



Editorial
Pensar las ciencias humanas: de la militancia necesaria o la neutralidad imposible
Ricardo Andrade Rodríguez

Resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol en 50 jóvenes universitarios entre los 16 y 22 años de la Universidad de San Buenaventura Medellín, extensión Ibagué
José Alonso Andrade Salazar, Ángela Jineth Yepes Toloza, Mayra Lorena Sabogal Guaqueta

Caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico
Oscar A. Erazo Santander

La afectividad en expresiones de acogida y hospitalidad en familias vinculadas a una clínica psiquiátrica de Medellín
Ángela María Mejía Zuluaga, Edison Francisco Viveros Chavarría

Comprensión del suicidio desde la perspectiva del psicoanálisis de orientación lacaniana
Ramiro A. Arango Bermúdez, Juan J. Martínez Torres

Del surgimiento de la psicología humanística a la psicología humanista-existencial de hoy
Marta Cecilia Henao Osorio

El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos
Anyela Milena Manrique Orozco, Adriana María Gallego Henao

Sociedad y economía del conocimiento. El caso colombiano
Diofanto Arce Tovar

Investigación social comunitaria en contextos conflictivos
Alfredo Ghiso C.

Fundamentos teóricos y funciones del psicólogo educativo
Nicolás Uribe Aramburo

© Fundación Universitaria Luis Amigó

Revista Colombiana de Ciencias Sociales

Vol. 4, No. 1, enero-junio de 2013

ISSN: 2216-1201

Rector

Pbro. José Wilmar Sánchez Duque

Vicerrectora de Investigaciones

Isabel Cristina Puerta Lopera

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Luz Marina Arango Gómez

Jefe de Fondo Editorial

Carolina Orrego Moscoso

Diseño y Diagramación

Arbey David Zuluaga Yarce

Corrector de estilo

Juan Carlos Rodas Montoya

Contacto editorial

Fundación Universitaria Luis Amigó

Transversal 51A 67B 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (574) 4487666 (Ext. 9711. Departamento de Fondo Editorial)

www.funlam.edu.co - fondoeditorial@funlam.edu.co

Órgano de divulgación de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Financiación realizada por la Fundación Universitaria Luis Amigó.



La revista y los textos individuales que en esta se divulgan están protegidos por las leyes de copyright y por los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional**. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

Derechos de autor. El autor o autores pueden tener derechos adicionales en sus artículos según lo establecido en la cesión por ellos firmada.

Revista Colombiana de Ciencias Sociales

Director de la revista

Ricardo Andrade Rodríguez

Comité Científico

Ph. D. Manuel Martí Vilar Universitat de València. España.

Ph. D. Jaime Alberto Carmona Parra. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.

Ph. D. Néstor Roselli. Universidad Católica de Argentina. Argentina.

Ph. D. Juan José Martí Noguera. Universidad Antonio Nariño. Colombia.

Ph. D. Rafael Andrés Patiño Orozco. Universidad Federal de Bahía. Brasil.

Ph. D. Felipe Tobón Hoyos. Universidad Complutense de Madrid. España.

Mg. Patricio Cabello Cádiz. Universidad Complutense de Madrid. España.

Comité Editorial

Ph. D. Mónica Gómez Botero. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.

Ph. D. Luz Marina Arango. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.

Mg. Edison Francisco Viveros Chavarría. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.

Mg. Laura Victoria Londoño Bernal. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.

Mg. Hernando Alberto Bernal Zuluaga. Fundación Universitaria Luis Amigó. Colombia.

Mg. Adriana Álvarez Restrepo. Universidad Pontificia Bolivariana. Colombia.

Ph. D. Juan Carlos Restrepo Botero. Corporación Universitaria Lasallista. Colombia.

Árbitros

Ph. D. Johanna Jazmín Zapata Posada. Universidad Pontificia Bolivariana.

Mg. Laura Londoño Bernal. Fundación Universitaria Luis Amigó.

Mg. Sandra Quintero Pérez. Universidad de San Buenaventura.

Mg. Francisco Arias Zapata. Universidad de San Buenaventura.

Mg. Gloria Betancur Garcés. Universidad de San Buenaventura.

Mg. Cristina María Giraldo Hurtado. Universidad Pontificia Bolivariana.

Mg. Nancy Julieth Zapata Restrepo. Universidad de San Buenaventura.

Mg. Astrid Julieth Galvis Restrepo. Universidad de San Buenaventura.

Edición

Fundación Universitaria Luis Amigó

Solicitud de canje

Biblioteca Vicente Serer Vicens
Fundación Universitaria Luis Amigó
Medellín, Antioquia

Para sus contribuciones

revista.csociales@funlam.edu.co

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Fundación Universitaria Luis Amigó.
Transversal 51A 67B 90. Medellín, Antioquia, Colombia.

ISSN: 2216-1201

Vol. 4, No. 1, enero-junio de 2013

La *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* publicó su primer número en el segundo semestre de 2010. Nació como un anhelo de divulgación, conservación y divulgación del conocimiento, siguiendo la Misión de la Fundación Universitaria Luis Amigó, tal como es hecha acto por la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Es una publicación de carácter científico que divulga artículos de alta calidad en Ciencias Sociales. Estos artículos deben ser el resultado de investigaciones en estos campos del conocimiento o productos de una reflexión disciplinar juiciosa, de calidad y relevancia para ellos. Pretende aportar al conocimiento y el debate científico de estudiantes y docentes que tengan como preocupación académica cualquier tema de la psicología, la historia, la antropología, la sociología, el trabajo social, el desarrollo familiar, la educación, las comunicaciones y otras disciplinas afines.

Para la reproducción de los artículos, la Revista Colombiana de Ciencias Sociales se registró conforme a lo descrito en <http://creativecommons.org/>

CONTENIDO

Editorial

Pensar las ciencias humanas: de la militancia necesaria o la neutralidad imposible..... 6

Ricardo Andrade Rodríguez

Resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol en 50 jóvenes universitarios entre los 16 y 22 años de la Universidad de San Buenaventura Medellín, extensión Ibagué 11

José Alonso Andrade Salazar, Ángela Jineth Yepes Toloza, Mayra Lorena Sabogal Guaqueta

Caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico 23

Oscar A. Erazo Santander

La afectividad en expresiones de acogida y hospitalidad en familias vinculadas a una clínica psiquiátrica de Medellín 42

Ángela María Mejía Zuluaga, Edison Francisco Viveros Chavarría

Comprensión del suicidio desde la perspectiva del psicoanálisis de orientación lacaniana ... 60

Ramiro A. Arango Bermúdez, Juan J. Martínez Torres

Del surgimiento de la psicología humanística a la psicología humanista-existencial de hoy 83

Marta Cecilia Henao Osorio

El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos 101

Anyela Milena Manrique Orozco, Adriana María Gallego Henao

Sociedad y economía del conocimiento. El caso colombiano 109

Diofanto Arce Tovar

Investigación social comunitaria en contextos conflictivos 121

Alfredo Ghiso C.

Fundamentos teóricos y funciones del Psicólogo Educativo 135

Nicolás Uribe Aramburo

CONTENTS

Editorial

Thinking the human sciences: the necessary militancy or the impossible neutrality 6

Ricardo Andrade Rodríguez

Resistance to peer pressure and alcohol consume in 50 university students between 16 and 22 years of St. Bonaventure University - head office Medellin, Ibaguè extension 11

José Alonso Andrade Salazar, Ángela Jineth Yepes Toloza, Mayra Lorena Sabogal Guaqueta

Psychological and characterization of student academic performance 23

Oscar A. Erazo Santander

Affectivity in expressions of welcome and hospitality in families with bind in a psychiatric clinic of Medellin 42

Ángela María Mejía Zuluaga, Edison Francisco Viveros Chavarría

Understanding suicide from a lacanian perspective 60

Ramiro A. Arango Bermúdez, Juan J. Martínez Torres

From the uprising of humanistic psychology to today's humanistic-existential psychology 83

Marta Cecilia Henao Osorio

Didactic material for the construction of meaningful learning 101

Anyela Milena Manrique Orozco, Adriana María Gallego Henao

Society and knowledge economy: the colombian case 109

Diofanto Arce Tovar

Social community research in conflictive contexts 121

Alfredo Ghiso C.

Theoretical fundamentals and functions of educational psychologist 135

Nicolás Uribe Aramburo

EDITORIAL

PENSAR LAS CIENCIAS HUMANAS: DE LA MILITANCIA NECESARIA O LA NEUTRALIDAD IMPOSIBLE

THINKING THE HUMAN SCIENCES: THE NECESSARY MILITANCY OR THE IMPOSSIBLE NEUTRALITY

Ricardo Andrade Rodríguez

Forma de citar este artículo en APA:

Andrade Rodríguez, R. (enero-junio, 2013). Pensar las ciencias humanas: de la militancia necesaria o la neutralidad imposible. [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 6-10.

Para Elsa Blair (2012), los principales problemas que enfrentamos las ciencias sociales en el contexto actual están relacionados con las bases epistemológicas de estas ciencias y con los procesos por medio de los cuales producen el conocimiento. Como fundamento para tal afirmación toma a Bourdieu, cuando plantea: “Saber que se hace cuando se hace ciencia [...] -y esta es una definición simple de la epistemología- significa saber cómo se constituyeron históricamente los problemas, las herramientas, los métodos, los conceptos que se utilizan” (Pierre Bourdieu, 2003, Citado por Blair, 2012).

Para fortalecer la investigación en Ciencias Sociales, sostiene, hace falta tener en cuenta dos elementos. El primero, acaso más allá del control del común de los investigadores –y por ello mismo altamente preocupante– es el de las políticas nacionales sobre investigación. El segundo, es la necesidad del fortalecimiento de la formación y la calidad del trabajo que los científicos sociales hacen, así como del conocimiento que pueden producir.

El segundo de los problemas tienen la particularidad de mostrar cierta deficiencia que a su modo de ver tienen las ciencias sociales colombianas: no producen generalmente nuevo conocimiento, a lo sumo, generalmente, ejecutan la investigación como una manera de obtener nueva información.

En ese sentido, la interrogación que debe generarse es la del soporte epistemológico de los estudios que se hacen sobre el conflicto social armado colombiano. En última instancia: la posibilidad de producción de un conocimiento epistemológicamente bien soportado en torno a este fenómeno. Del mismo modo, un interrogante por la fundamentación de una ética científicamente fundamentada. Valga decir, un soporte epistemológico de la posición de las actuaciones e intervenciones que desde las ciencias sociales vienen proponiéndose como alternativas para el tratamiento social del conflicto.

Y es que el interrogante que la última parte de la obra de Blair no es otro que el que produce el examen epistemológico de una producción intelectual de más de 20 años. Revisión que la induce a lo que ella misma denomina “una crisis de la que apenas hoy estoy saliendo” (Blair, 2012, p. 3). El problema no es ocasionado de modo exclusivo por los sistemas de producción científica de tipo social en Colombia. El punto de discusión de Blair es el de las posibles modificaciones sociales a las que debería llevar como consecuencia nacional el cúmulo de investigaciones sociales cuyo tema ha sido la violencia y el conflicto. En sus palabras:

¿Dónde está o cómo puede explicarse la poca transformación de las condiciones de violencia después de tanto trabajo en esa dirección? Más de 30 años de trabajo en el tema en el país y... ¿qué ha cambiado de la violencia?
¿Para qué sirve lo que durante tantos años hemos estado haciendo? (P. 3).

Por supuesto, este cuestionamiento, polémico como es, no lleva la implicación de la falta de importancia de las Ciencias Sociales en Colombia; si Blair se propone algo es justamente su fortalecimiento, pero sí supone un esfuerzo por determinar la construcción de las ciencias sociales en Colombia, por auscultar su historia y su epistemología en el país, por su surgimiento, por los modos de concepción del conocimiento y los intereses que les sirven de trasfondo. Blair señala que los estudios en este sector específico son más bien escasos. Diríamos, pues, que un ejercicio fundamental para los científicos sociales colombianos es el examen epistemológico de sus propias ciencias; esto es: el deber ético de acudir a un examen minucioso de sus fundamentos y con esa base, una revisión crítica de sus actuaciones. Podría decirse, un examen de su ética a partir del *ethos* de las investigaciones sobre ellas mismas.

En particular, Blair supone que las ciencias sociales han producido una gran variedad de discursos de modo acrítico. Los modelos en los que han basado dichas producciones han sido herederos de tendencias epistemológicas eurocéntricas, y luego norteamericanas. Urge, por tanto, un pensamiento crítico que de tales producciones para explicar su escasa incidencia en los problemas generados socialmente por el conflicto colombiano. Necesariamente, el peso ético por la transformación del conflicto cae sobre los hombros de las Ciencias Sociales y ellas no deberían permanecer satisfechas con la situación actual de sus producciones.

Ahora bien, si se trata de un cuestionamiento profundo al soporte epistemológico de las Ciencias Sociales, entonces está implicado el estatuto particular sobre el cual se soportan las creencias que componen sus teorías. Se trata, en consecuencia, de un examen, no sólo de los avatares históricos que han determinado la aparición de los discursos científicos que han emergido desde el sustrato investigativo de las Ciencias Sociales; se trata de una revisión de las condiciones de verdad y de justificación de las afirmaciones que componen su estructura teórica.

En efecto, se debe dirigir la atención a la posibilidad de resolución de un cuestionamiento riguroso en torno a la científicidad de los supuestos sobre los cuales se edifican ciertos discursos en torno a lo humano. Definir como científica o no una creencia supone una definición precisa de aquello que en un contexto determinado se va a definir como conocimiento. Rossel (2008, p. 55) propone, justamente, que un problema central de la Epistemología es establecer esa definición. Parte de la afirmación clásica de Platón en el *Teeto* para proponer una mirada plausible al respecto: “creencia verdadera y justificada”. Los esfuerzos epistemológicos, por tanto, apuntan a definir, tal cual se propuso anteriormente, las condiciones sobre las cuales es lícito suponer que una creencia es cierta y que su estructura lógica cuenta con la justificación adecuada.

De acuerdo al cumplimiento de ambos requisitos, será posible afirmar la científicidad de una teoría o un discurso. Finalmente, se trata de los contornos con los cuales se marca el territorio de saberes humanos que se separan de la *doxa*, opinión, y se transforman en verosímiles, confiables. Por supuesto, Kuhn mostrará la importancia del peso de los paradigmas y, en consecuencia, el horizonte histórico que relativiza lo que un momento histórico determina como verdad. Sin embargo, podemos decir que, en la particularidad del momento histórico en el que hoy se incertan las Ciencias Sociales, hay algunas características que determinan la científicidad del saber. Para Bunge (2003), la objetividad, a saber, la eliminación de toda ingerencia afectiva o subjetiva en el conocimiento, es uno de los elementos fundamentales para lograr una definición de todo conocimiento de carácter científico.

Objetivo querría decir que la relación sujeto-objeto, que conforma el soporte de todo el ejercicio de conocimiento humano, puede permitir que el sujeto encuentre las características “puras” del objeto, que la representación que hará en su intelecto de éste será, sino totalmente, al menos bastante cercana a lo que la realidad del objeto constituye en cuanto tal. Toda posibilidad de construcción subjetiva, de ingerencia ideológica o cultural queda descartada. La limpieza del método científico garantizaría tal condición.

No es objetivo de este texto llegar a una crítica de la pertinencia de una búsqueda con tales características en las Ciencias Naturales, pero sí el señalamiento del soporte sobre el cual se fundamenta una demanda que no ha dejado de penetrar en los círculos humanistas del mundo y que parece empujar a las Ciencias Humanas en una mimesis, no poco sospechosa, de esa búsqueda pulcra por la objetividad, por la científicidad unívocamente definida.

Como resultado, si se puede dar por sentado que no hay ciencia sin valores, valga decir, sin ideología, es probable argumentar que la necesidad no es buscar la objetividad, pues no existe un nivel de higiene mental que nos libere de la condición subjetiva; se trata de analizar profundamente los valores, los juicios, la ideología que atraviesa el discurso científico social, pasarlos por el tamiz

implacable de la realidad nacional, por la racionalidad crítica del investigador y, finalmente, jugar a favor del discurso más confiable. Esa situación lleva a la necesidad intrínseca de una dialéctica científica cuyo epicentro no es otro que las antítesis a las que la complejidad social somete permanentemente a la ciencia y a los académicos.

Cuando se propone la criticidad como alternativa frente a lo que se ha denominado la crisis de las Ciencias Sociales, se propone una ética de la mirada del investigador. Una mirada que es capaz de hacer un recorrido permanentemente desde sí misma hacia la realidad y viceversa. Un movimiento pendular en el que las valoraciones científicas son sometidas permanentemente a una revisión.

Es ante todo una actitud filosófica, un razonar permanente propuesto por Foucault, cuando analiza la línea histórica que lleva de la ilustración kantiana a un *ethos* particular en los siguientes términos:

Esa interrogante sobre las relaciones entre Aufklärung y Crítica va a tomar, de manera legítima, la postura de una desconfianza o, en todo caso, de una interrogación cada vez más suspicaz. Interrogante que se resume en esta pregunta: ¿De cuáles excesos de poder, de cuál gubernamentalización (cada vez más amplia e inaprehensible en cuanto se justifica tomando como base una cierta razón) no es esa misma razón históricamente responsable? (Foucault, 1995).

Es una desconfianza de la cual es también objeto la razón, que no se ejecuta como sospecha a ciertos organismos precisos, a ciudadanos concretos, a mecanismos puntuales, sino, al saber mismo, a las maneras con las que se organiza el conocimiento del mundo. En ese sentido, una actitud crítica que se puede dirigir a las ciencias sociales con el fin de responsabilizarlas por los mismos giros con los que ha tejido su episteme.

Pero, una propuesta como esta tiene una implicación bastante notoria: la de cuestionar los métodos de investigación utilizados. En una teoría del conocimiento no sólo de habla del conocimiento en general, sino de los métodos que son utilizados para llegar a él. Si es necesaria una revisión epistemológica de las Ciencias Sociales y de su producción sobre el conflicto armado colombiano, también habría que cuestionarse por los métodos que son utilizados para todo el acervo conceptual con el que se supone se está formulando un conocimiento científicamente válido al respecto. Y, una vez aceptada la premisa de Blair, según la cual es necesaria una posición crítica, y una vez se ha entendido el reto de Foucault, la pregunta es: ¿Cuál es la metodología de una aproximación científica crítica al conflicto armado? Ya se ha señalado, además, que se trataría de una aproximación que tendría una serie de valoraciones que en modo algunos serían señaladas de objetivas. Incluso, es necesario afirmar que la **neutralidad**, entendida como una posición en la que las Ciencias Sociales no tomarían ningún partido, es un imposible; de hecho, una búsqueda irresponsable. Esta posición complejiza más a situación:

¿por cuál modelo de hacer ciencia se inclinan las Ciencias Humanas Críticas, por cuál definición de saber, por cuál posición frente al conflicto, por cuales propuestas de intervención, modelos de desarrollo, metodologías de la investigación?

Pero, también vale la pena interrogar por los goznes ideológicos sobre las que una Ciencias Crítica giraría, de asumir esa posición militante. Y el interrogante apunta a la posibilidad de producción de un conocimiento válido a partir de tal tipo de ciencia. Esa posición supondría dos peligros claros, a saber: constituir una ciencia que sea instrumento de ideologías, que por ser contestatarias de entrada se suponen válidas, y sustraerse del campo epistemológico de las ciencias mundiales sin preocuparse por criterios de validación. En ese sentido, un imperio de la crítica, como teoría de la negatividad y la materialidad, no deja de ser un imperio. No debe perderse de vista que en la ciencia se trata de producir conocimiento, conocimiento diferente de la opinión.

No es necesario abogar por unas Ciencias neutrales, es imposible; pero, los valores a los cuales se apega son los que hacen falta para acercarse a una idea discutida y analizada de verdad. La Ciencia no es militante de otra cosa, y en eso no hay distingo de exactitud, de explicación o de comprensión. A esa búsqueda se supeditan los métodos y las técnicas de investigación; el problema no es que los métodos de las Ciencias Sociales sean de origen americano o europeo, sino el de la validez de esos métodos: si son válidos para generar un saber cercano a la verosimilitud, entonces no hay por qué no emplearlos.

Referencias

- Blair, E. (18 de julio de 2012). *Las Ciencias Sociales*. Recuperado el 14 de Septiembre de 2012, de Página Web Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaInvestigacion/InformacionGeneral/utilidades/documentos/Jornada-academica-ciencias-sociales.pdf>
- Bunge, M. (2003). *La Ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Panamericana.
- Foucault, M. (1995). Crítica y Aufklärung [“Qu’est-ce que la critique?”]. *Revista de Filosofía-ULA*, 1-18.
- Harvey, D. (2012). Population, Resources, and the ideology of science. *Economic Geography*, 256-277.
- Rossell, S. (2008). La epistemología contemporánea: entre Filosofía y Psicología. *Límite*, 53-76.

RESISTENCIA A LA PRESIÓN DE GRUPO Y CONSUMO DE ALCOHOL EN 50 JÓVENES UNIVERSITARIOS ENTRE LOS 16 Y 22 AÑOS DE LA UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA MEDELLÍN, EXTENSIÓN IBAGUÉ

RESISTANCE TO PEER PRESSURE AND ALCOHOL CONSUME IN 50 UNIVERSITY STUDENTS BETWEEN 16 AND 22 YEARS OF ST. BONAVENTURE UNIVERSITY - HEAD OFFICE MEDELLIN, IBAGUÉ EXTENTION

José Alonso Andrade Salazar*, Ángela Jineth Yepes Toloza**,
Mayra Lorena Sabogal Guaqueta***

Universidad de San Buenaventura Medellín extensión Ibagué, Colombia

Recibido: Julio 14 de 2012 - Aceptado: Noviembre 15 de 2012

Forma de citar este artículo en APA:

Andrade Salazar, J. A., Yepes Toloza, Á. J. y Sabogal Guaqueta, M. L. (enero-junio, 2013). Resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol en 50 jóvenes universitarios entre los 16 y 22 años de la Universidad de San Buenaventura Medellín extensión Ibagué. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 11-22.

