadourian, 1983), de ahí la complejidad que conlleva la exploración del cuerpo maduro desde una sola corriente teórica, por lo que se integran conocimientos básicos relacionados con la biomedicina, la psicología social (Moscovici), la antropología interpretativa y simbólica (Geertz, 1997) y la perspectiva de género (Lamas, 1996; Lagarde, 1999).

Éste es un trabajo con un soporte metodológico de las representaciones sociales, de índole cualitativa, exploratoria y aplicada. Se partió de dos categorías básicas de análisis: el placer y el deber. La población de estudio está integrada por mujeres y hombres de entre 40 y 60 años de edad, quienes habitan en la zona urbana de la ciudad de Querétaro (20 mujeres y 20 hombres). Como instrumentos de trabajo se utilizaron las entrevistas a profundidad y la observación indirecta.

Las entrevistas a profundidad fueron realizadas mediante la técnica de “bola de nieve”. Además, fueron audiograbadas previa autorización de los participantes y posteriormente transcritas. Se llevó paralelamente un diario de campo para anotaciones del tipo de los datos demográficos, lugar de la

entrevista, lenguaje corporal, comentarios antes y después de la entrevista, entre otros. En seguida se sistematizaron los datos, se contrastaron por género y se procedió al análisis de los hallazgos.

Es importante considerar que con las entrevistas no se buscó la representatividad, sino la exploración de las dimensiones culturales, simbólicas y subjetivas que intervienen en los significados del cuerpo. La observación indirecta estuvo limitada a lugares de reunión y esparcimiento, como restaurantes, bares, lugares para bailar y algunos centros deportivos. Cabe aclarar que la población observada no fue la que participó en las entrevistas.

## Resultados

Para las mujeres, el cuerpo es el templo del espíritu, pero también el objeto de deseo que con la edad y la menopausia sufre un deterioro general, incluyendo las disfunciones sexuales y las enfermedades crónicas, por lo cual en dicha etapa necesita el apoyo y comprensión de la familia, ya que se trata de un periodo crítico en lo emocional y físico. En la esfera erótica, las mujeres con quienes se trabajó no manifestaron la necesidad erótico-genital, sólo necesidades psicoafectivas, principalmente las mayores de 50 años, las cuales organizan su tiempo y sus recursos económicos enfocándose en la superación personal (profesionistas y académicas) y en el apoyo familiar, por lo que la representación social del cuerpo maduro femenino continúa siendo el cuerpo para los otros, un cuerpo para el deber.

Para los hombres, el cuerpo es multidimensional (físico, mental, espiritual y sexual). Ellos mencionan como fuentes de placer los deportes, la familia y el trabajo. En el plano erótico-sexual, refieren que son más propensos a la genitalidad, ya que el orgasmo es una urgencia biológica que tiene que *desahogarse* para evitar estados de estrés e incluso enfermedades, no así en las mujeres, pues esta urgencia no la tienen (comentaron los hombres, incluso algunas mujeres), “pues ellas se desahogan cada mes con la menstruación” o con “otras distracciones”, como por ejemplo los hijos o el trabajo.

Relatan que, sobre todo después de los 50 años, los hombres se enfocan más en el trabajo que en lo sexual, porque generalmente sus parejas están cansadas por las actividades del hogar y de los hijos, pasan por la menopausia o perdieron el interés sexual en ellos, y siguen unidos solamente por cuestiones económicas y por los hijos. Las aventuras sexuales y los espectáculos eróticos son las únicas fuentes de placer en este sentido (no aceptadas de manera personal), por lo que la representación social del cuerpo maduro masculino está relacionada con un cuerpo más para el placer que para el deber.

Desde las representaciones sociales, la atribución causal del cuerpo y sus significados en las mujeres maduras está relacionada con un cuerpo *doliente* por la menopausia, las enfermedades crónicas y el agotamiento de las actividades cotidianas, así como por la soledad en caso de no tener pareja.

En los hombres, el cuerpo se vive como un cuerpo para producir pero también para el placer, por la gama de posibilidades sociales que les son gratificantes. Incluso, con los medicamentos novedosos para problemas de erección o falta de apetito sexual ya no hay problema, pues son adquiridos fácilmente sin receta médica en las farmacias. Hubo una queja casi generalizada del

poco interés erótico de las esposas y de la manipulación sexual de muchas mujeres para castigar u obtener beneficios laborales o económicos utilizando el cuerpo.

En la dimensión de actitudes, el cuerpo y las necesidades eróticas en las mujeres estuvieron relacionados con la aceptación de los cambios corporales y la resignación en los cambios de la pareja, ya que ellos niegan (mencionaron las entrevistadas) que estén pasando por la andropausia. Los hombres refirieron aceptación y resignación por el poco interés sexual de la pareja, pero también plantearon alternativas eróticas sin mencionar de forma directa haberlas utilizado.

Acerca de cómo afrontan el cuerpo maduro y su erotismo, las mujeres manifestaron no necesitar lo genital, solamente lo afectivo, ya que “deben querer a la persona para llegar al sexo”. Según los hombres, lo sexual-genital es algo biológico y cultural, pues el cuerpo necesita un “desahogo sexual para mantenerse sano”.

En cuanto a las acciones en torno al cuerpo maduro y sus necesidades, en las mujeres el tiempo está distribuido mayormente entre el trabajo y la familia. Para los hombres, el trabajo, la familia y los amigos son considerados fuentes de placer. Ambos géneros no consideraron prioritaria la búsqueda de satisfactores eróticos o sexuales.