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo describir la correlación entre la presión del grupo y el consumo de alcohol en 50 jóvenes universitarios entre los 16 y 22 años estudiantes de la Universidad San Buenaventura Medellín extensión Ibagué en convenio con la Fundación Universitaria San Martín, para lo cual se aplicó el cuestionario de resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol (CRPG) el cual divide la presión de grupo bajo tres componentes: presión de grupo directa, presión de grupo indirecta y nivel de presión percibido. De acuerdo a los hallazgos se encontró que hombres y mujeres presentan puntajes altos (84%) en la resistencia ante la presión de grupo aun cuando evidencian un consumo elevado de alcohol (80%) y de no consumo (20%). La frecuencia de consumo en ambos es moderado (60%) y las bebidas que prevalecen son: la cerveza (42%), el aguardiente (21%) y el ron (16%).

Palabras clave:

Consumo de alcohol, grupo de pares, presión de grupo, presión directa, presión indirecta.

Abstract

The present study aims to describe the correlation between peer pressure and alcohol consumption in 50 university students between 16 and 22 years old, students from the Universidad San Buenaventura Medellin, Ibague Extension in partnership with the Fundacion Universitaria San Martin, for which the Questionnaire of Resistance to Peer Pressure and alcohol consumption (CRPG) was applied, which measures the pressure of the group under three components: direct peer pressure, indirectly peer pressure and pressure level perceived. According to the findings was evident that men and women have high scores (84%) in resistance to peer pressure even if evidence of heavy alcohol consumption (80%) and non-consumption (20%). The frequency of consumption is moderate in both (60%) and beverages that are prevalent: beer (42%), spirits (21%) and rum (16%).

Keywords:

Alcohol consumption, group of young couples, peer pressure, direct pressure, indirect pressure.

* Psicólogo. Docente investigador. Especialista en Gestión de proyectos de desarrollo. Coordinador de investigaciones del programa de psicología de la Universidad de San Buenaventura extensión Ibagué. Colombia, 2013. Email: 911psicologia@gmail.com

** Estudiante de decimo semestre de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, extensión Ibagué, en convenio con la Fundación Universitaria San Martín. Email: angela.yepes@hotmail.es

*** Estudiante de decimo semestre de Psicología de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, extensión Ibagué, en convenio con la Fundación Universitaria San Martín. Email: Mayra_sabogal013@hotmail.com

Introducción

El consumo de alcohol es una problemática social con un crecimiento exponencial innegable. En los últimos años se ha incrementado su ingesta, situación derivada de factores sociales tales como la enorme tolerancia y aceptación social respecto a su consumo, su fácil accesibilidad, y la asociación entre consumo y adquisición de habilidades sociales, bajo el supuesto de que su ingesta facilita las relaciones entre adolescentes, jóvenes y adultos. La asociación entre consumo de alcohol y diversión tiende a establecerse como referente cultural para muchos de ellos (Dura, T., 2002), y se inicia en una edad cada vez más temprana. En la adolescencia existe una tendencia a aumentar la cantidad y frecuencia de consumo y esto se ve determinado en gran medida por el contexto interpersonal en el que se desenvuelven los jóvenes adolescentes, (colegio, institutos y la universidad). El hecho de aceptar o rechazar el alcohol u otras drogas puede estar vinculado con otro cúmulo de factores que engloban no solo al propio individuo y sus características personales, sino también a todo lo que acontece en cada uno de los contextos en los que se desarrolla. Diversos autores (Barca, Otero, Miron y Santorum. 1986; Sutherland y Shepherd. 2001) han destacado la relación que tiene el consumo de alcohol con los tres principales ámbitos de la vida de los jóvenes adolescentes: la familia, el grupo de pares y la escuela (Carrasco, A., Barriga, S., León, J., 2004).

Estudios (Curran, P., Chassin, L., Stice, E., 1997; Alderete, E., Kaplan, C., Nah, G., Pérez, E., 2008; Carrasco, A., 2004), coinciden en que el alcohol es la droga más popular usada por los jóvenes, que ha mostrado un aumento importante por décadas en muchos países. Una de las fuerzas más poderosas que atrae a los jóvenes al alcohol y otras drogas ilegales es la presión de los pares, en este sentido al no consumir mucha gente se siente avergonzada por ser excluida de una actividad grupal, por lo cual el grupo presiona a la persona y el consumo se institucionaliza en el grupo. Frecuentemente los jóvenes empiezan a beber porque creen que esto les dará una buena imagen, por ello a muchos adolescentes les resulta difícil rechazar el alcohol y cuando empiezan a consumir les falta la experiencia necesaria para entender cuando el alcohol nubla su juicio (Connolly, S., 2006).

El consumo de alcohol en jóvenes y adolescentes es predominantemente de tipo social ya que, el inicio y mantenimiento es dependiente de la aceptación que tiene la familia y el ritual de consumo en la experiencia colectiva. De acuerdo con Londoño, C. y Cols (2005), la cultura universitaria creada por jóvenes les provee de un grupo de afirmaciones positivas acerca del consumo del alcohol y sus efectos, mismas que son incorporadas como creencias dentro de los esquemas cognitivos del joven y actúan como reguladoras del comportamiento de consumo.

Según algunas investigaciones (Londoño, 2005; Flórez, 2002; Mora-Ríos & Natera, 2001; Muracen, Martínez, Aguilar & González, 2001; Informe RUMBOS, 1999-2000; BED, 2000; DNE,

1999-2000) citadas por Londoño, Valencia, Sánchez, León, (2007), las cifras respecto al consumo de alcohol muestran que al menos el 60% de los jóvenes son consumidores moderados, el 20% alcanzan un nivel de consumo considerado perjudicial y el 8% presenta serios indicios de dependencia alcohólica. El consumo de alcohol es un comportamiento cada vez más frecuente en la cultura universitaria, lo que evidencia el desarrollo de una cultura a favor del consumo, pues existen horarios destinados para ello y esto ha favorecido la proliferación de expendios de alcohol y otras sustancias en torno a las instituciones de educación superior. El consumo es reforzado por los grupos a los que pertenecen los jóvenes y por el contexto cultural donde el alcohol es equivalente a diversión.

La participación en varios grupos es un hecho fundamental de la vida social, todos los días emerge una fascinante interacción entre la conducta personal y la de otros pues se crece en entornos socializantes donde los valores, expectativas y patrones conductuales aparecen como “ya establecidos”, llegando a transmitirse de generación en generación (Coon, D., 2005), así, la vida cotidiana muestra una gran diversidad de interacciones sociales en las que se crean, distribuyen y modifican los vínculos y los roles, lo cual genera espacios de encuentro y cohesión social humana llamados grupos; en este sentido Enrique Pichón Rivière (1970) define el grupo como un conjunto restringido de personas, las cuales comparten constantemente espacios temporales, articulando una mutua representación interna, proponiéndose de forma implícita y explícita la ejecución de una tarea que conforma su finalidad e interactuando a través de complejos mecanismos de admisión y adjudicación de roles los cuales definen la operatividad del grupo.

Asimismo, la definición común de grupo, indica que este consta de muchas personas interdependientes que tienen lazos emocionales e interactúan de manera regular. Con interdependencia no solo se quiere decir que los miembros dependan unos de otros para lograr metas de grupo, sino también que los eventos que afectan a un miembro afectan a los otros (Franzoi, S. 2003). Marvin S., (1994) afirma que la dinámica de grupo tiene algo en común y es que sus miembros interactúan, por consiguiente define al grupo como dos o más personas que se interrelacionan y se influyen mutuamente, en este sentido los grupos existen por varias razones: para satisfacer una necesidad de pertenencia, para dar información, para promover recompensas y para alcanzar metas (Myers, D. 2005).

El consumo de alcohol y las empresas que se lucran de consumo del mismo, utilizan el contexto ambiental, la publicidad, la comunidad y la familia para enganchar el consumo, puesto que el contexto que rodea al joven juega un papel importante en la facilitación del consumo de alcohol y otras sustancias; sin embargo es la fuente primaria de socialización del joven la que lo provee de un conjunto de reglas y creencias acerca del mundo en general, y de eventos específicos como ingerir bebidas alcohólicas o no hacerlo. Con base a los patrones de consumo frecuente, las actitudes positivas y creencias de beneficio del consumo de alcohol de figuras de autoridad, familiares, figuras públicas

y otros similares, los jóvenes justifican y mantienen frecuentemente el consumo en el orden de la legalidad socio familiar (Londoño y Cols., 2007).

Según Donaldson, y Cols. (1995), el adolescente puede verse enfrentado a diversas situaciones donde el grupo ejerce presión para que consuma bebidas alcohólicas, estas se clasifican en dos formas presión directa e indirecta. En este sentido, la presión de grupo directa corresponde a la expresión abierta de conductas de incitación al consumo realizada por los pares, que puede estar representada a modo de burlas, peticiones y ofrecimiento de la bebida. La presión de grupo ejercida de manera indirecta se refiere al conjunto de normas y acciones del grupo que de manera implícita le imponen el consumo de bebidas alcohólicas como parte de la vida adolescente, entre las normas evidenciadas se encuentra la de excluir al no consumidor en actividades programadas o sobreestimar a quienes consumen grandes cantidades de alcohol (Londoño y Cols., 2007).

Es innegable la relación entre la presión de grupo y el consumo de alcohol, puesto que los jóvenes en esta etapa son altamente influenciados, especialmente en el momento de estar en grupos, debido a que buscan ser reconocidos con el fin de crear interrelación e interdependencia con otros grupos sociales, lo cual permite la consolidación de la identidad y el sentido de pertenencia. La relación en la presión para el consumo de alcohol indica que en nuestra cultura el consumo de alcohol se ha convertido en parte de las relaciones psicosociales y un estilo de vida para muchos, puesto que desde la infancia el contexto familiar moldea el comportamiento y le enseña al niño que las bebidas alcohólicas hacen parte de las festividades familiares, culturales y sociales.

En este sentido el hecho de tener pares con problemas socio familiares y pares consumidores, es uno de los factores de riesgo asociado al consumo de la mayoría de las sustancias psicoactivas. Esta condición presenta un crecimiento elevado pues, a medida que el adolescente se va haciendo adulto, se incrementan las relaciones conflictivas, siendo los hombres, especialmente los adolescentes mayores y de colegios privados, quienes tienen más pares con problemas familiares y pares consumidores (PDSM, 2005). Lo anterior ha generado preocupación por el tema en el campo de la psicología, puesto que el consumo se percibe como un riesgo para la salud individual, afectando de igual forma la salud pública (Cicua, D., Méndez, M., Muñoz, L., 2008).

El consumo de alcohol en jóvenes es un fenómeno complejo de determinar debido a la multiplicidad de factores asociados, entre los que se encuentran creencias, imaginarios sociales, estilos de vida, estados afectivos, factores motivacionales, procesos conductuales de ingesta, edad, nivel socio-económico, antecedentes familiares de consumo, presión de grupo y en general el patrón disfuncional de consumo de pares y amigos.

Metodología

Esta investigación es de corte empírico analítico, de tipo descriptiva con un diseño descriptivo transversal. La muestra fue no aleatoria y se eligió según los criterios de rango de edad, género y semestre universitario cursado, igualmente se realizó una recolección y análisis de datos de acuerdo con las variables investigadas: resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol en jóvenes universitarios. Los datos se obtuvieron a través del cuestionario de Resistencia a la presión de grupo en el consumo de alcohol, diseñado por Londoño, C., Valencia, C., Sánchez, L., León, L., (2007) el cual se aplicó a jóvenes universitarios de la ciudad de Ibagué, asimismo la correlación estadística entre las variables se realizó a través del programa Excel 2007 de Microsoft Office.

Población

La muestra estuvo comprendida por 50 (25 hombres y 25 mujeres) estudiantes de la Universidad de San Buenaventura Medellín extensión Ibagué en convenio con la Fundación Universitaria San Martín, cuyas edades oscilan entre los 16 y 22 años de edad y se encuentran entre los primeros ocho semestres del ciclo universitario.

Instrumentos

El instrumento utilizado para la presente investigación fue el Cuestionario de Resistencia a la Presión de Grupo, diseñado por Londoño, C., Valencia, S., Sánchez, L. y León, V. (2007), el cual pretende medir la capacidad que tiene el joven para oponerse a la presión ejercida por el grupo de pares para el consumo de alcohol, considerando tres componentes generales de la medida global de resistencia: la resistencia a la presión abierta, la resistencia a la presión indirecta y el nivel de presión percibido. El instrumento tiene 45 ítems distribuidos en los factores antes mencionados con opción de respuesta en una escala tipo Likert impar cuyas alternativas van desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”.

Procedimiento

Se realizó la carta de petición para la aprobación de la aplicación del cuestionario a las directivas de la institución de educación superior, exponiendo el objetivo, describiendo el instrumento y proceso a llevar a cabo. Una vez aprobada la aplicación se inicia con la administración del cuestionario a 50 estudiantes de la Universidad de San Buenaventura en convenio con la fundación universitaria San Martín. La participación en el estudio fue voluntaria, garantizándose el anonimato y la confidencialidad de los datos obtenidos a través de un consentimiento informado. La aplicación se

realizó de forma grupal y duró alrededor de 20 minutos, durante los cuales los investigadores estuvieron presentes para proporcionar ayuda y verificar la correcta aplicación del cuestionario.

Resultados

Consumo de alcohol. El consumo en general fue medido en 3 aspectos principales, en primer lugar se destaca sí los jóvenes consumen o no bebidas alcohólicas; en segundo lugar, la frecuencia de la ingesta y en tercer lugar, la cantidad y tipo de bebidas consumidas. En este sentido el estudio encontró que el 80% de hombres y mujeres reporta consumir bebidas alcohólicas, mientras el 20% restante afirma no consumir. Respecto a la frecuencia, el 20% consumió alcohol por última vez hace una semana o menos, el 10% hace más de una semana, el 16% hace un mes y el 44% hace más de un mes, esto quiere decir que al menos el 30% de los jóvenes universitarios toma alcohol con una frecuencia elevada, misma que se destaca en los hombres con un 36% y en mujeres con un 24%.

En cuanto a la cantidad y el tipo de bebidas ingeridas por los estudiantes universitarios se evidencia que el 62% toman entre 1 y 3 botellas. Según el tipo de bebidas el 42% consume cerveza, el 21% aguardiente, el 16% ron, el 8% vino, un 8% vodka y el 6% restante otro tipo de bebidas alcohólicas, situación que se presenta en ambos géneros. Lo anterior indica que el 63% de los jóvenes universitarios tienen preferencia por la cerveza y el aguardiente. Respecto a la *Resistencia a la presión de grupo*, se encontró que la *resistencia a la presión directa* fue del 84% en ambos géneros. Así mismo el 12% de hombres y el 16% de mujeres presentan una resistencia moderada. La *resistencia a la presión indirecta* esta fue alta presentándose mayor resistencia en hombres (96%) que en mujeres (88%), mientras el 6% es de tipo moderada y predomina en las mujeres. Finalmente, haciendo referencia al *nivel de presión de grupo percibido por el individuo*, el 72% percibe una baja presión por el grupo, el 22% moderada y el 6% alta.

Discusión

Los resultados muestran que gran parte de los jóvenes universitarios incluidos en la muestra consumen frecuentemente bebidas alcohólicas, principalmente la cerveza y el aguardiente, estos resultados son consistentes con estudios adelantados en población colombiana (Londoño y Cols., 2007; 2008; 2010), los cuales fueron realizados con características similares a la muestra utilizada. Es importante tener en cuenta que el consumo de alcohol varía de un individuo a otro, por lo que en el consumo de SPA no existe rigidez en las relaciones causa-efecto, de modo que no es posible establecer generalizaciones respecto al tema. Cabe destacar que el contexto en el que tiene lugar dichas

conductas es decisivo para el consumo, puesto que si los escenarios de la relación entre pares satisfacen o no una necesidad física, psicológica o social, la ingesta de alcohol puede no usarse, continuar o inhibirse. (López C., Ros M., 2001).

En la investigación se evidencia que los jóvenes universitarios reportan un nivel alto de resistencia a la presión de grupo para el consumo de alcohol. Una posible explicación de los resultados es que existe la posibilidad de que el individuo posea autonomía en el momento de consumir bebidas alcohólicas, pues se presenta un alto interés personal hacia el consumo, interés reforzado por el grupo o el contexto cultural en el cual se encuentra inmerso; en este sentido el grupo puede llegar a influir o presionar en ciertos casos hacia el consumo de alcohol, debido a que a esta edad los jóvenes se encuentran en una constante búsqueda de diversión y aceptación por parte de los grupos siendo fácilmente influenciado por éste, aunque exista una baja percepción de la presión ejercida por el grupo para el consumo, los jóvenes universitarios pueden llegar a sentirse excluidos o considerados intrusos si no participan del consumo colectivo.

Es posible que no todos los jóvenes estén expuestos a situaciones donde el grupo ejerza presión sobre ellos, o simplemente responden con alta capacidad de manejo o resistencia. Estudios realizados (Carmona & Chaves, 1991; Gamarra & Rivera, 2000; Londoño y Cols., 2007) evidencian que la definición de la identidad, la búsqueda de reconocimiento y aceptación influyen en el interés del sujeto por usar sus habilidades y en el deseo de oponerse a la invitación del grupo a consumir bebidas alcohólicas. Además, se manifiestan diferencias significativas asociadas al género, que referencian que la experimentación con alcohol, en los hombres tiene una mayor incidencia, manifestándose un alto porcentaje en el tiempo de consumo (más de una semana y un mes), lo anterior se puede relacionar con el hecho de que los hombres asignen mayor cantidad de dinero para este tipo de actividades, además, del patrón cultural que impera en el contexto colombiano, en la cual predomina la aceptación social del consumo de bebidas alcohólicas en los hombres antes que en las mujeres. En cuanto al tipo de bebidas que más consumen los jóvenes universitarios, los resultados obtenidos evidencian que la cerveza, el aguardiente y el ron son las bebidas predilectas por estos, resultados que concuerdan con los de Cicua, D., Méndez, M., Muñoz, L (2008). Lo anterior se relaciona con las estrategias de publicidad utilizadas por las empresas a través de los medios de comunicación que incitan al consumo de bebidas, además de los bajos costos y el fácil acceso a las bebidas (Londoño y Cols., 2007).

Por otra parte, existen factores personales y sociales que inciden en el consumo, dentro de estos se encuentra que el tener una baja autoestima puede establecerse como un factor de riesgo porque el consumo de alcohol emerge como un medio para cambiar la personalidad, agradar a los demás o desinhibirse ante alguien o ante alguna situación social, así, la poca habilidad para solucionar o enfrentar los problemas motiva la búsqueda del alcohol como un escape para los conflictos familiares, sociales y personales. De igual forma se destacan factores sociales que promueven el consumo de

alcohol tales como, la facilidad de adquisición de las bebidas alcohólicas, la promoción y aceptación social de su consumo y los estilos culturales de vida en los cuales se encuentra enmarcado el consumo de alcohol como medio de entretenimiento y socialización (Inglés, C., Delgado, B., Bautista, R., Torregrosa, M., Espada, J., García, J., Hidalgo, M., García, L., 2007; Cicua, D., Méndez, M., Muñoz, L. 2008; y Albarracín, M. & Muñoz, L. 2008).

Londoño y Cols., (2007), destacan que los jóvenes ven al consumo de alcohol como una forma para compartir e interactuar con el grupo de pares y conocer a otras personas, por ello es una forma de socialización reforzante pues el joven encuentra en el consumo un medio para ser aceptado por el grupo de pares y llevar a cabo actividades o comportamientos que no ejecutaría en ausencia del alcohol como cortejar a alguien o bailar. De acuerdo con Valencia, S. y Londoño, C. (2010), el consumo de alcohol es visto como una acción normal, propia de la vida universitaria, necesaria para el intercambio social y productora de sensaciones agradables, en escenarios donde las expectativas y los beneficios percibidos provocan en el joven una baja intención de resistirse ante las demandas del grupo, pues comparte las razones para la ingesta, pero cuando no las comparte su baja capacidad de oponerse, determina el inicio y mantenimiento del consumo.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se debe destacar que quien presenta una resistencia directa alta presenta como factor anexo una resistencia indirecta alta, lo cual indica que los jóvenes universitarios no ceden fácilmente a las burlas, expresiones verbales que incitan abiertamente al consumo o a las acciones implícitas que invitan a consumir, tales como la exclusión del grupo y la sobrestimación de quienes consumen mayor cantidad de bebidas (Londoño y Cols., 2007). Se evidencia además, un nivel de presión percibido bajo y moderado, lo cual indica que los jóvenes universitarios no sienten que su grupo de pares ejerza presión sobre ellos sin embargo, en las mujeres a diferencia de los hombres aumenta el nivel de presión percibida, porque las mujeres seden con mayor frecuencia ante la presión de pares, aunque su resistencia sea alta en cuanto a la presión directa o indirecta.

El estudio encontró que existe relación entre el consumo de alcohol y la presión de grupo para el consumo de bebidas aunque se refleje una alta resistencia, por lo cual es importante explorar los componentes básicos para la comprensión de esta problemática. Asimismo, la revisión de la literatura y los estudios realizados, muestran que la presión de grupo en el consumo de alcohol es poco estudiada dentro el ámbito psicológico, pues existen escasos estudios realizados en población colombiana que sirvan de apoyo para la realización de constructos teóricos y proyectos de desarrollo enfocados a la prevención, intervención y postvención del fenómeno.

Conclusiones y recomendaciones

Es posible determinar que la presión de grupo ya sea directa (expresiones abiertas que incitan al consumo) o indirecta (acciones y normas implícitas hacia el consumo) tiene relación con el consumo frecuente de alcohol, sin embargo, no se puede asegurar que la presión ejercida por el grupo sea un determinante del consumo, puesto que en el estudio se identificó que los jóvenes poseen resistencia para responder ante la presión que ejerce el grupo de pares sobre ellos. Es por esto que se hace necesario reforzar la asertividad, autoestima, inteligencia emocional, entre otros, que permitan a los jóvenes realizar un juicio crítico frente a las situaciones del consumo.

El consumo frecuente de alcohol es una problemática multifactorial donde además de la presión del grupo de pares influyen factores ambientales, culturales, personales y biológicos que inciden en el consumo de la sustancia. En el estudio se evidencia un alto consumo de alcohol, no obstante se debe realizar otros estudios sobre la frecuencia y las variables que inciden en el consumo en otras poblaciones, incluyendo un mayor número de jóvenes universitarios que pertenezcan a diversas universidades y ciudades del país.

Dependiendo de la frecuencia con que se consumen bebidas alcohólicas, se determinó que los hombres presentan mayor intensidad en el consumo. Las bebidas predilectas por los jóvenes universitarios es la cerveza, el aguardiente y el ron, lo cual se relaciona con las campañas masivas de publicidad, el fácil acceso y bajo costo que tienen este tipo de bebidas. Igualmente se identificó que en la cultura universitaria existen creencias a favor del consumo donde el joven percibe un ambiente que promueve el consumo de alcohol como medio de socialización y entretenimiento, es por esto que se convierte en parte de la cotidianidad de los jóvenes, debido al refuerzo obtenido por el grupo en la realización de este tipo de actividades. Por esta razón es importante que las instituciones de educación superior promuevan espacios lúdicos permitiendo a los jóvenes tener opciones alternativas de interacción social.

Referencias

- Albarracín, M., Muñoz, L. (2008). Factores asociados al consumo de alcohol en estudiantes de los dos primeros años de carrera universitaria. *LIBERABIT revista de psicología*. (014): 49-61.
- Alderete, E., Kaplan, C., Nah, G., Pérez, E. (2008). Problemas relacionados con el consumo de alcohol en jóvenes de la provincia de Jujuy, Argentina. *Salud pública de México*. 50 (4).
- Barca, Otero, Miron y Santorum, (1986); Sutherland y Shepherd, (2001). Determinantes familiares, escolares y grupales del consumo de drogas en la adolescencia. Implicaciones para el tratamiento. *Estudios de psicología*, 25, 103-109.
- Boletín Epidemiológico del Distrito BED (2000). Sistema de vigilancia epidemiológica de consumo de sustancias en la capital. *Secretaría de Salud de Bogotá*. 5, 2 Sem 5-8
- Camacho, I. (2005). Consumo de alcohol en universitarios: relación funcional con los factores sociodemográficos, las expectativas y la ansiedad. *Acta Colombiana de Psicología*. 013 91-119.
- Carmona A. & Chavez R. (1991). Expectativas de efectos positivos del alcohol adquiridas en el ambiente temprano (alcohólicos y no alcohólicos). *Avances en psicología clínica latinoamericana*. 9, 151-162
- Carrasco, A., Barriga, S., León, J. (2004). Consumo de alcohol y factores relacionados con el contexto escolar en adolescentes. *Enseñanza e investigación en psicología*. Vol. 9 (002). Pp. 205-226
- Cicua, D., Méndez, M., Muñoz, L. (2008). Factores en el consumo de alcohol en adolescentes. *Pensamiento Psicológico*. 4 (11): 115-134.
- Connolly, S. (2006). Queensland: Encuesta: consumo excesivo de alcohol se impone en los clubes deportivos. AAP General News Wire
- Coon, D. (2005). *Psicología*. Decima edición. México. Thomson
- Curran, P., Chassin, L., Stice, E. (1997). The Relation Between Adolescent Alcohol Use and Peer Alcohol Use: A Longitudinal Random Coefficients Model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 65 (1), 130-140
- DNE (1999-2000). *Lucha colombiana contra las drogas. Acciones y resultados*. Bogotá, Presidencia de la República.

- Donaldson, S.L., Graham, I.W., Piccinin, A.N. & Hansen, W.B. (1995). Resistance- skills training and onset of alcohol use: Evidence know beneficial and potentially harmful effects in public schools and in private catholic schools. *Health Psychology*. 14 (4): 291-300.
- Dura, T. (2002). Consumo de alcohol en alumnos de educación secundaria obligatoria. *ANALES Sis San Navarra*. 25 (3). Pp. 281-287
- Flórez, L. (2002). CEMA - PEMA. Un modelo de prevención primaria del consumo abusivo de alcohol con fundamento en el modelo transteórico dirigido a estudiantes de secundaria y universitarios de Bogotá. Ponencia propuesta en el Encuentro Nacional de Investigadores sobre Consumo de Sustancias Psicoactivas. Rumbos/occsp.
- Franzol, S. (2003). *Psicología social, cuarta edición*. México: McGraw-Hill.
- Gamarra, N. & Rivera A, G. (2000). Fundamento y teorías de las adicciones. Lima, Perú: LAYMAR.
- Gantiva, C., Bello, J., Vanegas, E., Sastoque, Y. (2010). Relación entre el consumo excesivo de alcohol y esquemas mal-adaptativos tempranos en estudiantes universitarios. *Revista colombiana de psiquiatría*. 39(2): 362-374.
- García Teske, E. (2004). Material de uso educativo. Curso de Psicología Educacional: “El proceso grupal” de Enrique Pichón-Rivière. Montevideo. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/21237752/Ficha-122-El-concepto-de-ECRO-y-el-metodo-dialectico>
- Informe RUMBOS (2000). Programa presidencial RUMBOS para la prevención de drogas.
- Inglés, C., Delgado, B., Bautista, R., Torregrosa, M., Espada, J., García, J., Hidalgo, M., García, L. (2007). Factores psicosociales relacionados con el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes españoles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 7(002): 403-420.
- Londoño, C., García, W., Valencia, S., Vinaccia, S. (2005). Expectativas frente al consumo de alcohol en jóvenes universitarios colombianos. *Anales de psicología*. 21 (002): 259 – 267.
- Londoño, C., Valencia, C., Amézquita, M., Cortés, J., Guerra, M., Hurtado, A., Ordóñez, J. (2009). Diseño del cuestionario de creencias referidas al consumo de alcohol para jóvenes universitarios. *Revista diversitas, perspectivas en psicología*. 5 (2).
- Londoño, C., Valencia, C. (2010). Resistencia de la presión de grupo, creencias acerca del consumo y consumo de alcohol en universitarios. *Anales de Psicología*. 26(1) 27-33.

- Londoño, C., Valencia, S. (2008). Asertividad, resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol en universitarios. *Acta colombiana de psicología*. 11(1). Pp. 155-162.
- Londoño, C., Valencia, S., Sánchez, L., León, V. (2007). Diseño del cuestionario de resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol. *Suma psicológica*. Vol. 14(2). Pp. 271-288.
- Londoño, C., Vinaccia, S. (2005). Prevención del abuso en el consumo de alcohol en jóvenes universitarios: lineamientos en el diseño de programas costo – efectivos. *Psicología y Salud*. 15 (002): 241-249.
- López, C., Ros, A. (2001). psicopatología y consumo de alcohol en adolescentes. *Anales de psicología*. Vol. 17. Pp. 177-187.
- Marvin, S. (1994). Dinámica de Grupo. *Psicología de la Conducta de los pequeños grupos*. Editorial Hender. Barcelona.
- Mora, J., & Natera, G. (2001). Expectativas, consumo de alcohol y problemas asociados en estudiantes universitarios de la ciudad de México. *Salud pública*. 43(2).
- Muracen, I.D.; Martínez, A.J.; Aguilar, J.M. & González, M.R. (2001). Pesquizaje de alcoholismo en un área de salud. *Revista Cubana de Medicina Integral*. 17, 1, 62-67.
- Myers, D. (2005). *Psicología social, octava edición*. México: McGraw-Hill.
- Pérez, A., Scoppetta, O. (2008). Consumo de alcohol en menores de 18 años en Colombia: un estudio con jóvenes escolarizados de 12 a 17 años en 7 capitales de departamento y dos municipios pequeños. *Corporación Nuevos Rumbos*.
- Proyecto diagnostico de salud mental en Ibagué (PDSM). (2005). Recuperado el día 16 de agosto de 2010, de http://grupocisalva.univalle.edu.co/proyectos/informes/InfEjec_Salud_Mental_Ibague.pdf
- Rumbos (1999-2000). Sondeo nacional del consume de drogas en jóvenes. Unidad coordinadora de prevención integral Alcaldía Mayor de Bogotá y Presidencia de la República de Colombia.
- Salazar, I., Arrivillaga, M. (2004). El consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, como parte del estilo de vida de jóvenes universitarios. *Revista colombiana de psicología*, 013: 74-89.

CARACTERIZACIÓN PSICOLÓGICA DEL ESTUDIANTE Y SU RENDIMIENTO ACADÉMICO

PSYCHOLOGICAL AND CHARACTERIZATION OF STUDENT ACADEMIC PERFORMANCE

Oscar A. Erazo Santander*

Fundación Universitaria de Popayán – Uniminuto, Colombia

Recibido: Julio 17 de 2012 - Aceptado: Noviembre 5 de 2012

Forma de citar este artículo en APA:

Erazo Santander, O. A. (enero-junio, 2013). Caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 23-41.

Resumen

El rendimiento académico es reconocido por su capacidad clasificatoria y su vinculación con la promoción y evaluación del estudiante y se denomina con objetividad a través de la nota y el promedio académico. Esta condición se considera como no válida, en tanto el hecho se encuentra atravesado por características subjetivas y sociales que lo convierten en un fenómeno. El texto muestra las características diferenciales y subjetivas de los estudiantes según su rendimiento, se enfoca en factores de tipo orgánico, cognitivo y psicológico y muestra las diferencias significativas en recursos y deficiencias entre los estudiantes de alto, medio y bajo rendimiento y fracaso escolar.

Palabras clave:

Rendimiento académico; Estudiante y rendimiento académico; Características del rendimiento académico.

Abstract

The academic performance is recognized for his qualifying ability and its relationship to the promotion and student assessment. It is objectively denominated through the note and the academic performance. This condition is considered as not valid, while the fact is crossed by subjective and social characteristics that make it a phenomenon. This article shows the differential and subjective characteristics of students according to their performance, it focuses on factors such as organic, psychological and cognitive. Analysis shows significant differences in resources and gaps between high, medium and low performance students.

Keywords:

Academic performance, student academic performance, academic performance characteristics.

* Psicólogo, especialista en Intervención Social y Problemas Humanos, aspirante a doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde – Unimanizales. Docente de las cátedras en Psicología educativa e investigador de las dificultades psicoeducativas, adscrito al programa de Psicología de la Fundación Universitaria de Popayán – Uniminuto. Email: oscar.erazosantander@gmail.com

El rendimiento académico y sus relaciones

El R.A.¹ es el sistema que mide la construcción de conocimientos y competencias académicas creadas por la intervención de estrategias y didácticas educativas que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia (Jiménez; 2000, en Navarro E.R.; 2003; Paba, 2008, en Zapata R, De Los Reyes, Lewis y Barceló, 2009; pp. 68). Su objetividad está en el hecho de evaluar el conocimiento expresado en notas, pero en la realidad es un fenómeno complejo, resultado de características subjetivas que es preciso comprender y vincular con la acción educativa (Lambating y Allen, 2002; en Caso N.J. y Hernández G.L., 2007; Casanova, De la Torre y De la villa, 2005, en Zapata, De Los Reyes, et al; 2009).

Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional colombiano (MEN), define cinco niveles de clasificación: deficiente, insuficiente, aceptable, sobresaliente y excelente, (MEN, 2002; Martínez, Lewis y Moreno, 2006; Caso & Hernández, 2007) y en algunas instituciones se complementan con valoraciones numéricas y cualitativas, pero la literatura generaliza la clasificación en cuatro niveles: alto, bueno, bajo rendimiento y fracaso escolar.

El alto rendimiento, también nombrado como excelente o valorado entre 4 a 5, según el sistema institucional (Zapata, De Los Reyes, et al, 2009), describe la condición del estudiante como poseedor de aprendizajes con suficiencia y promoción al próximo grado. (Martínez, Lewis y Moreno, 2006; Peralta, 2009). El bueno o aceptable se referencia con notas de 3 a 3.9, que indica la tenencia de conocimientos de forma irregular o en desequilibrio. El estudiante logra la promoción pero con seguimiento pedagógico. El bajo o deficiente está entre 2 a 2.9, que describe el no logro de creación de conocimientos y el estudiante debe recuperar, a través de refuerzo y reevaluación, para obtener la promoción (Martínez, Lewis y Moreno, 2006; Carranza, González, et al, 2004). Y el inferior o fracaso escolar se ubica entre 1 a 1.9, que expresa la ausencia y el vacío de conocimientos y el fracaso de la acción pedagógica en la construcción de aprendizajes (González, 2000; Beltrán & Bueno, 1998), se otorga al estudiante que, en bajo rendimiento, hace recuperación y reevaluación y reincide en la pérdida, es decir, no obtiene la promoción de la materia ni del grado escolar.

La revisión sobre el tema muestra al R.A. con características objetivas que se presentan en la nota y sistemas de evaluación que la justifican como elemento educativo en casi todos los países del mundo. Sin embargo, también describe un fenómeno en condición subjetiva y compleja (Peralta, 2009; Nieto, 2008; Rodríguez Espinar, 1982; González & Rodríguez, 2008; Edel, 2003), con integración de factores personales de tipo orgánico, cognitivo, estrategias y hábitos de estudio, motivación, auto concepto, emoción y conducta.

En el factor orgánico y físico se describen las relaciones entre el fenómeno y las condiciones del desarrollo, nutrición, proceso sensorial, neurodesarrollo, (Bravo, 1994; Romero & Lavigne, 2005) y con mayor frecuencia de enfermedades como gripas, problemas estomacales, visuales y auditivos (Portellanos, 1989, citado en Moreno, Escobar A., Vera, et al, 2009) y con relación entre la madurez neurocognitiva y psicológica en coordinación con el grado académico. En el factor cognitivo está la relación con el procesamiento de la información, los procesos sensoriales, atención, (atención dividida y sostenida), memoria (de trabajo, evocación), pensamiento e inteligencia (Ramírez & Rojas, 2007; Benítez, Giménez y Osicka, 2000; en Cataluppi, 2004).

En el factor de estrategias y hábitos de estudio, existe la relación con los estilos de aprendizaje, participación en clase, toma de apuntes, técnicas metacognitivas, estrategias de repaso y evocación, dedicación al estudio y disciplina escolar (Ramírez & Rojas, 2007; Benítez, Giménez y Osicka, 2000, citados en Cataluppi, 2004; Cataluppi, 2004). Con la motivación se nombran las características de motivación y desmotivación escolar, motivación de logro, metas y actitudes significativas a los procesos escolares (Casón, 2000, citado en Cataluppi, 2004; Romero & Lavigne, 2005; Weiner, 1986).

Con el auto concepto, (Castejón & Vera, 1996, citados en Gonzales, Castro y Gonzales, 2008), se referencian el auto concepto general, auto estima y auto concepto académico. (Caso & Hernández, 2007). Con las emociones, se describen los problemas de los estudiantes con la depresión, ira, ansiedad y alegría, como factores que intervienen en la capacidad para el aprendizaje (Romero & Lavigne, 2005, Luque & Rodríguez, citados en Navarro, Marreo, et al, 2006; Zapata, De los Reyes, et al, 2009; Gonzalez, 2003). En el conductual se establecen relaciones con características como la indisciplina, hablar en clase, levantarse del puesto, frecuencia de sanciones, conductas hostiles y agresivas, desadaptación de aula, consumo de alcohol, sustancias psicoactivas, participación en pandillas y conductas vandálicas (Peralta, 2009; Cascon & Hernández, 2007; Vélez & Roa, 2005).

Según los estudios longitudinales, los estudiantes de bajo rendimiento y fracaso escolar tienen mayor frecuencia de dificultades en la adultez como poca motivación, no estructuración de proyectos de vida, menos posibilidad de movilidad social, actividades delincuenciales e inicio temprano de consumo de alcohol y drogas (OECD, 2000, citado en González, 2003; Caso & Hernández, 2007) y estudios de condición ocupacional concluyen que individuos con nivel básico de educación tienen condiciones laborales desfavorables, diferente de las personas con nivel de secundaria (Calero, 2006, citado en Fernández & Rodríguez, 2008).

Si se proyecta el fenómeno de tipo personal hacia instancias sociales y políticas, como lo explicara Beguet, Cortada de Kohan, Castro S. y Renault G. (2001) cuando describen que la educación

de los años 80 en Estados Unidos fue un fracaso por tener al 60% de los estudiantes con bajo rendimiento, se redujo la capacidad de desarrollo científico y tecnológico, necesario para la movilización del país. Tedesco llega a una conclusión (1981, citado en Tanaro I., 2004) pero en América Latina, además de que el rendimiento académico se ha convertido en un problema social, se produce atraso en el desarrollo científico de todo el continente.

El costo económico es insostenible por tener estudiantes con bajo rendimiento y fracaso escolar (MEN, 2003; Carranza, González y Vivas, 2003). En cifras de 431 mil repitentes, con un costo de 326 mil millones de pesos anuales y representados en el 5.8% del gasto total en educación. Recursos que, según el MEN, podrían emplearse en aumentar más de tres puntos porcentuales la cobertura neta de la educación (MEN, 2003; Carranza, González, et al., 2003). Esto ha llevado a crear políticas que incentiven a las instituciones a reducir el fracaso escolar como la que reglamentó que sólo se permite un 5% de estudiantes en condición de repitencia (MEN, 2003).

La situación preocupa en tanto las cifras internacionales y nacionales no son alentadoras. Por ejemplo, López y Schnitter (2010) y Manzano (2007) sostienen que en Estados Unidos existe un 17% de estudiantes en fracaso escolar. Fernández y Rodríguez (2008) describen que en España el 26% de estudiantes de 15 años ha repetido un curso y Ardevol (2010) explica que en el mismo país el 32% de los estudiantes en edades de 20 a 24 años, no logra una titulación, lo que amplía la barrera de los problemas laborales y sociales.

Posso (2008) informa que en Guatemala el bajo rendimiento tiene mayor frecuencia que otros niveles y Talero, Espinosa y Vélez (2005) describen que en Bogotá (Colombia), se manejan cifras similares a las de Estados Unidos. Porta & Laguna (2007), dicen que, según la evaluación realizada en 2008, con aplicación de prueba Timss, a 425 mil estudiantes de grado cuarto de 37 países y de grado octavo de 50 países, se identificó que en matemáticas de octavo ningún estudiante se ubicó en el nivel superior y sólo el 2% de los estudiantes se clasificó en alto y un 11% en intermedio, frente a un 46% que es el promedio internacional. Además, el 39% de los alumnos colombianos se clasificó en un nivel bajo.

Fernández & Rodríguez (2008), quienes también analizan los resultados de las mismas pruebas, concluyeron que los resultados en matemáticas y ciencias están por debajo del promedio internacional y que el 50% de los alumnos no demuestra los conocimientos básicos de las ciencias naturales. Treviño, Valdés, et al., (2010), han realizado estudios comparativos entre 1995 y 1998 y encontraron que el estudiante colombiano está, en su gran mayoría, en niveles de rendimiento medio por debajo de países como Cuba, Argentina y Brasil (Ortiz & Zabala, 2001). Enríquez (2008) explica que en Medellín, y según la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS, 2000), las cifras de repitencia de

los estudiantes son más altas en el primer grado de primaria, que llegan a un 21% y en grado sexto al 8%. Repiten más los niños que las niñas y, en municipios como Bolívar, Sucre, Córdoba y el Litoral Pacífico, las cifras son superiores al 40%, situación que contrasta con las de Bogotá que, en promedio, son del 7%, Cali el 13% y Medellín, el 16%. También describe que en los colegios oficiales de Bogotá existe un 25.6%, de niños clasificados en bajo rendimiento y en la Costa Caribe es del 85% (Ortiz & Zabala, 2010).

La necesidad de tener estudiantes mejor preparados y de alta calidad es una prioridad para el desarrollo personal y social de nuestro país, de ahí que sea una necesidad su estudio y descripción, hecho que ha llevado al cuestionamiento sobre el fenómeno y sus características, así: ¿cuáles son las características psicológicas que tienen los estudiantes, según su rendimiento académico de cinco instituciones educativas del municipio de Popayán-Cauca? Quizás, su respuesta permita la diferenciación e identificación de recursos y deficiencias que muestren un mejor panorama de análisis e intervención sobre la problemática.

Metodología

El R.A. es un fenómeno demostrable como hecho objetivo y con capacidad para enumerarse en rango de notas, situación que permite la recolección de información por promedio académico del estudiante y permite su clasificación en cuatro niveles: inferior o fracaso, descrito por un promedio entre 1 y 2, con pérdida de materia o grado. Bajo, identificado entre 2 a 3 pero con recuperación y aprobación de materias y promoción. Bueno, referenciado entre 3 a 4 y alto entre 4 a 5. (Hernández, Fernández & Baptista, 1997). Se debe explicar que si bien es necesaria la clasificación de la población, éste no es el objetivo de la investigación, en tanto lo que se busca es la descripción de características subjetivas que poseen los estudiantes. Para ello, es menester una integración de una metodología cualitativa, capaz de crear conocimiento con profundidad descriptiva, producto del análisis de experiencias subjetivas reales y expresadas por estudiantes que viven la clasificación. Es urgente descubrir la fenomenología del hecho a través de la aplicación de dispositivos de recolección de información que privilegien la narración y la comunicación de pensamientos, ideas y consideraciones que tienen los individuos.

La investigación se desarrolló con principios de metodología cualitativa-fenomenológica, (Sautu, 2003, citado en Cuenya & Ruetti, 2010). La validez del conocimiento se logra por la realización de una investigación depurada y rigurosa, en la escogencia de estudiantes según su clasificación y la captación de la información que depende de su nivel de rendimiento y con el uso de espacios en contextos naturales y propios de los estudiantes que experimentan el fenómeno. La información es

tratada con estrategia de análisis de contenido para recuperar al máximo el lenguaje, la voz del sujeto y la subjetividad de los participantes (Trabasso & Van den Broek, 1985, citados en Corredor, 2010).

En la recolección de información se usaron dispositivos de entrevistas a profundidad, con un programa de preguntas abiertas que han sido definidas según categorías de análisis identificadas por la literatura y para el momento de la aplicación se han utilizado herramientas de guardado de información como cuadernos y grabadoras de voz y video. La organización para el desarrollo de los dispositivos fue organizado según clasificación de R.A². El tratamiento de la información ha consistido en el análisis detallado, en definición de oración por oración, con segmentación (Hostil, 1969, citado en Abela, 2008). Cada oración segmentada se integra en una categoría según cumplimiento de criterios de sentido semántico, identidad e intencionalidad, para su codificación. A esta codificación se le da un nombre y se le integra nueva información con el propósito de que haya un mayor nivel de saturación de la información. Hostil (1969 en Abela, 2008).