## Conclusión

Al tratarse la presente de una investigación en proceso, es pertinente realizar únicamente comentarios y no conclusiones. Al respecto, es necesario mencionar que poco se ha avanzado en el posicionamiento del cuerpo femenino y en la equidad de género, pues a pesar de que muchas mujeres obtienen mayor salario que su pareja, la toma de decisiones familiares, las diversas opciones de satisfacción erótica y sexual, la distribución de los recursos económicos, el uso del tiempo libre e incluso la atención a la salud, están supeditados a *los otros*, lo que las conduce a situaciones de riesgo, como la no atención a problemas de salud, relaciones sexuales sin protección, embarazo en el climaterio, o bien, el abandono (separación, divorcio) de la pareja, con repercusiones en la economía y la salud.

El discurso de la población estudiada dio cuenta de que, independientemente de su escolaridad y profesión, no existe una *pre-ocupación* por el conocimiento de los cambios que se dan en la madurez, en tanto que se va modificando la estructura corporal y sus funciones por el proceso de envejecimiento y el estilo de vida que deja huella con el paso del tiempo. Así, poco a poco, el comportamiento erótico y sexual deja de formar parte de la vida cotidiana (sobre todo en las mujeres), ya sea por la sobrecarga ocupacional, el temor a las disfunciones sexuales o el no contar con una pareja estable, lo cual lleva al descuido del cuerpo y la salud.

Es pertinente considerar que al aumentar el periodo de longevidad, sobre todo en la población urbana, el climaterio y la andropausia son temas relevantes en salud pública, ya que de no tomarse las medidas preventivas, estos procesos llegarán a ser un grave problema en la salud, pues las complicaciones que conllevan suelen ser muy serias y ocasionar grandes erogaciones a las instituciones sanitarias.

## Referencias

- Ausin, J. (1993), "Definición y epidemiología de la menopausia", en *Climaterio y menopausia*, MIRPAL, Madrid.
- Ayala, R. (1997), *Esquema, diagnóstico y estudios básicos en el climaterio*, Centro de Comunicación Médica Ciba-Geigy, México.
- Barragán, L. (1997), "Climaterio masculino", en *Revista del Climaterio*, vol. 1, núm. 1, DIEMEX, México.
- Blanco, N. (2001), *Educación en femenino y masculino*, Akal, Madrid.
- Clare, A. (2002), *La masculinidad en crisis*, Taurus, Madrid.
- Delfín, F. (2004), *Sex populi*, Norma, México.
- Denis, D. (1980), *El cuerpo enseñado*, Paidós, Barcelona.
- Dowling, C. (1996), *Vivir los cincuenta*, Grijalbo, Barcelona.
- Fernández, V. (1993), "Menopausia y sociedad", en *Climaterio y menopausia*, núm. 1, MIRPAL, Madrid.
- Gándara, J. de la (2003): "Influencia de las actitudes, expectativas y creencias en la adaptación a la menopausia", en *Anales de Psiquiatría*, vol. 19, núm. 8, México, pp. 329-336.
- Geertz, C. (1997), *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- Katchadourian, H. (1983), *La sexualidad humana*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Lagarde, M. (1999), *Una mirada feminista en el umbral del milenio*, Instituto de Estudios de la Mujer-Heredia, San José de Costa Rica.
- \_\_\_\_\_, (1990), *Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, UNAM, México.
- Lamas, M. (1996), *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*, Porrúa, México.
- Lobata, H. (1999), "Sobre los roles sexuales", en Navarro, M. y Stimpson C. R. (comps.), *Sexualidad, género y roles sexuales*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 103-107.
- Mc. Cary, J. (1983), *Sexualidad humana*, Manual Moderno, México.
- Navarro, M. (1999), *Sexualidad, género y roles sociales*, op. cit.
- Ortiz, R. (2005), "La satisfacción sexual en la madurez: creencias, actitudes y realidades", tesis de maestría en Antropología para la Facultad de Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- \_\_\_\_\_, (2004), *La influencia de la cultura en la satisfacción sexual de mujeres y varones en la edad madura (adulto medio)*, Centro de Investigaciones Psicológicas y Educativas-Facultad de Psicología-Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Pedraz, V. (1992), "Poder y cuerpo. El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio y salud", en *Revista de Educación Física y Ciencia de la UNLP*, año 3, núm. 2, México.
- Reinisch, M. (1992), *Nuevo informe Kinsey*, Paidós, Barcelona.
- Rico, B. (1989), *Las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad*, Joaquín Mortiz, México.
- Rodríguez, S. (2001), *Salud en climaterio y menopausia*, Janssen-Cilag, México.
- Sartre, J. P. (1989), *El ser y la nada*, Alianza, Madrid.
- Szaasz, I. y Learner, S. (comps.) (1998), *Sexualidades en México: algunas perspectivas desde las ciencias sociales*, COLMEX, México.

- Serret, E. (2001), *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Schuhmayer, W. (1997), "Climaterio masculino", en *Revista Internacional de Organon sobre la Mujer y la Salud (ORGYN)*, núm. 1, México.
- Turner, B. S. (1989), *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Veuleulen, A. (1997), "¿Por qué andropausia?", en *Revista Internacional de Organon sobre la Mujer y la Salud (ORGYN)*, núm. 1, México.