Cada categoría es revisada, según oración y frecuencia de aparición, para cuidar que no sean dichas por un mismo sujeto varias veces. En esta revisión de frecuencia, a la oración se le otorga una enumeración que facilite una valoración cuantitativa y la demostración por acumulación de oraciones en una determinada categoría y llegar al consenso a través de la repetición de oración y la validez del resultado (Laurence, 1996), demostrada en la presencia, frecuencia, frecuencia ponderada, intensidad y contingencia, condición objetiva de los discursos y valoraciones descriptivas (Piñuel, 2002). Tratar la información con rigurosidad sistemática y el logro de la categorización, permiten obtener resultados descriptivos de la investigación, que pueden ser analizados para hacer inferencias, deducciones y conclusiones (Hernández, Fernández y Baptista, 1997; Anguera, 2010).

Población

Se contó con la participación de la institución educativa Liceo Bello Horizonte, Carlos M. Simmons, Normal Superior de Popayán, Colegio Madre Laura y el colegio Francisco de Paula Santander. Se trabajó, para el F1, con 1.662 promedios académicos que pertenecen al total de estudiantes de grado 6 a 11 y para el F2 en adelante se vincularon de manera voluntaria 1.168 estudiantes.

² Los participantes, en entrevista individual y grupal, no eran informados sobre la organización de grupos según clasificación de R.A.

Resultados

A través del proceso de análisis de la información, categorización y saturación, se han obtenido los siguientes resultados: en el F1, de R.A. se encontró que en nivel inferior se ubica el 10.52% de la población, en bajo el 3%, en bueno el 73.10% y en sobresaliente el 13.35% y con diferencias en el género que, según el análisis de la relación entre R.A y sólo género femenino y sólo masculino, se identificó que en nivel inferior el 13.91% de los estudiantes está conformado por niños y el 7.64% por niñas. En bajo el 3.76% niños y 2.35% niñas. En bueno, el 72.33% es masculino y 73.76% femenino y en sobresaliente el 10% niños y el 16.25% niñas.

En el factor orgánico, se encontró que los estudiantes en inferior dicen presentar o haber presentado dificultades en casi el 63.6% de los casos; en bajo lo nombra el 73%, en bueno el 47.2% y en sobresaliente el 32.7%. Comentan haber presentado dificultades en la etapa pre y perinatal: en inferior el 19.5%, en bajo el 20%, en bueno el 2.5% y en sobresaliente el 3.3%, con las siguientes unidades de oración: “nací a los siete meses”, “es que como mi papá llegaba borracho a la casa y le había querido pegar a mi mamá y, pues, de una vez yo me vine y entonces la llevaron al hospital y nací a los ocho meses”³.

Con dificultades sensoriales, como el visual, descrito en nivel inferior en 43.7% de los casos; en bueno 26.4% y en sobresaliente el 29.3%, así: “veo el tablero borroso”, “no veo bien me atraso mucho porque las letras del tablero se ven borrosas y los ojos me arden”. Con problemas auditivos son referidos el 15.8% en inferior, en bueno el 6.4% y en sobresaliente el 1.4%, y se expresan así: “me duelen los oídos cuando me baño con agua fría y cuando está haciendo mucho frío”, “una vez se me reventó el oído y ahora me duele”, “a veces me sale algo verde de los oídos y me duele, pero no voy al médico”.

Explican presentar dolores de cabeza, en inferior, el 35%, en bajo, el 30%, en bueno, el 12.7% y en sobresaliente, el 13.1%, así: “me duele días de seguido, no me para y constantemente siempre, cuando estudio, soy nerviosa”, “me dolía mucho la cabeza, me levantaba y me escapaba de caer”, Mareos, en inferior el 3.5%, de la población: “a veces me mareo cuando me toca correr mucho”, en bueno el 1.4%: “tengo muchos mareos y se me iban las luces” y en sobresaliente el 0.5%, de los estudiantes. Migraña, en inferior el 11.1%: “me duele la cabeza porque tengo migraña”. En bueno la situación se presenta en el 1.2% de los estudiantes: “me duele todo el día la cabeza pero tengo que ir al médico porque de pronto es algo grave porque me duele mucho” y en sobresaliente es del 1%.

En el tema nutricional, en bueno el 6.4%, de los estudiantes: “no como bien porque mis papás no viven conmigo”, “no me gusta comer, sólo cuando me obligan”. Y en inferior, hay estudiantes que

³ Se referencia para comentar sobre la continuidad de discursos similares y que el lector puede hacer revisión del texto titulado Factores y características asociados con R.A. en instituciones educativas del municipio de Popayán-Cauca, en el capítulo sobre matrices de categorización de información, resultados de información y anexos de información, especificado por factor y categoría.

describen tener problemas de sueño en el 7.4% de la población, en bajo el 7.8% y en bueno el 2.4%, así: “sí, pesadillas y se me dificulta a veces para dormir”.

En cognición los estudiantes originan discursos que son categorizados como problemas en el procesamiento de la información, enfocados en la atención, memoria y comprensión. Con dificultades de atención y concentración: en inferior el 52.9% de la población, en bajo el 48.5%, en bueno el 25.1% y en sobresaliente el 12.1%, así: “no me concentro fácilmente, me cuesta mucho”, “pero a veces es jarto no sé por qué no me puedo concentrar”. Y cuando se desconcentran realizan conductas como hablar en clase en el 34.3% de los estudiantes de inferior, en bajo el 46.2%, en bueno el 27.1% y en sobresaliente el 13.7%, así lo expresan: “sinceramente me la paso conversando con mi compañera”, “mu de vez en cuando me quedo callado”.

Presentan inatención con pensamientos internos y obnubilación, en inferior el 41.3%, en bajo el 69.2%, en bueno el 29.7% y en sobresaliente el 11.5%, así: “yo muchas veces me pongo a pensar en otras cosas y al final no le pongo atención a la clase”, “a veces cuando uno tiene problemas en la casa uno se eleva”; con desadaptación al aula, en inferior lo nombra el 4.8%, en bajo el 61.5%, en bueno el 8.2% y en sobresaliente el 9.5%, así: “me pongo a hacer muñecos u otras cosas”, “a veces pues me da pereza y no pongo atención cuando me da sueño o a veces me pongo a dibujar en el cuaderno”.

Con problemas para memorizar y evocar información de la clase, en inferior el 56.5% de los casos, en bueno el 17.3% y en sobresaliente el 10.7%, así: “a veces no recuerdo lo de la clase”, “se me dificulta porque no puedo recordar por qué no se me quedan las cosas”. Y están los que dicen no comprender lo explicado, en inferior el 30.6%, en bajo el 25.1%, en bueno el 15.1% y en sobresaliente el 6.3%, así: “unas veces sí, otras veces no comprendo”, “en algunas ocasiones no comprendo lo que el profesor dice en clase”.

En hábitos de aprendizaje los estudiantes comentan que utilizan estrategias como la participación en clase, en inferior el 12.5%, en bajo el 26.7%, en bueno el 56.9% y en sobresaliente el 83.5%, así: “participo diciendo las ideas principales”, “casi siempre participo en clase”. Toman apuntes, en inferior el 5.8%, en bajo el 38%, en bueno el 54.7% y en sobresaliente el 86%, así: “tomo apuntes en todas las clases”, “sí, copio todo lo principal del profe”.

Con predisposición metacognitiva para atención en el aula, en inferior el 3.8% de los estudiantes, en bueno el 32.5% y en sobresaliente el 77.6%, así: “pongo atención porque aprendo más”, “también pongo atención, si no después me pierdo”. Están los que utilizan estrategias para evocar información en horarios extra clase, en inferior el 5.5% de los estudiantes, en bajo el 7.8%, en bueno el 56% y en sobresaliente el 91.4%, así: “me gusta repasar”, “repaso para luego acordarme”.

El uso de técnicas de lectura, fragmentación y subrayado de ideas principales, en inferior lo hace el 17.3%, en bajo el 28.9%, en bueno el 35.9% y en sobresaliente el 89.3%, así: “sí, subrayo, me gusta usar el resaltador”, “cuando leo sólo subrayo lo que leo y vuelvo y lo leo”. Y los que comentan no realizar técnicas para mejorar el aprendizaje. En inferior el 69.9%, en bajo el 54%, en bueno el 12.5% y en sobresaliente el 0.7%, así: “no, yo no repaso”, “rara vez estudio”.

Otra estrategia utilizada es la solicitud de ayuda. Los estudiantes que solicitan ayuda a sus profesores están: en inferior el 3.8%, en bajo el 23.3%, en bueno el 36% y en sobresaliente el 40%, así: “le pregunto al profesor”, “el profesor me aconsejó que me hiciera de primero y luego le pusiera atención y si no entendía que luego le dijera que él con mucho gusto me explicaba y me va bien”. A los compañeros, en inferior el 1.9%, en bajo el 22.2%, en bueno el 10.2% y en sobresaliente el 5.8%, así: “pido ayuda cuando es necesario a mis compañeros”. Y a los familiares, en bajo el 33.3%, en bueno el 32.4% y en sobresaliente el 34.8%, así: “mi tío me ayuda a hacer las tareas. Si son difíciles, me acompaña a buscar información”, “cuando no puedo hacer las tareas mi hermana me explica y cuando me mandan voy a internet o busco en libros”. Y los que no solicitan ayuda, en bajo lo comenta el 23.3%, en bueno el 12.1% y en sobresaliente el 0.7%, así: “nadie lo ayuda a uno”, “no le pido a nadie porque nadie da y es para perder el tiempo”.

Con hábitos de estudio en sus rutinas personales, en inferior lo describe el 1.9%, en bajo el 17.8% y en sobresaliente el 77.4%, así: “sí, me gusta hacer las tareas de primero”, “no me gusta dejar las cosas para lo último, lo primero que hago son las tareas”. Y los que no realizan actividades escolares, en inferior es del 55%, en bajo el 83.9%, en bueno el 23% y en sobresaliente el 0.5%, así, “llego a la casa, como, veo TV y si me queda tiempo hago tareas”, “llego a casa, como y me voy para la calle”.

El tiempo utilizado para las actividades escolares están los que nombran: una hora diaria, en bajo el 10.1%, en bueno el 13.5% y en sobresaliente el 29.1%, así: “40 min”, “media hora”. Entre una y dos horas, en inferior el 2.8%, en bajo el 12.2%, en bueno el 35% y en sobresaliente el 52%, así: “2 horas” “1 hora y 30 min. Y los que comentan que estudian entre 1 a 2 horas, semanales, en bajo el 3.2 %, en bueno el 20% y en sobresaliente el 5%, así: “estudio los fines de semana”, “yo repaso 2 veces a la semana”.

Y los que no dedican tiempo a las actividades escolares en inferior el 2.9% y en bajo el 68.9%, así: “casi nunca”, “no, rara vez”, “pues no, casi no, cuando llego dejo mis cuadernos y salgo” y en la utilización del tiempo libre son comunes las actividades recreativas y sociales, en inferior el 65.7%, en bajo el 82%, en bueno el 14.2% y en sobresaliente el 2.3%, así: “juego fútbol con mis amigos”, “salgo con mi pareja”.

En la motivación hacia el estudio, se describe en inferior el 42.4% de los casos, en bueno el 62.5% y en sobresaliente el 61.7%, así: “sí, me gusta el colegio”, “sí, el estudio tiene mucho valor”. Con desmotivación escolar, en inferior el 58.6%, en bajo el 45.3%, en bueno el 33.9% y en sobresaliente el 0.7%, así: “no, porque si a uno le sirviera para algo ese poco de materias, pero no”, “pienso que mucho esfuerzo no vale la pena”.

Con interés para obtener notas favorables, en inferior el 27%, en bueno el 46.2% y en sobresaliente el 11.4%, así: “claro que estudio para no sacar mala nota”, “si uno estudia siempre le va bien, lo importante es tener siempre buenas notas”, o con interés en la realización de tareas, en bueno el 53.2% y en sobresaliente el 81%, así: “con las tareas uno reafirma lo que aprendió en clase”, “me gusta porque haciendo las tareas entiendo más fácil el tema”.

Con desmotivación para obtener notas positivas están: en inferior el 1.6%, en bajo el 25.3%, en bueno el 4.4% y en sobresaliente el 0.7%, así: “me da igual aunque me bajen la nota”, “no importa lo que haga siempre tengo mala nota”, “ya me acostumbré a tener las peores notas”, y desmotivación para realizar tareas con el 88.9% de estudiantes en inferior: “me da pereza porque son muy duras”, “no me gusta hacer tareas”, en bajo el 30.7%, en bueno es del 29.5% y en sobresaliente el 1.4% de la población: “no hago tareas, copio”,

Y estudian por motivación extrínseca, en inferior el 82.5%, en bueno el 34.4% y en sobresaliente el 2%, así: “sí, porque si me va mal me regañan”, “estudio porque si no me ponen a trabajar”, “voy al colegio porque no me aguanto a mi mamá”.

En el factor de auto concepto y auto concepto académico se encontró que los estudiantes describen tener una percepción positiva de sí mismo, en inferior en el 37.3%, en bajo el 23.1%, en bueno el 65.6% y en sobresaliente el 72.3%, así: “me considero un niño juicioso y querido”, “me considero un niño inteligente, seguro de las cosas”, “soy inteligente y llena de cualidades”. Con auto concepto negativo, en inferior el 57.5%, en bajo el 40.8%, en bueno el 19.1% y en sobresaliente el 18.8%, así: “de vez en cuando pienso que soy mala gente”, “soy un poco lento, me va mal”, “soy irrespetuosa, deshonesto, mentirosa, grosera, caprichosa, arrogante, peleona”, “me considero una persona que no sirve para nada”.

Con pensamientos de muerte e ideas suicidas, en inferior el 71.4%, en bajo el 58.4%, en bueno el 8.2% y en sobresaliente el 2.6%, así: “sí, fue hace poquito, en la anterior semana, por problemas de casa, pensé con veneno, o con un cuchillo, ahorcándome”, “yo sí porque mi mamá me pegaba mucho, a veces me ha dicho muchas groserías y para qué te digo: a mí no me gusta y yo sí he deseado mucho la muerte”.

Respecto al auto concepto académico con percepción positiva lo comentan, en inferior el 3,2%, en bajo el 23.1%, en bueno el 25% y en sobresaliente el 59.3%, así: “me va muy bien en diferentes materias”, “soy un excelente estudiante, en todos los temas soy el primero”, con percepción negativa, en bajo el 33.1%, en bueno el 29.9% y en sobresaliente el 0.5%, así: “yo no sirvo para estudiar”, “el estudio no se hizo para mí”.

Con auto concepto académico positivo en matemática, en inferior es del 5.4%, en bueno del 18.6% y en sobresaliente del 57.1%, así: “soy bueno para matemáticas porque me va bien”, “entiendo muy bien cálculo”. En español, en inferior es del 16%, en bajo del 7.7%, bueno del 17% y en sobresaliente del 38%, así: “soy buena para español”, “me gusta exponer, español, y creo que me va muy bien”. Y en ciencias sociales en bajo lo nombra el 7.7%, en bueno el 12%, así: “soy buena para sociales”.

Con auto concepto negativo para matemáticas, en inferior el 64% de los estudiantes, en bajo el 35.4%, en bueno el 19.2% y en sobresaliente el 3%, así: “no sirvo para matemáticas”, “matemáticas no le entiendo y no sé dividir”, “soy muy lenta para los números”, en español, en inferior es del 48,1%, en bajo es del 43.1%, en bueno es del 23% y en sobresaliente es del 8%, así: “español es muy difícil”, “no soy bueno con literatura”. En ciencias sociales, en inferior lo nombra el 29%, en bajo el 24% y en sobresaliente el 4%, así: “me considero malo en sociales porque no entiendo bien casi”, “no me gusta sociales”.

En las emociones se ha logrado clasificar que expresan sentirse alegres, en inferior el 4.8%, en bajo el 7.6%, en bueno el 21% y en sobresaliente el 35%, así: “me siento muy feliz y tranquila”, “bien, feliz”. El desencadenante para el 21% de los estudiantes; “las notas”, “por una nota”, y para el 11.2% son los reforzados positivos y afectivos así: “cuando me felicitan”, “cuando me dicen que me quieren”. Se sienten tristes, en inferior lo nombran el 24.8%, en bajo el 38%, en bueno el 4.3% y en sobresaliente el 2%, así: “triste”, “siempre me dan ganas de llorar”, “no me dan ganas de hacer nada ni que la gente me hable y me alejo”. El desencadenante es el abandono y la soledad en el 27.2% de los casos, así: “a veces me siento muy solo y me dan ganas de llorar”, “siempre estoy solo”. Por condiciones familiares en el 27%, de los casos: “cuando estoy muy triste sobre todo cuando recuerdo que no vivo con mi papá y me quedo sola”, “cuando mis padres se separaron”. Por notas en el 10.2% de los casos: “cuando saco una nota mala”.

Sienten rabia, en inferior el 15.9%, en bueno el 4.3% y en sobresaliente el 0.5%, así: “tengo mucha rabia porque nada me sale bien”, “me pongo brava y me arranco el pelo”. El desencadenante en el 27% de los casos son características familiares: “mis padres me regañan a cada rato y eso me da rabia”, “me da rabia que mis papás no se preocupan por mí”, en el 5% de los casos comentan que es

negligencia y abandono: “en mi casa, cuando llego, no me dejan comida”, “porque nadie está en la casa y me tengo que quedar solo” e informan no expresar emociones en bajo el 38.4% de los casos, en bueno el 15.4% y en sobresaliente el 6.2%.

La conducta se describe en problemas centrados en la indisciplina, en inferior el 48%, en bajo el 23.1%, en bueno el 35% y en sobresaliente el 10%, así: “pues la única vez que han llamado a mi mamá por algo disciplinario”, “en el periodo anterior me rajé en disciplina”. La indisciplina es expresada en hablar en clase, en inferior es del 25%, en bajo del 23%, en bueno del 21% y en sobresaliente del 12%, así: “por estar hablando me regañaron”, “converso en clase por medio de papelititos cuando hay un chisme interesante”. Por levantarse del puesto, en inferior, lo nombra el 34%, en bajo el 38%, en bueno el 9% y en sobresaliente el 7.6%, así: “escucho la clase, pero me levanto varias veces del puesto”, “sí, me levanto en las clases de español”. Con desadaptación en el aula, refiriéndose a la realización de otro tipo de actividades diferentes a la escolar, en inferior el 9%, en bueno el 12% y en sobresaliente el 8%, así: “pienso en otras cosas y escribo otras cosas”, “en clases de sociales porque con el profesor, es un poco perezoso y me pongo a escribir otras cosas”.

Con comportamiento agresivo, en inferior por el 60.5%, en bajo el 18%, en bueno 8% y en sobresaliente el 2%, así: “a veces soy muy mierda, muy maldadoso”, “soy muy peleona”, “a veces me comporto como la mala”, dirigido hacia sus compañeros, en bajo del 17.7% de los casos, en bueno es del 7.2% y en sobresaliente del 1.5%, así: “sí, con una niña de aquí porque me cae mal”, “yo soy un poco agresiva con los hombres de mi salón porque así me puedo defender, entonces para que no molesten les doy pellizcos, los cojo del pelo y a veces los muerdo”. Dirigido hacia los profesores, en inferior lo describe el 27%, en bueno el 10% y en sobresaliente el 0.6%, así: “porque es que un cucho me la tenía montada entonces yo le dije y se me aleteó”, “sí, una vez con un profesor porque no ven y le meten a uno sin hacer nada, por eso me tocó llevar el castigo”.

Con consumo de alcohol o sustancias psicoactivas, en inferior el 2.6%, en bajo el 1.8%, en bueno el 0.5% y en sobresaliente el 0.6%, así: “sí, fragancia”, “alcohol”, “sí, pepas”, “flex, la fragancia y la marihuana”, “marihuana”, “perico”, “fragancia y cigarrillo”. Y con comportamiento sexual, en inferior el 3.2%, en bueno el 1.7% y en sobresaliente el 2.8%, así: “sí, ya tengo relaciones sexuales”.

Conclusiones

A través de la investigación se define que los parámetros de la metodología cualitativa y su complementación con análisis de contenido, son estrategias adecuadas para estas investigaciones que tienen como objetivo describir la fenomenología de problemáticas educativas, porque arrojan resultados y deducciones acerca de las características de los estudiantes según su rendimiento y sus relaciones con factores personales. Pero se especifica que los resultados permiten relaciones coherentes pero no concluyentes, es necesario seguir estructurando métodos de investigación que permitan mayor exactitud en estas relaciones.

El R.A. es un fenómeno complejo que presenta una dimensión objetiva y subjetiva por ser un hecho de características cuantitativa-numérica y cualitativa-subjetiva, esta última es atravesada por factores personales y sociales que se estructuran como potencializador del aprendizaje y desarrollo del rendimiento que muestra diferencias en las características de los factores de análisis que clasifican el rendimiento.

En el factor de R.A. se encontró que existe más frecuencia de niños en niveles de inferior y bajo que de niñas, se diferencian en un 7%, similar situación se presenta en bajo. Sólo en bueno hay equilibrio con una diferencia del 1% en favor de las niñas y en sobresaliente hay más frecuencia de niñas con el 8%.

El factor orgánico y físico deja entrever que los estudiantes en inferior y bajo tienen mayor frecuencia de dificultades de tipo pre y perinatal, con diferencias entre el nivel inferior y sobresaliente del 16%, con una mayor saturación en el primer nivel. Similar situación se presenta con los problemas de sensopercepción como los visuales en diferencia del 15% y en auditivos la diferencia es del 14% en favor de los estudiantes en inferior que con los de sobresaliente.

Los dolores de cabeza son frecuentes en inferior en el 22% de estudiantes que en sobresaliente y, por lo general, características como problemas respiratorios, dolores estomacales y varias dificultades, son más frecuentes en estudiantes de clasificación inferior y bajo, que bueno y en número reducido en sobresaliente. De ello, se infiere que las poblaciones de bajo rendimiento presentan más problemas orgánicos y físicos que los de alto rendimiento.

En cognición la mayor dificultad se centra en el procesamiento de la información y comprensión, se presentan problemas de atención-concentración en inferior el 41% más que en sobresaliente y se expresa a través de hablar en clase, obnubilarse, inatención con pensamientos internos y realización de otras actividades. Se pierden, en el caso de inferior y bajo, posibilidades de percepción de la información. Similar situación se presenta en la memoria y evocación en donde los estudiantes

describen no recordar lo visto en clase en mayor frecuencia en inferior y se diferencia en un 46% con los de alto rendimiento y los problemas de comprensión afectan más a los estudiantes de inferior que a los de sobresaliente en casi un 24%.

Estrategias como participar en clase son comunes en estudiantes de alto rendimiento y no en bajo e inferior, con una diferencia del 71% entre un nivel y otro o tomar apuntes son comunes en alto rendimiento y no en inferior, la diferencia es del 80% y el uso de técnicas metacognitivas es común en alto rendimiento que en inferior. Se advierten diferencias del 74.6% de los casos. Los estudiantes de alto rendimiento superan en actividades como la participación en clase, tomar apuntes y tener conciencia en los procesos de atención para el desarrollo de actividades académicas que los estudiantes de inferior o bajo rendimiento.

La motivación escolar es más frecuente en bueno y sobresaliente en el 62% de los estudiantes en diferencia de inferior que es nombrado por el 42.4% de los estudiantes. Sin embargo, los estudiantes de inferior y bajo tienen un mayor interés en obtener notas altas que los estudiantes de sobresaliente, es preferente en el 16% de los estudiantes y la motivación para la realización de tareas y proyectos escolares, es más frecuente en estudiantes de sobresaliente con el 81% que para inferior y bajo. Y entre los estudiantes que informan tener desmotivación escolar en inferior es casi el 59% y en sobresaliente es del 0.7%, la diferencia es casi del 58% y estudian por motivación extrínseca en inferior en el 82.5% de los casos y en sobresaliente el 2% de los casos, diferenciándose en casi un 80%.

El auto concepto se describe en percepción positiva en inferior en el 37.3% en bajo en el 23.1% y en sobresaliente el 72.3%, diferenciándose en casi el 45% de los casos, con un auto concepto negativo en inferior es del 57.5% y en sobresaliente del 18.8%, diferenciándose en un 40% y con pensamientos de muerte e ideas suicidas, en inferior el 71.4% de los estudiantes y en sobresaliente del 2.6%, diferenciándose en casi un 70% de los casos. Son comunes estos pensamientos en estudiantes de clasificación de nivel inferior que en alto rendimiento.

El auto concepto académico con percepción positiva, en inferior es del 3.2% de los estudiantes y en sobresaliente es del 59.3%, diferenciándose en casi el 56% y según las materias como la matemática la describen en inferior el 5.4% y en sobresaliente el 57.1% diferenciándose en el 53%, similar situación se presenta en español, ciencias naturales y sociales. Y con auto concepto negativo para las matemáticas en inferior es 64% de los casos y en sobresaliente el 3%, diferenciándose en el 61% de los discursos, similar condición se muestra para otras materias.

En las emociones los estudiantes en inferior y bajo, nombran con mayor frecuencia presentar emociones de tristeza y rabia, en diferencia de los de bueno y sobresaliente. Describen sentirse tristes, en inferior el 24.8%, en bajo el 38% y en sobresaliente el 2% y más frecuente en los primeros

niveles. Para el caso de la rabia la diferencia es de casi el 15% en favor de la clasificación de inferior que los de sobresaliente. En la conducta se encuentra una relación con problemas de la conducta que se enfocan en la indisciplina en el aula, en inferior en el 48% de estudiantes y en sobresaliente lo nombra el 10%, diferenciándose en frecuencia en el 38%, similar situación se da para actividades como las de hablar en clase, pararse del puesto o realizar conductas diferentes a las permitidas en los procesos de aula, en donde son más comunes para el nivel inferior y bajo que para los estudiantes de alto rendimiento. Los estudiantes también comentan tener comportamientos agresivos, en donde la clasificación de inferior lo describe en un 60.5% de los alumnos y el sobresaliente lo nombra el 2% dirigido hacia los compañeros, profesores y familiares.

Se concluye que el R.A. en fracaso y bajo, son síntomas de un estudiante con problemas de tipo psicológico y social, que requiere ser analizado e intervenido y no con menor preocupación se especifica que los estudiantes de regular rendimiento tienen una tendencia a reducir su rendimiento ante situaciones adversas. Ello exige la presencia de programas de prevención para el descenso en el rendimiento académico.

Referencias

- Amar, J. Abello Llanos, R. y Tirado García, D. (2005). *Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia*. Investigación y Desarrollo, No 3, pp. 45-68.
- Arboleda, C. A. y Cabrera Doku, C. (2000). *El corazón del rendimiento académico*. Psicología Desde el Caribe, No 12, pp. 1-29.
- Abela, J. A. (2008). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Granada- España, edit. Universidad de Granada.
- Ardevol, J. M. (2010). *El rendimiento escolar la anomalía española*. Barcelona – España. Edit. Universidad Abat Oliva CEU.
- Anguera, T. (2010). *Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la Psicología*. Rev. Papeles del psicólogo. Vol.3 No 1. Recuperado el 25/04/2011, <http://www.papelesdel psicologo.es/pdf/1802.pdf>
- Bravo, M. (1994). *Teorías del desarrollo cognitivo y su aplicación educativa*. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, pp. 231-246.

- Beguet, B.; Cortada de Kohan, N., Castro, A. y Renault, G. (2001), *Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología y Psicopedagogía*. Revista científica de la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Secretaría General de la Universidad de El Salvador-USAL, pp. 1 – 22.
- Bodensiek, A. (2010). *Estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar*. Bogotá – Colombia. Edit. Secretaría de Educación Municipal.
- Cabrera Arias, M. y Sánchez A. W. *Hábitos de estudio y rendimiento académico*. México D.F. – México. Edit. Universidad de Guanajuato.
- Cantaluppi, R. (2005); *Rendimiento académico y abandono en la Educación Superior a Distancia*. Edit. Universidad de Palermo.
- Carvalho, M. (2006), *Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos de Educación Secundaria: un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar*. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación, Vol. 4 – no 3pp. 40-62.
- Caso, N. J. y Hernández G., L. (2007). *Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos*. Revista Latinoamericana de Psicología. pp.45-67.
- Covadonga Ruiz, De M. (2002). *Propuesta y validación de un modelo de calidad en educación infantil*. Madrid – España. Edit. Universidad Complutense de Madrid.
- Daza H, C. (1997). *Nutrición infantil y rendimiento escolar*. Conferencia dictada en el VIII Congreso Nacional y Dietética. Colombia Médica, pp. 28-92.
- Enríquez Guerrero, C. (2008). *Factores de riesgo asociado a bajo rendimiento en escolares de dos instituciones educativas públicas de Bogotá D.C.* Medellín – Colombia. Edit. Universidad CES.
- Fragoso Mondragón, T. y Alcántara Ávila, M. (2001). *Influencia de los factores estresantes en el rendimiento escolar en alumnos de segundo de secundaria*. México D.F. – México, edit. Universidad Franco - Mexicana.
- Fernández G., J. y Rodríguez P., J. (2008). *Los orígenes del fracaso escolar: un estudio empírico*. Colección Mediterráneo Económico: “Modernidad, crisis y globalización: problemas de política y cultura”. pp. 38-63.

- García Yague, J. (1994). *La predicción objetiva del rendimiento académico y sus posibilidades en la orientación personalizada*. Madrid-España. Edit. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Gonzales, G.; Castro, A. y Gonzalez, F. (2008). *Perfiles aptitudinales, estilos de pensamiento y rendimiento académico*. Anuario de Investigaciones. Vol.15. pp. 35-64.
- Coral Gonzalez, B. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. Madrid – España. Edit. Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández, Sampieri, Fernández, Collado y Baptista, Lucio, (1997). *Metodología de la Investigación*. México D.F. – México. Edit. Mc Graw Hill.
- Haahr, James, Kibak, Nielsen, Eggert, Hansen y Teglgard, Jakobsen. (2005). *Explaining Student Performance Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Recuperado el 23/03/2011, de http://www.danistechnology.dk/_root/media/19716%FFinal%20report%20web%version.pdf.
- Luque, D. y Rodríguez, G. (2006). *Necesidades técnicas del alumnado con discapacidad en la Universidad de Málaga*. Murcia – España. Edit. 4 Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad (Tecnoneet) - memorias.
- Miñano Pérez, P. y Castejón Costa, J. (2008). *Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico*. Revista electrónica de motivación y emoción. No 28. pp.34-45.
- Miñano Pérez, P. et. al. (2004). *Predicciones del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales*. Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. pp. 11-23.
- Moreno, M.; Escobar A.; Vera M.; Calderón T. A. y Villamizar L. F. (2009). *Asociación entre depresión y rendimiento académico en un grupo de niños de la localidad de Usaquén*. Bogotá – Colombia. Edit. Unisabana.
- MEN. (2002). Decreto 230 del 2002. Bogotá – Colombia. Edit. Ministerio de Educación.
- MEN. (1994). Ley 115 de 1994. Bogotá- Colombia. Edit. Ministerio de Educación.
- Martínez, B.; Lewis Harb, S. y Moreno Torres, M. (2006). *Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo rendimiento y alto rendimiento académico*. Psicología desde el Caribe. No 17. pp. 109-138.

- Manzano, M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua*. Tesis Doctoral. Granada – España. Edit. Universidad de Granada.
- Navarro, E. (2003). *El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo*. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. No 1. vol.2. pp. 45-72.
- Nieto, M. (2008). *Hacia una teoría sobre el rendimiento académico en enseñanza primaria a partir de la investigación empírica*. Vol. 20. Pp. 34-64.
- Ortiz Padilla, M. y Zabala Jaramillo, A. (2001). *Las actitudes y su influencia en el desempeño de los estudiantes en el área de matemáticas*. Caracas – Venezuela. Edit. Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar.
- Posso Rojas, M. (2002) *Influencia del método de enseñanza La globalidad educativa en el rendimiento académico de los alumnos, para la asignatura de biología, en el Colegio Nacional Mixto Felipe Santiago Estenos*. Eciperu. pp.34-53.
- Porta, E. y Laguna J. (2008). *Equidad de la educación en Guatemala*. Serie de Investigaciones Educativas. No 4. pp. 23-43
- Piñuel, J. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido “en estudios de sociolingüística”*. Vol. 3 No 1. pp. 45-67.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). *Diagnóstico y predicción en orientación*. Revista de Educación. No 270. Pp. 56-78.
- Romero, Francisco y Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. Vol. I. Sevilla – España. Edit. Consejería de Educación Junta de Andalucía.
- Rodríguez Hernández, J. (2003). *Asociación entre trastornos psiquiátricos y rendimiento escolar en una muestra de niños canarios*. Vol. 3. Pp.15-56.
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). *El rendimiento académico en la transición secundaria - universidad*. Revista de Educación. No 334. pp. 391-414.
- Román Pérez, M. y Díez López E. (1988). *Inteligencia y potencial de aprendizaje*. Madrid – España. Edit. Educación y Futuro.

- Stanco, G. (2007). *Funcionamiento intelectual y rendimiento escolar en niños con anemia y deficiencia de hierro*. No 38 Vol. 1. pp. 112-154.
- Tejedor, F. Gonzalez, G. y García, M. (2008). *Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria*. Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 40. pp. 123-132.
- Vélez Meerbeke, A., y Roa Gonzalez, C. (2005). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de Medicina*. vol. 8. Pp. 97-121.
- Vélez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela J. (1994), *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe*. Revista Latinoamericana de innovaciones educativas. pp. 35-78.
- Zapata, L., De Los Reyes, C., Lewis S. y Barcelo, E. (2009). *Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una universidad de la ciudad de Barranquilla*. Psicología desde el Caribe. No 23. pp. 66-82.

LA AFECTIVIDAD EN EXPRESIONES DE ACOGIDA Y HOSPITALIDAD EN FAMILIAS VINCULADAS A UNA CLÍNICA PSIQUIÁTRICA DE MEDELLÍN¹

AFFECTIVITY IN EXPRESSIONS OF WELCOME AND HOSPITALITY IN FAMILIES WITH BIND IN A PSYCHIATRIC CLINIC OF MEDELLIN

Ángela María Mejía Zuluaga*, Edison Francisco Viveros Chavarría**

Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia

Recibido: Agosto 3 de 2012 - Aceptado: Diciembre 3 de 2012

Forma de citar este artículo en APA:

Mejía Zuluaga, Á. M. y Viveros Chavarría, E. F. (enero-junio, 2013). La afectividad en expresiones de acogida y hospitalidad en familias vinculadas a una clínica psiquiátrica de Medellín. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 42-59.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo interpretar la afectividad que expresan pacientes hospitalizados por enfermedad mental y sus familias, durante la internalización en una clínica psiquiátrica de Medellín. Se utilizó un enfoque cualitativo, la estrategia fue el estudio de caso intrínseco, las técnicas de generación de información fueron la entrevista y el grupo focal; la técnica de análisis de la información fue el análisis de contenido con ayuda tecnológica del software Atlas Ti V6. Los participantes fueron algunos pacientes, sus familiares y profesionales del equipo interdisciplinario de la Clínica. Los resultados revelan la importancia de la afectividad, como expresiones de acogida y hospitalidad, en el tratamiento. Además, las dificultades que produce la relación de aridez afectiva como expresión de maltrato, rechazo y distanciamiento, como formas opuestas a la acogida y a la hospitalidad.

Palabras clave:

Acogida; Afectividad; Hospitalidad; Familias; Pacientes psiquiátricos.

Abstract

This article aims to interpret the expressed emotions in hospitalized patients diagnosed with mental illness and their families, during the internalization within a psychiatric clinic of Medellín. In this research was used a qualitative approach, the strategy was the intrinsic case study, the information generation techniques were the interview and surveys, the technique of data analysis was the content analysis with help of the software Atlas Ti V6. The sample of this research was some patients, their families and an institutional interdisciplinary team of professionals. The results reveal the importance of the affective, as expressions of welcome in the treatment. Besides, the difficulties that generate the relationship of aridity affective as expression of maltreatment, aversion and distancing, as forms contraries to the welcome and hospitality.

Keywords:

Welcome; Emotions; Hospitality; Families; Psychiatric Patients.

¹ Este artículo es uno de los resultados del proyecto "Aspectos psicológicos y familiares generados en pacientes hospitalizados y sus familias a partir de intervenciones grupales realizadas en una clínica psiquiátrica de Medellín". El proyecto fue financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Fundación Universitaria Luis Amigó, co-financiado por una Clínica psiquiátrica de Medellín.

* Profesional en Desarrollo Familiar. El Salvador. angelamejiazuluaga@gmail.com

** Magister en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales – CINDE. Docente Fundación Universitaria Luis Amigó. edison.viverosch@amigo.edu.co

Introducción

Los seres humanos, desde su gestación y a lo largo de toda la vida, experimentan intensamente las resonancias afectivas del ambiente, especialmente aquellas expresiones que provienen de las figuras parentales o sus sustitutas; éstas, a su vez, facilitan a la persona abrirse afectivamente hacia los demás y posteriormente a otros contextos socializadores; en este sentido, el afecto es una de las bases indispensables para el desarrollo de la persona, pues propicia seguridad y confianza. El afecto es una condición para generar intimidad, proximidad, admiración, respeto, reconocimiento de sí mismo, de los otros y del mundo que nos rodea.

En concordancia con lo anterior, explican Arias & Viveros (2006):

Las relaciones afectivas son aquellas que permiten a todo ser humano satisfacer en forma apropiada una de sus mayores necesidades: la de ser querido, apoyado, escuchado, tenido en cuenta, valorado por otros seres humanos con los cuales pueda generar una relación centrada en el reconocimiento (p. 32).

Todo ser humano es frágil y necesita de la recepción, el cuidado y el reconocimiento amoroso de otros para desarrollarse integralmente; no hay otro grupo humano que supere a la familia en el proceso de brindar esa protección. En relación con ello, dice Oliveros (2004):

Las emociones se actúan inicialmente en la familia, porque en principio este sería el medio más seguro para practicar la alegría, la rabia, la tristeza, el miedo, el amor etc., en la medida en que ella proporcione un ambiente protector e íntimo, basado en el afecto incondicional entre sus miembros. Cuando la familia no logra mantener ese clima, fracasa en su función de satisfacer las necesidades emocionales de sus miembros (p. 8).

En las relaciones que se tejen con los otros, inicialmente en ese primer entorno natural llamado familia, es donde los miembros que la forman aprenden y evolucionan en términos físicos, psicológicos y sociales.

De allí que las vivencias afectivas sean fundamentales y tengan efectos a lo largo de toda la vida, como lo expresa la siguiente frase de Rof, citado por Limón (2011): “ese ‘otro’, su afecto, en último término, la calidad de su amor o de su desamor, son quienes crean la base de nuestro destino” (p. 74).

El interés de este artículo se centra en interpretar las expresiones afectivas que se dan entre pacientes con diagnóstico de enfermedad mental y sus familias, en el momento de la hospitalización. La hospitalización genera cambios y crisis que condicionan las respuestas afectivas de los integrantes de las familias.

Se ha reconocido la afectividad como la forma de acoger y recibir al otro, brindar hospitalidad y acompañamiento. Ahora, es en la familia donde generalmente se da la mayor fuente de afectividad, de apoyo social y personal con que cuentan las personas en las diferentes etapas del ciclo

vital; más aún, en periodos de dependencia o fragilidad, como cuando se padece una enfermedad mental que requiere hospitalización.

Los procesos que tienen lugar en la familia, necesitan ser nombrados y analizados con detenimiento, ya que son sistémicos e interactivos, de modo que cualquier evento que afecte a uno de sus miembros repercute en todos los demás. La enfermedad mental de un integrante de la familia y su hospitalización comprometen el funcionamiento familiar y puede representar contrariedades y dificultades, especialmente en la manera en la que se adaptan a la situación.

Estudios como el de Terkelsen (1987) exponen 10 fases de adaptación que vive la familia del paciente hospitalizado por enfermedad mental en el momento de ser hospitalizado; el autor plantea dichas fases en el siguiente orden: ignorar lo que se avecina y lo que está sucediendo, primer shock de reconocimiento, estancamiento, contención de las implicancias de la enfermedad, transformación oficial en paciente, búsqueda de las causas, búsqueda del tratamiento, colapso de optimismo, renuncia al sueño y volver a empezar o poner en perspectiva la enfermedad.

El estudio de Terkelsen (1987) concluye que: “La familia no logra poner en un compartimento aislado, la enfermedad mental de su familiar” (p. 2); lo que genera desequilibrio y crisis en todos sus miembros.

Por tal razón, tanto la persona hospitalizada como la familia son vulnerables, sensibles y frágiles a ese momento de la hospitalización; comúnmente la situación está acompañada de sentimientos de tristeza, vergüenza, aislamiento, culpabilidad e incertidumbre; es allí cuando se hace visible el afecto entre los miembros de la familia, y se hace posible palpar su cercanía, su amor o, lo contrario, la distancia y el alejamiento.

Víllora (2011) recopila estudios que coinciden en la importancia de la vinculación familiar para la recuperación del paciente, como los planteados por Breier y Strauss, (1984) y Pernice (2010). Este último sostiene que: “El apoyo y la reciprocidad con miembros de la familia son dimensiones importantes de la red personal de apoyo y del proceso de recuperación” (p. 8).

Schön, Denhov y Topor, (2009) en un estudio realizado en Suecia, concluyen que la familia, en los procesos de acompañamiento de hospitalización de pacientes con diagnóstico de enfermedad mental, ha sido perjudicial en frecuentes casos y sólo cuando se pone de manifiesto la afectividad, emergen las situaciones más favorables y de mayor transformación positiva.

Ahora, la mayoría de los entrevistados se refirió a uno o más miembros de la familia como beneficiosos para su proceso, por sus manifestaciones de afectividad. Sin embargo, las narrativas de algunos participantes ilustran relaciones rotas o destructivas con otros miembros de la familia. Describen a sus

padres como la causa de sus problemas, o como perjudiciales en el proceso de recuperación, por ser una traba para el desarrollo del individuo hacia la autonomía y las relaciones recíprocas.

Liberman y Kopelwicz (2004), concluyen que: “Los lazos familiares cordiales constituyen uno de los criterios de recuperación para los pacientes” (p. 8).

Si bien los estudios reconocen la importancia de la familia en los procesos de hospitalización, básicamente para la recuperación del paciente, en aspectos como el cuidado y tratamiento, ella también puede ser una traba u obstáculo, en algunas ocasiones.

Por otro lado, Saunders (2003) quien cita estudios como los de McCubbin y McCubbin, dice:

La adaptación de la familia y el funcionamiento son conceptos importantes que ayudan a comprender los esfuerzos de la familia para manejar las situaciones creadas por la enfermedad mental grave. Las medidas de funcionamiento de la familia y la adaptación de la familia a menudo se utilizan para evaluar el resultado de los esfuerzos de la familia para lograr el equilibrio, coherencia y armonía (p. 189).

El estudio concluye en la importancia de acercarse a la familia del paciente y ver la manera cómo afronta la situación ya que el funcionamiento familiar y el manejo de la situación inciden en el paciente.

Saunders (2003) alude a otros estudios como los de Antonovsky, (1987); Baranowski, Dworkin, Hooks, Nader, y Brown, (1986); Bernstein, Svingen, y Garfinkel, (1990); McCubbin y Patterson, (1983), Moos y Moos, (1984), Olson, McCubbin, Barnes, Larsen, Muxen, y Wilson, (1983); Russell, (1980); Steinhauer, (1984). Todos ellos coinciden en la importancia de la adaptación familiar a la situación de enfermedad mental grave de uno de los integrantes y que ésta influye en la recuperación o recaída del paciente.

Lo anterior permite identificar que no existe una manera hegemónica y precisa de comprender lo que vive la familia en el tema de la afectividad, por eso se convierte en unidad de estudio y análisis. Surge el interrogante acerca de la afectividad que se expresa en pacientes y familiares durante la hospitalización, como un tema poco transitado y de importancia.

La hospitalización de un integrante de la familia genera desequilibrio en la estructura y la dinámica familiar, esto permite identificar dualidades en el acompañamiento afectivo de las familias vinculadas con la clínica psiquiátrica.

Se llega de ese modo a las dos categorías de resultados: “Acogida y hospitalidad: el sentido de la familia reunida”, y “Aridez afectiva en expresiones de maltrato, rechazo, y distanciamiento como formas opuestas a la acogida y a la hospitalidad”. Ambas categorías se exponen posteriormente en el apartado de los resultados.

Método

La investigación se realizó con un enfoque cualitativo y con las propiedades y dimensiones del fenómeno de la intervención grupal en una clínica psiquiátrica de Medellín. Este enfoque, siguiendo a Galeano (2004), procura centrarse en la subjetividad de los participantes y desde ellos mismos aplicar un proceso inductivo para llegar a los sentidos sobre una situación vivida por ellos en particular. Esto, con el propósito de elaborar comprensiones sobre el objeto de investigación sin el ánimo de atribuir teorías pre-concebidas.

Participantes

47 pacientes, sus familiares y el equipo interdisciplinario fueron los participantes de la investigación. El principal criterio de inclusión fue que los pacientes tuvieran algún diagnóstico de enfermedad mental y estuvieran en proceso de intervención grupal en la clínica; no se tuvo en cuenta el tipo de diagnóstico de enfermedad mental porque ese no era el objeto de investigación de este estudio, así que no se hizo ninguna clasificación metodológica derivada del diagnóstico. Para las familias el criterio fue que participaran de los procesos de intervención grupal dirigidos a ellos cuando acompañaban a sus familiares; con ellos no se hizo clasificación derivada del diagnóstico. Se identificó a los pacientes y a sus familias que se adecuaban a este criterio de inclusión, se estableció comunicación con ellos, con ayuda del equipo interdisciplinario de la clínica y, finalmente, se puso en consideración el consentimiento informado.

Para la investigación se trabajó con todos los pacientes que participaban de intervenciones grupales y sus familias, es decir, con 47 de ellos, quienes oscilaban entre 18 y 50 años, aproximadamente.

Instrumentos

La estrategia usada fue el estudio de caso intrínseco que, según Galeano, (2004) hace énfasis en la comprensión de un caso en particular sin pretensiones de hacer generalizaciones o la construcción de algún tipo de teorías. En esta investigación se usaron casos relacionados con la intervención grupal a pacientes con algún diagnóstico de enfermedad mental y sus familias, para contrastar sus relatos con interpretaciones teóricas referidas a la familia como hospitalidad y acogida, tomados de la tradición fenomenológica.

Como técnicas de generación de información se utilizaron la entrevista y el grupo focal. La entrevista, de acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2000) se comprendió como un diálogo para conocer los detalles de lo que vivencian los participantes sobre el proceso de intervención grupal en la clínica psiquiátrica. El grupo focal, como lo plantean las mismas autoras, es una propuesta de conversación grupal concentrada en un tema para generar narraciones relacionadas con la intervención grupal que reciben en la clínica.

Procedimiento

La ejecución de la investigación fue en Medellín (Colombia) en una clínica psiquiátrica. Luego de haber realizado las transcripciones de las grabaciones correspondientes a las técnicas aplicadas se usó el Software Atlas. TI V6, para llevar a cabo el respectivo análisis por medio de códigos que se construyen con base en unidades de sentido para facilitar la interpretación teórica.

Para el análisis de información se utilizaron los procedimientos sugeridos por Coffey y Atkinson (2003) y Ruiz (2004). Los autores expresan que el análisis de discursos, en perspectiva cualitativa, no pretende la construcción teórica general, sino que parte de las particularidades que se detectan en los relatos de forma inductiva. En este sentido, se crearon categorías desde tales narraciones y se contrastaron teóricamente para establecer relaciones entre las unidades de sentido o categorías.

En el primer momento se realizaron tres tipos de lectura: una de familiarización, otra de clasificación de temas relevantes a través de códigos y otra de interpretación o establecimiento de relaciones entre los códigos.

En la primera lectura se identificaron los temas más recurrentes; en la segunda, por medio de frases o fragmentos de los relatos que tuvieran mayor sentido referidos a los temas expuestos por los participantes y que se pudieran agrupar. Todo ello, en relación con las categorías identificadas en las narraciones.

En un segundo momento se establecieron relaciones entre los códigos y sus características por medio de una matriz categorial, en la que se vincularon categorías y características de las mismas para entrecruzarlas. De allí emergieron dos categorías principales: “Acogida y hospitalidad: el sentido de ver la familia reunida” y “Aridez afectiva, expresada en maltrato, rechazo, y distanciamiento, como formas opuestas a la acogida y a la hospitalidad”. Estas dos categorías agrupan el tema principal de la investigación y facilitó la construcción de las respuestas para la comprensión del fenómeno.

Resultados y discusión

Acogida y hospitalidad: el sentido de la familia reunida

“si hay algo que lo... detiene a uno en la vida es ver la familia reunida”.

(Testimonio de entrevistado).

En esta primera categoría de resultados se agruparon e interpretaron varios testimonios de pacientes, sus familiares y unos relatos del personal vinculado con la clínica psiquiátrica. En ellos, aparece una relación afectiva positiva, visible en expresiones de cariño, ternura, caricias, abrazos y palabras de aliento; también se manifiesta el acompañamiento, el apoyo y la comprensión que da la familia al paciente. Allí, la familia se reúne para cuidar a su familiar hospitalizado y se le da un sentido especial a la hospitalización desde la acogida y la hospitalidad a través del vínculo afectivo que sienten entre sí.

Las expresiones de cariño se advierten con la presencia del otro, la calidez de sus palabras y gestos de ternura que brindan los familiares al paciente hospitalizado; así lo expresa una mujer hospitalizada cuando se refiere a su hijo, quien es cariñoso en su trato hacia ella: “Abrazándome y me da cariño. No, él es muy querido” (Testimonio de entrevistado). La madre expresa lo importante que es para ella su hijo y lo mucho que valora estas manifestaciones de amor que le brinda.

En ese mismo sentido, otro familiar explica que su familiar hospitalizada necesita del contacto “piel a piel” y que cuando está mal o en crisis en la clínica, parece urgirle la cercanía y la proximidad de los suyos, de su familia; así lo dice el testimonio: “Es muy zalamera, demasiado, los coge a picos, que los abraza, que los quiero, que los amo, y cuando está acá mal, se pone mal, ella lo abraza a uno” (Testimonio de entrevistado).

Estos gestos de ternura y cercanía de la familia parecen ofrecer a las pacientes alegría y motivación. A partir de estas manifestaciones amorosas se van disminuyendo sentimientos de abatimiento, aislamiento y tristeza que acompañan generalmente a los pacientes que padecen enfermedades mentales durante el tiempo de la hospitalización; así lo menciona el siguiente testimonio que narra uno de los enfermeros de la clínica: “Hay unos que llegan acá, sin saber que los trajeron o los traen obligados, pues, todo depende, si, pero realmente el común busca aquí es como un refugio, como una manera de protéjanme” (Testimonio de entrevistado).

El testimonio muestra que, en ocasiones, los pacientes llegan desorientados, pero es necesario el cuidado y la protección; ellos buscan proximidad y cercanía. Se hace presente la necesidad de vinculación y relación afectiva y la petición se hace, incluso, al personal que los atiende dentro de la clínica psiquiátrica.

En este sentido, el cuidado afectivo se convierte en una estrategia para hacerle frente al proceso mismo de hospitalización y enfermedad; lo anterior tiene efectos positivos en el paciente que cuenta con esta clase de cuidado. Así lo manifiesta uno de los profesionales entrevistados:

Porque empiezan a encontrar en el otro también la seguridad que ellos necesitan, empiezan a sentir que son escuchados por sus familias, su autoestima empieza a subir (Testimonio de entrevistado).

El testimonio deja ver la necesidad del paciente por el otro, sentirse escuchado y cuidado por él, especialmente de una familia que apoya y acoge. Esto tiene efectos positivos porque lo motiva a seguir adelante con el proceso. Al respecto dice Goffman, citado por Laing (1982): “Nada más eficaz que otra persona para comunicar vida al mundo que lo rodea o para –con una mirada, un gesto o una observación– agostar la realidad que nos aloja” (p. 26).

La familia está llamada a acoger y a dar hospitalidad como otro necesario para sentirse vinculado en la vida cotidiana; detenerse implica ver de frente al otro, saber que su presencia es cercana y que se está dispuesto a ofrecer apoyo. Es a esto a lo que se llama acogida y hospitalidad.

El acompañamiento en ese momento es indispensable, pues la existencia no se lleva en solitario sino que se hace fundamental para toda persona saberse vinculada con otro; por eso, la pesadez de los problemas vividos por los pacientes psiquiátricos se aliviana con el apoyo de la familia. En coherencia con este criterio aparece el siguiente testimonio de un profesional que labora en la clínica psiquiátrica:

Cuando hay pacientes que tienen familias que los apoyan, que los entienden, que venga miremos qué es lo que está pasando, hablemos con el psiquiatra, ¿cómo más podemos continuar el proceso psicológico?, y todo eso, son pacientes que empiezan a tener una vida más funcional. (Testimonio de entrevistado).

Este testimonio deja ver la vinculación que tienen algunas familias con el proceso de hospitalización de su familiar y ello tiene efectos visibles en la recuperación del paciente. Acompañar es acoger y brindar hospitalidad; en otras palabras, es recepcionar al otro, hacerlo próximo, cercano. Hacerse responsable de él es un acto de donación y alteridad.

La vida no se lleva en solitario, necesita del encuentro y coincide con lo planteado por Polo, citado por Martínez (2011):

Es imposible que exista una persona sola, porque la soledad frustra la misma noción de persona (...) Si la persona es radical y está sola, se destruye su carácter dialógico. La persona, que es intimidad, lleva consigo comunicación (...) Una intimidad que fuera ella sola, en definitiva, se abriría a la nada. O la persona encuentra a otra, es con otra, o es una pura desgracia (...) La persona es un ser inter, no es un ser solo. La persona ha de saber quién es, pero no lo puede saber si no es con otra (p. 44).

La necesidad de relación es permanente a lo largo de la vida, pero parece más urgente cuando se está en una situación de fragilidad como es la hospitalización por enfermedad mental. Por tal razón, detenerse en el acontecer de la cotidianidad de la vida es mostrado por los participantes de esta investigación como un efecto de la expresión afectiva en la familia; esto puede notarse en el siguiente testimonio de un paciente después de realizar una actividad en el proceso de hospitalización: “uno se va pensando los dibujitos con lo que uno escribió... yo los llevo y se los muestro a mi madre” (Testimonio de entrevistado).

La paciente habla de unos dibujos realizados en la clínica psiquiátrica y expresa la necesidad de mostrárselos a su madre, le ilusiona el hecho de compartirlo, es por eso que sin el reconocimiento amoroso, afectivo y cariñoso de los otros que conforman la familia, los procesos acompañados en una clínica psiquiátrica se verían entorpecidos, limitados e infructuosos.

Aparece un hijo que, desde el lugar del acompañamiento y la comprensión, insiste a su madre que su enfermedad no es responsabilidad de ella: “Tranquila madre, usted no tiene la culpa, quién quiere enfermarse, quién se quiere enfermar, nadie. ¡Nadie se quiere enfermar!”. El hijo expone no sólo que comprende e interpreta la situación de la enfermedad de la madre, sino que, a su vez, le ofrece seguridad, confianza y apoyo por medio del mensaje, es decir, contribuye a aminorar sentimientos de culpa que pueda atribuirse la madre por el padecimiento de la enfermedad.

Es por eso que la familia que acompaña afectiva y activamente a su familiar hospitalizado, logra identificar sus procesos, lo que tiene efectos positivos en el tratamiento. “Por qué me motiva a venir, porque mi familiar se siente otra vez como acogida”. El estar ahí y acompañar permite enterarse de cómo va su familiar y reconoce los estados de ánimo y adelantos que va teniendo; esta cercanía y unión genera bienestar en los participantes del proceso de tratamiento.

Hernández y Sánchez (2008) manifiestan que:

Uno de los aspectos más relevantes que transversalizan todas las etapas del ciclo vital de las personas, es el vínculo afectivo; el cual tiene su expresión en la posibilidad de construir lazos o uniones de cariño, comprensión, tolerancia, aceptación, empatía, apoyo, comunicación que se dan principalmente entre las relaciones que establecen los padres con sus hijos y en su defecto los niños con sus cuidadores (p. 56).

Lo expuesto por las autoras se da en algunas familias de la clínica, cuando surge la construcción de lazos de cariño desde el apoyo ofrecido al paciente; manifiestan su interés por la pronta recuperación del mismo y por lo que pueda suceder en el futuro con él. Así lo expresa el siguiente testimonio de una madre cuando alude a los cuidados que le provee su hijo:

También me apoya, dándome consejos; que deje de estarme tomando con esas pastillas, que yo ya sé que con eso me voy a morir, que lo que pasa es que voy a quedar por ahí tirada en una cama como un vegetal. Lo que hace es darme buenos consejos (Testimonio de entrevistado).

El testimonio permite evidenciar que la familia cuida y demuestra su interés por el paciente y que éste entiende el mensaje de manera positiva; el paciente sabe que en el fondo lo que le augura su familiar son cuidados y buenos deseos; de este modo se fomentan lazos de cariño, agradecimiento y confianza.

Algunas familias logran enfrentar la situación de hospitalización de su familiar fortalecidas por el amor que sienten por su familiar y se une la familia de forma propositiva, como lo expresa el siguiente testimonio de un padre: “A raíz de las crisis que ella tiene, nosotros sí hablamos sobre todo con el pelado, es mayor..., ella es menor... que tiene que tener paciencia, más tolerancia y todos nos ponemos en esa tónica” (Testimonio de entrevistado). El padre ayuda, orienta y reúne a otros integrantes de la familia para que puedan comprender la situación de su hija y darle acogida en medio de las crisis.

El testimonio muestra a la familia reunida de manera cálida y cercana, en el recepcionar al otro, en una atmósfera de abrigo y de tutela amorosa, que incluye a otros miembros del sistema familiar.

Ha sido entonces este cuidado amoroso, denominado acogida y hospitalidad, visible en algunas de las familias que acompañan a su familiar hospitalizado. Esto se percibe en expresiones de ternura, afecto, responsabilidad y delicadeza.

Este apartado centra sus resultados en los logros afectivos de las familias, como gestoras y resilientes capaces de asumir la situación de hospitalización. Al respecto dice Gradillas (1998): “Todo cuanto es bueno para los familiares en términos de salud y fortaleza repercute positivamente en un miembro enfermo” (p.14).

Muestra Gradillas (1998) que cuando existe una relación recíproca entre paciente y familia, se hace visible la capacidad de apoyo; lo anterior pudo notarse en los testimonios de los entrevistados, dado que las interacciones afectivas de proximidad, cercanía e intimidad de las relaciones entre familia y paciente, tiene efectos positivos en la familia y justo allí, cuando más se necesitan los unos de

los otros, como es el momento de hospitalización. La familia es el espacio clave para la unión familiar y la materialización del amor que acoge, recibe y acompaña.

Aridez afectiva expresada en maltrato, rechazo y distanciamiento, formas puestas a la acogida y a la hospitalidad

En esta segunda categoría de resultados, los testimonios de pacientes, sus familiares y algunos relatos de profesionales vinculados con la clínica psiquiátrica, muestran lo contrario a la acogida y a la hospitalidad; aparece la aridez afectiva, visible en vacíos afectivos que narran algunos pacientes; emergen expresiones de maltrato verbal y físico. También se presentan familiares que rechazan y toman distancia de su familiar hospitalizado. Se concluye que lo anterior incide directamente en las recaídas del paciente.

Cada palabra, cada gesto, cada caricia o la ausencia de las mismas, dejan huellas imborrables en la vida de las personas; por tal razón, el sufrimiento que expresan algunos pacientes por no sentirse amados, como lo muestra el siguiente testimonio de una joven hospitalizada, que cuestiona a una mujer por el amor que le tiene a sus hijos y dice:

Muy horrible porque a la señora le dije: señora usted que tiene varios hijos ¿usted quiere a todos sus hijos? Claro... y le dije: mi mamá no. Es que yo desde niña he sufrido por la mamá que tengo” (Testimonio de entrevistado).

La paciente se cuestiona por el amor de otras madres, nombra y reconoce claramente el sufrimiento y el dolor por no sentirse acogida y amada por su madre.

Se escuchan otros testimonios en los que se percibe el desamor, el rechazo, la soledad. Sentimientos contrarios a la acogida y a la hospitalidad. Se trata del reconocimiento de un ambiente sin ternura y con hostilidad afectiva. Dice otro testimonio de un paciente que habla de su padre: “Nunca me abrazó, nunca me dijo te quiero... él papá no es una persona... cómo se puede decir... expresiva. Mi papá ha sido una persona muy drástica y nunca se ve abrazando un hijo” (Testimonio de entrevistado).

Aquí el paciente expresa la carencia de ternura y cómo era una necesidad escuchar y sentir el amor de su padre; al mismo tiempo, justifica al padre por su forma de ser, “poco expresiva”, que le impedía ser diferente o mostrarse más cercano y acogedor.

Sentirse acompañado y aceptado es la base de la seguridad y la confianza para los seres humanos, pero lo es más para los pacientes que padecen la enfermedad mental, especialmente en situaciones como cuando se llega a la clínica, tal como lo dice el siguiente testimonio de uno de los profesionales vinculados con la clínica: “Sí, llegan aquí con muchos miedos y muchos temores, pero lo que más recalco en ellos es el miedo al salir, a veces se sienten poco apoyados por sus familiares” (Testimonio de entrevistado).

El testimonio muestra que algunos pacientes llegan asustados, atemorizados y presentan una imperiosa necesidad de cuidado y protección. Por tal motivo la persona que no experimenta una atmósfera de abrigo, amparo y ternura en su familia, difícilmente puede asumir el tratamiento ofrecido en la clínica psiquiátrica.

Otro paciente dice que le causa malestar, enfado y rabia estar con su madre y demuestra sentirse mejor en la clínica: “Que al menos no está una persona aquí sacándome la rabia a mí, como hace mi mamá” (Testimonio de entrevistado). Esto pone de manifiesto riñas, tensiones y conflictos dentro de la familia y algunos pacientes encuentran descanso en la clínica.

Otro testimonio hace evidentes las riñas que se dan en su familia, en la que persisten peleas, discusiones y conflictos: “Evitar como los choques, porque chocábamos mucho y nos volvimos muy agresivos todos” (Testimonio de entrevistado). El testimonio hace referencia a que los miembros de la familia se habían vuelto agresivos, además, que la situación era más complicada para todos.

También, emergen experiencias de maltrato físico en las narraciones de algunos de los entrevistados, que muestran momentos que traen desesperación a los miembros de las familias. Dice un testimonio: “Todos los días llega a acabar con todos nosotros, a insultarla a ella y de todo” (Testimonio de entrevistado).

El testimonio muestra que la enfermedad mental es difícil para el paciente, pero que tampoco es fácil para la familia porque, en gran medida, a ella se le atribuye la responsabilidad por el paciente. Es la familia la que lleva sobre sus hombros el peso de asuntos no nombrados, invisibles y soterrados que derivan en sentimientos de impotencia, frustración, culpa e incompreensión. Tales sentimientos pueden reflejarse en respuestas negativas, cargadas de miedo que terminan en maltrato físico y verbal.

Otro testimonio de un paciente, en relación con su madre, dice: “Entonces yo le dije: “¡mátame que aquí estoy!” ¡Yo quiero morirme, yo no quiero vivir más! Entonces ¿sabe lo que hizo esa señora? Me dio el guarapazo aquí y entonces yo... ya le tiré” (Testimonio de entrevistado).

Es un testimonio que muestra conflictos que terminan en violencia, donde el paciente llega al punto de querer acabar con su vida y se llega a los golpes; además, el paciente se refiere a su madre en forma despectiva y la llama “esa señora”, lo que refleja distanciamiento y aislamiento afectivo.

A este proceso de afectos negativos se le suma el siguiente testimonio que revela la aparición de situaciones de rechazo y distanciamiento: “Me trajeron que porque le tiré a él, ¿quién no se defiende?” (Testimonio de entrevistado). El testimonio muestra que la familia usa un mecanismo de solución a un conflicto interno y lleva al paciente a la clínica.

Encontramos otro testimonio de un profesional vinculado con la clínica que dice: “Cuando la familia no apoya, muchos en la familia son los que empiezan también a estigmatizar: «¡Ah!, pero es que ustedes son locos, pero es que, no, este loco ya empezó a hablar»” (Testimonio de entrevistado). Pensar en los pacientes como “locos” es una forma de discriminar y de estigmatizar. Esta forma de “nombrarlos” ha permeado a algunas familias.

Se manifiesta la dificultad para entender y convivir con un paciente diagnosticado con enfermedad mental, incluso, se dan sentimientos de vergüenza, aislamiento y distanciamiento. Así lo ilustra mejor el siguiente testimonio:

Mami, qué pena con usted decirle, pero me voy a ir por culpa suya prácticamente, porque no la aguanto. Me da pena que yo no pueda arrimar un novio, un amigo o una amiga, o algo así porque sos insoportable, ya en la calle me da pena que sepan que usted es mi mamá (Testimonio de entrevistado).

La hija decide distanciarse, irse de la casa porque se avergüenza de la madre que padece la enfermedad. En este testimonio se advierte el rechazo y el distanciamiento que asumen algunos familiares sobre la situación del paciente. En este sentido, la falta de calidez y compañía amorosa pueden ser causa de situaciones que se agravaban y que encuentran solución en el distanciamiento.

La familia, en los últimos años, ha ganado espacio en las intervenciones que se brindan a pacientes con enfermedad mental, principalmente se ha incluido en los procesos de tratamiento porque se considera a la familia como el espacio “natural” en donde vive el paciente. La familia es un recurso para contrarrestar efectos negativos derivados de la hospitalización prolongada y la medicación. Sin embargo, no siempre es así, ya que existen familias que no acompañan y no logran articularse con los procesos terapéuticos ofrecidos por la clínica psiquiátrica. Así lo expresa el siguiente testimonio: “Sí, mira, aquí hemos tenido pacientes con familias muy resistentes, con familias que definitivamente no apoyan el proceso y esos son pacientes que con frecuencia recaen o son pacientes que los están hospitalizando constantemente” (Testimonio de entrevistado).

Los testimonios de esta categoría permiten ver la importancia de incluir en el proceso terapéutico a las familias porque en algunas de ellas se viven serias dificultades. Por ello, tanto a la familia como al paciente, se les debe acoger, darles un lugar, escucharlos, hacerlos visibles, acompañarlos en sus vivencias cotidianas y particulares.

Consideraciones finales

Las expresiones afectivas que se dan en los pacientes y sus familiares, a partir de la hospitalización, obtuvo como resultados dos maneras de manifestar el afecto, la primera, reflejada en aspectos positivos donde pacientes y familiares expresan acogida y hospitalidad, como una familia reunida.

La segunda, con aspectos menos favorables que evidencian aridez afectiva, expresada en maltrato, rechazo y distanciamiento como formas opuestas a la acogida y a la hospitalidad.

Algunas familias fueron vistas como el lugar más seguro y confiable que tienen los pacientes diagnosticados por enfermedad mental, como lo expresa Oliveros (2004):

Las emociones se actúan inicialmente en la familia, porque en principio este sería el medio más seguro para practicar la alegría, la rabia, la tristeza, el miedo, el amor etc., en la medida en que ella proporcione un ambiente protector e íntimo, basado en el afecto incondicional entre sus miembros (p. 8).

La enfermedad mental genera en el paciente diversos estados de ánimo, que lo llevan a expresar sentimientos ambivalentes y constantes altibajos emocionales. La persona enferma necesita encontrar un ambiente íntimo y protector para expresar lo que siente y hacerle frente a la situación de hospitalización; algunas familias de la clínica brindaron ese ambiente desde la calidez de su amor.

Esto permitió ver que algunos pacientes alivianan el peso de la enfermedad a partir del acompañamiento, la unión y el apoyo de su familia. Se percibe a estos pacientes como capaces de enfrentar la situación de manera más equilibrada y favorable.

Terkelsen (1987) plantea: “La familia no logra poner en un compartimento aislado, la enfermedad mental de su familiar” (p. 2). Concluye que las familias que pasan por una situación de hospitalización de uno de sus integrantes presentan crisis y desequilibrio en su funcionamiento y tienen diferentes maneras de adaptarse a la situación. Este estudio de Terkelsen (1987), coincide con lo visto en las familias de la clínica psiquiátrica, en la que se ve la complejidad de lo que atraviesa la familia, pues sus miembros, al igual que los pacientes, pasan por etapas, procesos y adaptaciones particulares. En este sentido, la manera de asumir el proceso de tratamiento depende del tipo y grado de enfermedad, la manera en que se ha presentado la misma, la edad del paciente y el rol que ocupa el mismo dentro de la familia.

Cuando se hospitaliza al padre de familia, quien ha sido el principal proveedor económico, la familia sufre unos cambios y crisis diferentes a las que se presentan cuando el paciente es un hijo adolescente o a la madre; cada caso en particular afecta de manera distinta la dinámica y las relaciones familiares. Por tal razón, es importante identificar el significado de cómo vive la familia, la ausencia en el hogar del paciente hospitalizado y su impacto dentro de la misma.

En coherencia con lo anterior, sería importante abordar y comprender las enfermedades mentales desde el pensamiento sistémico, dado que aquello que acontece a un solo integrante de la familia toca a los otros. Cuando no son atendidos sistémicamente los asuntos que se viven en el sistema familiar, se desencadenan otros estresores y agravan la situación. Así lo plantea Bettelheim (2010):

La familia es en sí misma la unidad coherente para la supervivencia; además sufre mucho porque sus miembros tienden a culparse a sí mismos o a culpar a otros miembros de la familia, cuando se experimentan dificultades. Pese a que éste es precisamente el momento en que cada uno de ellos necesita apoyo de los demás, para el bienestar de todos. (p. 445).

Bettelheim (2010) expone algo que se pudo ver en los testimonios de los participantes de la clínica: se buscan respuestas o posibles causas entre ellos mismos, del origen de la enfermedad y, tanto pacientes como familiares, buscan contrarrestar sentimientos de frustración, desconcierto e impotencia. Se trata de un momento en el que se hace más necesario aliviar el peso de la situación con el apoyo, la acogida, una palabra de aliento, es decir, se hace más urgente y preciso el encuentro, el apoyo y la presencia del otro.

La familia se ha hecho visible en las intervenciones a pacientes con enfermedades mentales pero poco se ha estudiado el tema de la intimidad familiar y sus relaciones con la enfermedad mental. Dice Hernández (2011): “Definir el problema dentro del contexto de una relación implica una lectura de mayor complejidad que hacerlo cristalizando en los síntomas individuales toda la dificultad” (p. 11). Quizás, por esta razón es más fácil atender al paciente que abrir otras puertas en aspectos que implican mayor complejidad como profundizar en los procesos familiares. Sin embargo, algunos estudios como el de Liberman y Kopelwicz, citados por Villora (2008), muestran relaciones rotas o destructivas con miembros de la familia y describen a sus propios padres como la causa de sus problemas o perjudiciales para su recuperación. Así mismo, algunos testimonios de los entrevistados manifestaron sentirse a salvo, seguros, protegidos y mejor tratados dentro de la clínica psiquiátrica que en sus casas. Por ejemplo, una paciente expresa: “Que al menos no está una persona aquí sacándome la rabia a mí como hace mi mamá”, o el testimonio de uno de los profesionales de la clínica que dice: “Sí, llegan aquí con muchos miedos y muchos temores pero lo que más recalco en ellos es el miedo al salir”.

Existen vacíos, silencios y situaciones invisibles de crisis y tensión en algunas familias. Tales situaciones pueden generar expresiones de maltrato físico y verbal, tal como lo muestran los testimonios de algunos participantes, ya mencionados en el desarrollo de la última categoría presentada en este artículo. Lo anterior, se relaciona directamente con las recaídas del paciente.

Además de estos aspectos negativos, se evidenció que la afectividad, desde el apoyo y la acogida, fue un factor determinante y fundamental para el logro de objetivos del tratamiento. Esto coincide con lo expuesto por Villora (2011) cuando sostiene que es necesario “maximizar el apoyo familiar y convertirlo en un elemento de impulso para la recuperación” (p. 8).

Dice Oliveros (2004) que cuando la familia no logra mantener ese clima: “Fracasa en su función de satisfacer las necesidades emocionales de sus miembros” (p. 8). Quizás esto explica que en algunos pacientes, cuando no hubo una familia que brindara cuidados y apoyo, éste transfirió su necesidad de abrigo y protección al personal de la clínica psiquiátrica.

También se observó la participación de algunos familiares que asistían a reuniones semanales ofrecidas por la clínica como espacio terapéutico, aunque su familiar ya había sido dado de alta en la clínica. Esto muestra la relevancia que estos familiares le dan al apoyo que deben ofrecer a las personas con un diagnóstico de enfermedad mental.

Algunas familias y los pacientes buscan apoyo, compañía y reconocimiento, se muestran recursivos y resilientes cuando escuchan vivencias y dificultades de otros que viven las mismas circunstancias. Esto les ayudó a alivianar el peso de la situación y establecer lazos, uniones nuevas, además de ampliar sus redes para sentirse más confiados y seguros.

Cuando se realiza el acercamiento a la relación paciente y familia en la intervención hospitalaria, se encontró que, a menudo, el paciente es remitido cuando está en crisis mayor, cuando atenta contra su vida y hay que protegerlo. Sin embargo, sería importante trabajar con el paciente y la familia antes de que se llegue a ese momento, es decir, brindar apoyo profesional e interdisciplinario ayuda a tener un oportuno manejo de la enfermedad.

En conclusión, la afectividad familiar es indispensable, es ella la que provee cuidados, cercanía y proximidad desde las expresiones de acogida y hospitalidad para la recuperación del paciente; además, ofrece alternativas a la familia y al paciente para afrontar la situación de enfermedad mental.

La familia se configura en un actor necesario para abordar, comprender y ayudar a cambiar realidades humanas como las vividas en la hospitalización del paciente. Fomentar la participación de las familias en estos procesos es posibilitar apuestas asertivas de mejoramiento de la salud integral y de calidad de vida de los pacientes con diagnóstico de enfermedad mental.

Referencias

- Arias, L. y Viveros, E. (2006). *Dinámicas internas de las familias con jefatura femenina y menores de edad en conflicto con la ley penal: características interaccionales*. Medellín: Fondo Editorial de la Fundación Universitaria Luis Amigó
- Bettelheim, B. (2010). *No hay padres perfectos*. Barcelona. Editorial Crítica.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, (2000). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Editorial Norma.
- Coffey, A. & Atkinson, (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Espina, A. (2004). *Familia actual, diversidad social y educación*. España. Editorial Salamanca.
- Galeano, E. (2004). *El estudio de casos: Un interés por la singularidad*. En: Galeano, E. Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Medellín: Ediciones Carreta, Colombia, pp. 63-82.
- Gradillas, V. (1998). *La familia del enfermo mental: la otra cara de la psiquiatría*. Editorial Diazdesantos Madrid España p 192, recuperado en www.editdiazsantos.com
- Hernández, A. (2005). *La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: Intenciones y realidades*. La Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud, vol3, n 001, pp. 2-12 Universidad de Manizales Colombia.
- Hernández M. & Sánchez, F. (2008). *La dimensión afectiva como base del desarrollo humano: una reflexión teórica para la intervención en trabajo social*. En Revista Eleuthera.vol2, enero-diciembre 2008, pp. 53-72.
- Laing, R. (1982). *El cuestionamiento de la familia*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Limón, T. (2011). *Salud mental, urdimbre constitutiva y espiritualidad*. Recuperado en:<http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/28931/1/TirsoLimon.pdf>
- Martínez, (2011). *La "sociedad sin padre" en la obra psicológica de Rof Carballo, Aproximaciones a la cuestión del ateísmo contemporáneo*. En: Revista de Filosofía y Psicología, Universidad Complutense de Madrid España. Volumen 6, N° 24, 2011. p, 43-54. ISSN 0718-5065 Versión en línea.

- Oliveros, L. (2004). *El vínculo afectivo como opción de vida en la convivencia familiar*. Ibagué. Colombia. Fondo Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ruiz, A. (2004). *Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación*. En: Jiménez, A. & Torres, A. (Compiladores). *La práctica investigativa en Ciencias Sociales*. Universidad Pedagógica Nacional. Santafé de Bogotá. Colombia, (p. 45-61).
- Sanunders, J. (2003). *Families Living with severe mental illness: A Literature Review. Issues in Mental Health Nursing*,24:175-198. Recuperado en: <http://www.psychodyssey.net/wp-content/uploads/2012/05/Families-Living-with-Severe-Mental-Illness.pdf>.
- Terkelsen, K. (1987). *The Evolution of Family Responses to Mental Illness through Time*. Agnes Hatfield, "Families of the Mentally Ill: Coping and Adaptation". Recuperado en: <http://www.namigc.org/documents/reaccionesdelafamiliaanteenfermedadesmentalesserias.pdf>
- Víllora, B. (2011). *Satisfacción y apoyo social familiar en una muestra de personas con Trastorno mental grave*. Recuperado en: <http://www.uclm.es/bits/archivos/trabajos/BEATRIZ%20V%C3%8DLLORA%20GALINDO.pdf>

COMPRESIÓN DEL SUICIDIO DESDE LA PERSPECTIVA DEL PSICOANÁLISIS DE ORIENTACIÓN LACANIANA

UNDERSTANDING SUICIDE FROM A LACANIAN PERSPECTIVE

Ramiro A. Arango Bermúdez*, Juan J. Martínez Torres**

Corporación Surgir, Colombia

Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia

Recibido: Julio 30 de 2012 - Aceptado: Diciembre 17 de 2012

Forma de citar este artículo en APA:

Arango Bermúdez, R. A. y Martínez Torres, J. J. (enero-junio, 2013). Comprensión del suicidio desde la perspectiva del psicoanálisis de orientación lacaniana. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 60-82.

Resumen

En el presente artículo se hace un análisis teórico sobre el suicidio desde la perspectiva del psicoanálisis propuesta por Jacques Lacan, a partir de un proceso de investigación que permitió comprender una serie de paradojas que no logran ser explicadas por otras perspectivas teóricas. La metodología utilizada fue la de revisión documental, con base en la interpretación de documentos psicoanalíticos, como fuente primaria y secundaria, así como textos que proponen diversos enfoques para entender el suicidio, investigaciones científicas actuales y fuentes estadísticas de apoyo. Se muestra que el psicoanálisis, con su concepción de un sujeto estructurado por el lenguaje y el develamiento de una estructura que logra ordenar lógicamente todas las manifestaciones suicidas y abarca un universo teórico de hechos asociados con el suicidio. Plantea una concepción de sujeto que conduce a introducir una dimensión ética en la que se desprende una responsabilización del sujeto frente a aquello que le acontece y propone, a su vez, una práctica clínica que le es específica.

Palabras clave:

Estructura; Significante; Goce; Pasaje al acto; Acting out.

Abstract

This article proposes a theoretical approach to suicide from the perspective of psychoanalysis proposed by Jacques Lacan. It communicates the results of a research that used a documental analysis methodology. This research used as sample, like primary and secondary sources psychoanalytical texts; also it was used texts that propose different approaches to understanding suicide, current scientific research and data sources of support. As results, research process allows to understand a series of paradoxes that fail to be explained by other theoretical perspectives. Psychoanalysis with its conception of a subject structured as a language, and the unveiling of a structure which does sort of course all forms of suicide, it embraces a theoretical universe, a whole series of events associated with suicide. This conception of the subject raised by lacanian psychoanalysis, necessarily lead to introduce an ethical dimension, which inevitably follows a responsibility of the subject towards what happens to him, suggesting in turn an specific clinical practice to psychoanalysis.

Keywords:

Structure; Significant; Acting out; Symptom.

* Magister en Psicología y Salud Mental. Profesional del Departamento Operativo de la Corporación Surgir. ramiroaab@gmail.com

** Magister en Psicología y Salud Mental. Docente Fundación Universitaria Luis Amigó. juanjomt@gmail.com

Introducción

Hace poco más de 60 años que la atención se ha volcado sobre el suicidio por los alcances y los impactos que este fenómeno comenzó a generar en el orden social y político mundial (Organización Mundial de la Salud, 1969). Para el año de 1990 la OMS considera el suicidio y otras lesiones autoinflingidas como “(...) la quinta causa de carga de enfermedad en el mundo entre los 15 y 44 años” (Gómez-Restrepo y otros, 2002, p. 283). La OMS (2004) estimaba que más de 500.000 personas habían cometido suicidio en el año 2001.

En Colombia, en 1994, el suicidio llegó a ser la tercera causa de muerte (Gómez-Restrepo y otros, 2002). Datos del año 2007 establecen unas tasas de suicidio de 7.9 para el caso de los hombres y 2.0 para las mujeres por 100.000 habitantes (World Health Organization, 2011).

El departamento de Antioquia (Gobernación de Antioquia, 2012) conserva la misma tendencia del país: para el año 2010 la tasa de suicidio por 100.000 habitantes se sitúa en 5.2, y para el caso de Medellín la cifra es de 5.3 suicidios por cada 100.000 habitantes.

Con esta línea de proyección estadística, la OMS hace un lamentable cálculo futuro: “Las estimaciones realizadas indican que en 2020 las víctimas podrían ascender a 1,5 millones (Organización Mundial de la Salud, 2004, 1).

Si se observan la magnitud y la prevalencia del fenómeno del suicidio, es menester conocer las causas del suicidio para plantear estrategias de intervención que respondan efectivamente con una reducción del problema. Conocimiento que se precisa porque lo que se presenta en la fenomenología del suicidio contraría, con una serie de paradojas, la posibilidad de una comprensión del asunto como tal. Por ejemplo, el señalamiento que se hace de la pobreza como un factor de riesgo frente al suicidio; sin embargo, son los países industrializados o en vías de industrializarse los que poseen las tasas más altas de suicidio; la particularidad también de que las personas se suicidan más en estaciones veraniegas o primaverales, más que en la época de invierno como tal; o que las personas no se suicidan tanto en edades seniles sino que cada vez con más frecuencia los suicidios se consuman en edades más tempranas como la adolescencia o la infancia, que es la etapa del desarrollo en la que, se supone, priman las ganas de vivir. Se presentan, además, otras manifestaciones llamativas que señalan por ejemplo una diferencia en las tasas de suicidio entre hombres y mujeres, con una proporción inversa entre los sexos pero no ya para el caso del suicidio sino de los intentos de suicidio.

Las investigaciones consultadas se diseminan en un amplio espectro para tratar de dar cuenta de estos hechos, en estudios que van desde lo descriptivo y lo correlacional, hasta lo explicativo -en orden decreciente en cuanto a volúmenes de trabajo se trata-, con multiplicidad de enfoques y diseños metodológicos.

El sociólogo Émile Durkheim (1858-1917), por ejemplo, concibe al suicidio como un hecho social que puede encontrar sus fundamentos en la estructura social en la que los individuos se desenvuelven: “Para el sociólogo [el autor se refiere a Durkheim], el que una persona determinada sucumba o no a esas situaciones es un caso particular, y es una cuestión que corresponde a otra disciplina: la psicología” (Palacio, 2010, p. 6).

Edwin S. Shneidman (1918–2009), llamado *el Padre de la Suicidología contemporánea*, consideraba al suicidio como la resultante de los efectos que las dinámicas comunitarias tenían sobre la psique individual. Propuso explicar el suicidio como una reacción ante un dolor psicológico resultante de las necesidades psicológicas insatisfechas (Chávez-Hernández y Leenaars, 2010).

Uno de los supuestos básicos que ordenan el texto *Cognición y suicidio* (Ellis, 2008) es que no hay acto sin cognición, y aunque no se descarta la influencia de factores neurobiológicos que ayuden a establecer las causas del suicidio, en general, el contenido del texto gira alrededor de explicar la diátesis cognitiva del suicidio resultante de eventos del desarrollo temprano “(p.ej., maltrato infantil)” (p. 366), lo que produce unos modos¹ suicidas, es decir, unos modos particulares de respuestas afectivas, cognitivas y conductuales.

Núñez Gómez y otros (2008) realizan una caracterización de unas personas que intentaron suicidarse. Otros estudios como el de Monge Holguín y otros (2007), y Villalobos-Galvis (2009), toman como muestra a estudiantes que intentaron suicidio, correlacionaron este comportamiento con el carácter público o privado de la institución educativa, y llegaron a resultados disímiles.

Otros estudios asocian la conducta suicida con factores psicológicos. Jaime Espinosa y otros (2009) hacen énfasis en la asociación que existe entre depresión y propensión al suicidio. Miranda y otros (2009) asocian algunos factores psicológicos presentes en niños en relación con la ideación suicida, donde la depresión y la autoestima baja y ansiedad, están presentes en niveles más altos en niños con ideación suicida. Aunque advierten que la depresión también “se presenta en niños sin ideación suicida” (p. 496). Pérez Barrero (2005) por su parte, establece que no siempre un intento de suicidio está precedido del padecimiento de un trastorno mental.

Investigaciones en neurobiología muestran algunas correlaciones entre la depresión y la conducta suicida. Ezzell (2003) revela que fallas en los mecanismos de la serotonina produciría individuos propensos a la depresión y, por lo tanto, al suicidio. Para Gutiérrez-García y Contreras (2008a) estas alteraciones serotoninérgicas derivan en una reducción de los mecanismos neuronales de control de la agresividad, lo que aumenta las probabilidades de presentación de un suicidio. Establecen, además, que las concentraciones de ácidos grasos poliinsaturados en el plasma de pacientes con

¹ Unidades estructurales u organizacionales que contienen esquemas.

trastornos del estado de ánimo aumenta el riesgo de suicidio por el alto grado de agresividad que se despliega y que, en última instancia, podría atribuirse a la explicación genética. El artículo alude a la proporción de hombres y mujeres en relación con la depresión y el suicidio y atribuye las diferencias en las tasas a causas hormonales.

Aguilar (2007) estudió la variación circádica², y describió la presencia de niveles altos de colesterol y serotonina en víctimas suicidas que, contrariamente, sugerirían una mejora -desde el punto de vista clínico- de la depresión en estos sujetos en el momento de concluir el suicidio, pero que, a su vez, los dejaron expuestos al impulso suicida y que el causante de esta variación podría ser de origen genético.

El estudio psicológico de Carmona y otros (2010), establece que “el suicidio es un acto construido en dinámicas sociales que favorecen la idea de «darse muerte a sí mismo»” (p. 16). Un complejo universo de factores de riesgo participa en la construcción de una identidad vulnerable al suicidio: la transición de la vida lúdica a la vida seria, la delimitación entre la fantasía y la realidad, la fijación de fronteras entre el yo y la valoración del suicidio como una representación significativa en los ambientes en los que transcurre la vida de los niños y adolescentes; la presencia de ciertos juegos peligrosos; el carácter sugestionable (ante los componentes ideativos y emocionales de los otros significativos) de la subjetividad de los niños y adolescentes.

En un estudio realizado en Suecia se constató un riesgo de suicidio dos veces mayor en los varones de baja estatura en relación con los varones altos (Magnusson y otros, 2005). Se atribuye una afectación en el crecimiento por el estrés psicológico que tiene orígenes en las desventajas sociales de ser una persona baja en un país con un promedio de estatura superior y al deterioro de la vida familiar en la infancia.

En relación con el intento de suicidio y el suicidio, generalmente en la literatura científica, se presentan como un continuo del proceso suicida (Monge Holguín y otros 2007; Miranda de la Torre y otros, 2009; Carmona Parra y otros, 2010). Otras investigaciones difieren en este aspecto y manifiestan que estas etapas no son necesariamente secuenciales ni indispensables (González-Forteza y otros, 1998, citado en Palacios Delgado y otros, 2010, p. 54). Jaime Espinosa y otros, (2009) establecen que la diferencia entre uno y otro pasa por el reconocimiento que haga quien tiene un gesto suicida del potencial de daño del método que se ha de implementar.

Finalmente, sobre la proporción entre hombres y mujeres en relación con el intento de suicidio y el suicidio como tal, se aduce que se debe a que los hombres realizan los intentos de suicidio a través de métodos más letales que las mujeres (Caycedo y otros, 2010). Ezzell (2003) señala que quienes

²El estudio menciona que la exposición a la luz solar estimula la producción de serotonina.

“recurrieron a métodos más contundentes (...) poseían en su corteza prefrontal menos actividad basada en la serotonina” (p. 22).

Estrada Arango y otros (2009) consideran que los hombres se suicidan más por la prevalencia de alcoholismo, y en las mujeres es más prevalente el intento “ya que en ellas predomina la depresión” (p. 57).

Luego de este recorrido por la literatura científica, se logra entrever que en medio de este corolario desperdigado de descripciones, correlaciones y algunas explicaciones, no logra situarse un criterio que permita comprender las paradojas citadas.

Si conocer las causas del suicidio se hace primordial para plantear estrategias de intervención que respondan efectivamente con una reducción del problema, es necesario que las teorías introduzcan la dimensión subjetiva en sus postulados, pues el suicidio es un hecho humano y, como tal, no puede estar ausente en el momento de intentar comprender el fenómeno suicida en sus diversas manifestaciones.

Partimos de la base de que si las intervenciones no tienen el alcance esperado es porque es preciso poner en cuestionamiento a las teorías que las orientan y las soportan a través del contraste con otras perspectivas teóricas, que produzcan un efecto de comprensión. Proponemos hacer una lectura del suicidio desde la perspectiva del psicoanálisis de orientación lacaniana (Jacques Lacan 1901-1981): “El psicoanálisis, por su parte, manifiesta que los hechos de la psicología humana no son concebibles si está ausente la función del sujeto definido como efecto del significante” (Lacan, 1995, p. 215).

Para el psicoanálisis de orientación lacaniana, la emergencia del sujeto está condicionada por la preexistencia del lenguaje, es decir, allí se define al sujeto como la consecuencia de la afectación del lenguaje sobre el viviente humano (Lacan, 1987). De esta operación queda, por otro lado, un resto, una ineliminable pérdida, un vacío, un objeto perdido que constituirá para el sujeto su esencia y lo movilizará incesantemente a responder por ese vacío.

Esta concepción de sujeto lleva a pensar que las manifestaciones subjetivas, entre ellas las tentativas de suicidio y los suicidios consumados, pueden ser sumidas en una lectura que incluye un vacío en su interior, y a un sujeto que responde allí.

Por otra parte, esta relación del sujeto con el objeto no se presenta al margen del acontecer social y de los fenómenos en los que se desenvuelven las colectividades en cada época y lugar. Para el psicoanálisis los discursos y la vida psíquica tienen apoyo en un punto común que los dinamiza y es la estructura del vacío (Pascual Maza, 2007); en un contexto como el nuestro, en Occidente, en el que

imperan un discurso como el capitalista, que ofrece y multiplica posibilidades de satisfacción para cada quien y que se esmera por ofertar el *confort*, el psicoanálisis muestra cómo, paradójicamente, lo que produce es la insatisfacción asegurada (Soler, 2007a), que condiciona los comportamientos suicidas como una salida viable a este impase estructural.

De esta manera, el psicoanálisis, con esta concepción de estructura de la vida psíquica y de los comportamientos del sujeto en una época como la actual, facilita un acercamiento teórico en la comprensión de fenómenos que aparecen como paradójales para la explicación de las conductas suicidas.

Con ello, se espera brindar elementos teóricos y conceptuales que permitan no sólo efectos teóricos, sino insistir en la vía de pensar y vehicular estrategias de intervención que respondan positivamente -dentro de los límites teóricos, prácticos y éticos que todo ejercicio impone- con la reducción de los comportamientos suicidas.

Resultados

La emergencia del sujeto

Lacan, en su texto *Escritos 2* (1975), plantea que “la condición del sujeto S (neurosis o psicosis) depende de lo que tiene lugar en el Otro A” (p. 234). Esto lleva a señalar un aspecto fundamental en torno a la constitución del sujeto: El viviente viene a un mundo precedido por el lenguaje que, de manera fundamental, es vehiculado por el Otro materno. De un modo lógico se puede establecer que primero está el Otro (el Otro en mayúscula). Es lo que Lacan designa como la *primacía del significante sobre el sujeto*, es decir, el sujeto es secundario al significante (Izcovich, 2004, p. 31). Este autor dice que el sujeto no está determinado por el Otro sino que éste lo condiciona, hay algo que en la constitución del sujeto viene del Otro, y eso que viene son los significantes. Por ende, resulta lícito afirmar que la condición de la que habla el autor se encuentra posibilitada por los significantes aportados por el Otro.

Para que emerja el sujeto es necesario, en un primer momento, que el orden del significante tenga un efecto sobre algo para producirlo, este algo es el cuerpo, entendido como el organismo animal, el individuo viviente: “el sujeto en lo Real supone una transformación del cuerpo, es la sustancia de las necesidades que se inscriben en la operación del significante, que es una operación de pérdida” (Soler, 2006, p. 18).

Por su indefensión al nacer, la cría humana depende biológicamente de los otros, la satisfacción de sus necesidades dependerá de la respuesta que dé el Otro, generalmente, la madre; cuando

aparece la urgencia de la necesidad debe articularla en el lenguaje y hace una demanda, un pedido para llamar al Otro quien responderá de acuerdo con la interpretación que haga de las necesidades del niño: “el sujeto queda a merced de la lectura del Otro: el objeto, como objeto de la necesidad, se enajena (...). En toda articulación de una demanda cae un resto que es lo que definimos como objeto *a*, lo que no se articula en toda articulación significativa” (Carbajal y otros, 1996, p. 44).

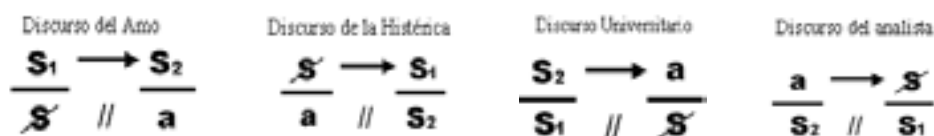
Esta operación se puede escribir en un matema que da cuenta de un correlato de una captura de cierta satisfacción en el sujeto -condicionada por efectos del Otro- con su correlato de una pérdida: “*S1* y *a*” (Soler, 2006, p. 20). Así, podemos decir que el sujeto se inaugura, con una pérdida, como un sujeto en falta por efectos del lenguaje, y el Otro, al estar inserto también en el lenguaje, acude al llamado motivado por su propia falta. Falta que en el Otro, con sus significantes, no puede ser resuelta, y el Otro es afectado por la insuficiencia de la operación simbólica, falta que el sujeto interpretará e intentará obturar, se sitúa en posición de dar aquello que puede restituir la falta en el Otro: el falo (Soler, 2007b).

Esta falta en el Otro suscita su deseo, y el sujeto, atravesado por la falta, con el falo intentará capturar así el deseo del Otro: “ cada uno, hombre o mujer, independientemente de su estructura clínica, localiza en un significante lo que funciona como brújula de su deseo” (Izcovich, 2005, p. 71). Por otro lado: “Lo que tiene lugar allí en el Otro es articulado como un discurso, el inconsciente es el discurso del Otro” (Lacan, 1975, p. 234). El Otro, aquí definido como “tesoro de los significantes” (Lacan, 2008a, p. 52) y, por ende, el lugar de los significantes, lugar simbólico que condiciona la emergencia del sujeto.

Un discurso es definido como la “organización de la comunicación, principalmente del lenguaje, específica de las relaciones del sujeto con los significantes, y con el objeto, que son determinantes para el individuo y reglan las formas del lazo social” (Chemama, 2004, p. 110).

Lacan, en su *Seminario 17* (2008b, p. 11) desarrolla la producción de cuatro discursos, a saber: el discurso del amo, el discurso de la histérica, el discurso universitario y el discurso analítico, respectivamente, obtenidos a partir de un cuarto de vuelta de sus componentes, de la siguiente manera:

Gráfica 1. Los cuatro discursos



Fuente: Lacan, Seminario 17

S1 es, para Lacan, el significante amo, que representa al sujeto; S2, el saber (lugar de los significantes); \$, sujeto del inconsciente y *a*, “el plus de goce que surge en el lugar del goce real, imposible de decir, que se perdió”³ (Pascual Maza, 2007). Pérdida instaurada por efecto del lenguaje.

Lacan plantea que aquello que sobreviene como producción de la relación fundamental de un significante con otro significante, es “la emergencia de lo que llamamos el sujeto, por el significante que, en cada caso, funciona como representando a ese sujeto ante otro significante” (2008b, p. 11). La emergencia del sujeto, por estar condicionada por la relación entre significantes (S1-S2), se concibe dentro del discurso del amo.

El S1, es aquel significante que “interviene sobre una batería significante” (Lacan, 2008b, p. 11), designada por el signo S2. Por tanto, en esta forma del discurso, el lugar del S1, es el lugar del agente que representa al sujeto, para un significante en el lugar del Otro. Luego, el lugar que ocupa el \$ es nombrado por Lacan como el lugar de la verdad y, en última instancia, encontramos la *a* en el lugar al que Lacan (2008b) llamó de la producción:

Esta fórmula dice que en el preciso instante en que interviene S1 en el campo ya constituido por los otros significantes en la medida que se articulan ya entre ellos como tales, al intervenir sobre otro sistema, surge esto, \$, que es lo que hemos llamado el sujeto en tanto dividido. (...) Finalmente, hemos acentuado desde siempre que de este trayecto surge algo que se define como una pérdida. Esto es lo que designa la letra que se lee como el objeto *a* (p. 13).

El sujeto interviene en el campo de S2, en tanto un S1 que lo representa. De todos los S1 disponibles en S2, es necesario que se proceda a una elección: “Podríamos decir que es el sujeto [el que elige]. No. No podemos decir que es el sujeto si el sujeto es el efecto de la elección. No hay otra respuesta que decir: es el goce el que elige” (Soler, 1989).

El objeto *a*, hará las veces de objeto causa de deseo y, por otro lado, no será del todo inaccesible a la recuperación para el sujeto, tomará forma o sustancia en goces parciales o plus de goce, “bajo la forma de lo que Freud llamaba los objetos parciales, es decir, trozos de cuerpo, sin importar qué trozo ni cuál...” (Soler, 2007b, p. 123). Esta parcialidad del goce produce satisfacción parcial y provoca en el sujeto la experiencia de un goce incompleto, de una falta de goce. Esto constituye el fundamento de la castración en el psicoanálisis.

Acting out, pasaje al acto y acto

El sujeto está determinado por una estructura significante que genera además, como resto, un objeto perdido que causa el deseo. Siguiendo esta misma vía de lectura más allá del dato fenome-

³ El concepto de goce es fundamental para el psicoanálisis; el goce es perdido no porque se haya extinguido, sino porque no se puede acceder a él por vía de la palabra, pero que no cesa de insistir como efecto en el cuerpo.

nológico, Lacan logra extraer la estructura para determinar “un tipo de realidad para los actos de los sujetos” (Tendlarz y García, 2008, p. 20).

Dentro de las presentaciones de las conductas de los sujetos retomamos tres para ponerlas en relación con las estructuras clínicas de la neurosis, la psicosis y la perversión⁴: *acting out*, pasaje al acto y acto.

De la obra de Freud, Lacan extrae un ejemplo de *acting out*. Se trata del caso de la joven homosexual retratada en un escrito de 1920 titulado *Sobre la psicogénesis de un caso de homosexualidad femenina* (Freud, 1982b). Es el caso de una joven de 18 años, histérica, que se enamora de una mujer 10 años mayor y de dudosa reputación. En uno de los pasajes del caso se relata cómo la joven se pasea con esta mujer a plena luz y frente a las ventanas de su casa para suscitar el disgusto del padre: “El *acting out* es esencialmente algo, en la conducta del sujeto, que se muestra. El acento demostrativo de todo *acting out*, su orientación hacia el Otro, debe ser destacado” (Lacan, s.f., p. 136). En el *acting out*, el sujeto conserva al Otro, le hace un llamado para que responda por el lugar vacío que suscita el deseo, es un llamado al deseo del Otro, un llamado a la interpretación (Lacan, s.f.).

En ciertas tentativas de suicidio, el sujeto hace exhibición y reclamo, intenta instaurar al Otro en su lugar de falta a través de sus tentativas de suicidio, por lo que podrían considerarse como *acting out*, que, más que estar decidido a la consumación del acto, como ya se dijo, es un llamado al Otro, para que dé respuesta por aquello que introduce el vacío, el objeto.

Se podría pensar que, como llamado al Otro, todo *acting out* debería no ser objeto de atención, pues no se deducen de él razones que lleguen a pensar en una “verdadera” intención suicida. Sin embargo, debe hacerse una salvedad, la del caso por caso, “la presencia de continuos *acting out* pueden terminar en un pasaje al acto” (Vargas Castro, 2010, p. 9).

Con el mismo caso, en otro de sus pasajes, Lacan lo demuestra, pone el acento en lo que diferencia el *acting out* del pasaje al acto, cuando la joven salta a las vías del tren: “salta por encima de la pequeña barrera que la separa del canal por donde pasa el pequeño tranvía semisubterráneo” (Lacan, s.f., p. 129), para ejemplificar la estructura del pasaje al acto:

El momento del pasaje al acto es el del mayor embarazo del sujeto, con el añadido comportamental de la emoción como desorden del movimiento. Es entonces cuando, desde allí donde se encuentra –a saber, desde el lugar de la escena en la que, como sujeto fundamentalmente historizado, puede únicamente mantenerse en su estatuto de sujeto- se precipita y catapulta fuera de la escena (p. 128).

⁴ Para el psicoanálisis existen tres modos de posicionamiento del sujeto en relación con el Otro del significante y con el objeto: neurosis, psicosis y perversión.

El sujeto, en el pasaje al acto, pasa al lugar del objeto, queda fuera de la escena como objeto caído (Lacan, s.f.). Además, afirma que en relación con un pasaje al acto, la economía subjetiva se modifica, es decir, que los efectos de un pasaje al acto se miden *a posteriori*: “el sujeto, luego del pasaje al acto, ya no será el mismo” (Tendlarz & García, 2008, p. 21). De esta manera, aquellas tentativas de suicidio que se realizan en la lógica del pasaje al acto, cuando no logran su fin, pueden constituir una oportunidad para el sujeto de “darse aires” (Lacan, s.f., p. 129). Entonces habrá de entenderse que no toda tentativa de suicidio es un suicidio en potencia, y que no todo suicidio consumado tenía por objetivo poner fin a la vida. Es necesario verificar el caso por caso y atender esta lectura estructural propuesta por Lacan.

Es probable que en la histeria se dé este fenómeno en el que el sujeto puede bascular por fuera de la escena en el pasaje al acto, con la oportunidad de darse aires. Esta estructura clínica podría ponerse más en relación con el *acting out*, dado que el sujeto histérico se caracteriza por un difícil desprendimiento del Otro, un apasionamiento por abrir la falla en el Otro, suscitar su deseo, para que diga lo que es él (el sujeto), allí. El sujeto histérico:

Se dedica a demostrar que todo es posible y se honra en pasar por encima del orden, de lo rutinario, apuntando así a persuadir –persuadirse a sí mismo y persuadir al analista [en este punto el analista como Otro del lenguaje]-de que el mundo es de los audaces. Esto es pasión para el histérico (Miller, 1991, p. 113).

En el sujeto obsesivo hay una forma diferente de distanciarse del pasaje al acto; el obsesivo hace todo para evitar el encuentro con el objeto causa del deseo, sea el propio o el del Otro: el propio se dedica a postergar el encuentro con él, por la añoranza de que mientras más obstáculos ponga en la realización de su deseo, la satisfacción a encontrar será igual a la satisfacción supuestamente obtenida, y luego perdida, en algún momento de la infancia, la cual es anhelada como paraíso de goce (es el mito del obsesivo), pérdida que Lacan devela que es un asunto del efecto de la estructura del lenguaje sobre el viviente humano, más que de la historia del sujeto. En relación con el deseo del Otro, para el obsesivo aparece como una falla que se manifiesta incesantemente sin que éste pueda evitar su emergencia, por lo que se dedica a calcularla y anticiparse a ella para obturarla: “Todo está al servicio de evitarlo [el encuentro]” (Izcovich, 2005, p. 76).

No obstante, lo dicho hasta aquí como resguardos de la neurosis frente al suicidio, no es garantía para un pronóstico, pero hay un resguardamiento estructural, tanto en la neurosis histérica como en la neurosis obsesiva: hay una relación al Otro en el camino del sujeto al objeto.

En la psicosis, para hablar de la tentativa del suicidio en relación con la estructura de la acción, es necesario precisar que en esta estructura clínica, la relación con el Otro está perturbada:

La cosa es que en la *psicosis*, en **O** [el Otro], en el lugar de las referencias significativas para el sujeto, hay un agujero: *forclusión* del nombre del padre. La significación simbólica de lo que es el sujeto para el Otro no es escrita. Queda *forcluida* del registro de los significantes del Otro (Nominé, 2008, p. 101).

Esto implica que en la psicosis el sujeto no encuentra en el Otro un significante fálico que lo inscriba representándose él como algo para el Otro; en la neurosis el orden significativo (simbólico) y el orden significado (imaginario) se presentan de manera vinculada, es decir, se impide el deslizamiento del sujeto en el orden de la palabra mediante una función de vinculación entre los dos que Lacan llamó *punto de capitón* (Soler, 1989). El significante fálico hace las veces de punto de capitón y de brújula del deseo, que permita orientar al sujeto en relación con el objeto, con el vacío que dinamiza la estructura subjetiva.

En la psicosis esta falta del significante fálico hace que la maniobra del sujeto sea la de tomar apoyo en lo inestable de lo imaginario como suplencia. En la paranoia, por ejemplo, el sujeto “toma lo imaginario por lo real” (Izcovich, 2005, p. 77), es decir, se apoya en lo imaginario para mantenerse en relación con el objeto, se mantiene una relación dual. En la esquizofrenia el registro de lo imaginario no logra hacer una suplencia efectiva, la alteración en la imagen propia adquiere un estatuto desorganizado, con el retorno de imágenes de un cuerpo fragmentado. El esquizofrénico “se auto-inflige marcas en su propio cuerpo sin alcanzar la marca que adquiere el estatuto de la barrera simbólica. En esta búsqueda, el suicidio no es una conclusión rara” (Izcovich, 2005, p. 78).

En la melancolía esta relación dual se sostiene mientras el sujeto se mantenga a distancia del objeto, por ejemplo, a través del delirio de autodifamación: “Mientras el sujeto se autodifama, está en posición de dar cuenta al Otro, qué intervalo existe entre lo que el sujeto es y lo que debería ser” (Izcovich, 2005, p. 80). Pero en un momento coyuntural, de mayor embarazo para el sujeto, como lo expresa Lacan, este espacio se elimina y el sujeto se convierte en “la imagen pura y sin falla” (Izcovich, 2005, p. 77). El sujeto melancólico, por hacerse el objeto, aquello que está por fuera del orden simbólico -que es percibido por el sujeto a través del filtro de su fantasma- hace una exclusión fundamental sin retorno: “Es decir, abandona la escena de su historia para formar parte del mundo” (Izcovich, 2005, p. 79). El mundo aquí entendido como lo que no está asumido por el orden instaurado por el significante, una de las maneras en las que Lacan nombra lo real, como lo imposible de pasar al significante.

Así, si el paranoico y el esquizofrénico establecen maneras de instaurar un límite al fracaso producido por la falla de la inscripción de una barrera simbólica para defenderse de lo real que testimonia de una falla en el Otro, de darse un lugar en el mundo en una escena, el melancólico hace una salida, un rechazo a hacerse una solución vía una suplencia de lo que en Otro no se inscribió, se abandona al mundo identificándose con esa falla en el Otro.

El perverso, por su parte, mantiene asegurada su relación con el Otro, aun al precio de situarse en el lugar del objeto pero con una diferencia con respecto al melancólico; si el sujeto perverso se sitúa en el lugar del objeto lo hace con una finalidad definida: para provocar la angustia del semejante, “para ser el Otro del Otro” (Izcovich, 2005, p. 83). El perverso sabe de qué goza: de provocar la división del Otro, y a eso se dedica aplicadamente.

Ahora, se toma el caso del suicidio como acto. No todas las acciones humanas se hacen en el marco de urgencia y perentoriedad que caracterizan la estructura del *acting out* y del pasaje al acto. Algunas se realizan en el contexto de una decisión, la cual resulta:

De un proceso subjetivo, caracterizado por Lacan, por la presencia de tres tiempos llamados lógicos: el instante de ver, el tiempo de comprender y el tiempo de concluir. El primero y el último funcionan en la instantaneidad. En cambio, el segundo, el tiempo de comprender, en la continuidad. La decisión que conduce al acto respeta la secuencia de estos tres tiempos, puesto que es tomada luego de haber agotado y pasado por el *impasse* que supone el tiempo de comprender (Tendlarz y García, 2008, p. 24).

En el suicidio acto, el sujeto sigue por completo el curso de esta temporalidad (Izcovich, 2005). Ahora bien, si el acto se determina por sus efectos a posteriori verificados en una modificación del sujeto con respecto a su goce, el suicidio como acto podría acentuar una doble dimensión del fracaso: primera, porque lo real, definido como aquello que por estructura es incapturable e irreductible, vía simbólica, relanza al sujeto a la repetición. En ese sentido, podría decirse que todo acto es fallido; y, segunda, en el suicida, luego de la efectividad de su acto, no es posible verificar estos efectos *a posteriori*. Si Lacan señala que el suicidio es el único acto que tiene éxito sin fracaso, Vargas Castro (2010) sugiere una solución a este *impasse* teórico: “El suicidio, al anular toda posibilidad de intentar decir de nuevo [a lo real], queda por fuera del fracaso que dicho intento implica” (p. 11).

Lacan menciona como ejemplo del suicidio acto el *seppuku*. En el suicidio acto, “una vez adquirida la certeza el sujeto escribe la palabra fin. Aquí no se habla de una precipitación sino de una decisión ética del sujeto que sigue la ley de su historia significante” (Izcovich, 2005, p. 85).

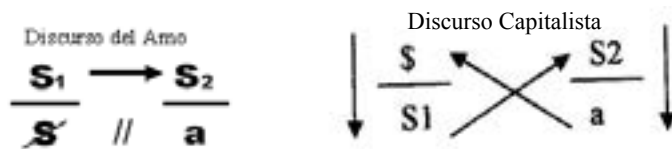
El suicidio en la contemporaneidad

Lacan no dejó de mostrar el carácter transhistórico de las estructuras clínicas; más allá de las formas en las que se presentan las culturas, vislumbró con sus matemas y fórmulas que hay algo que permanece invariante y es la estructura de vacío que opera tanto en el sujeto como en los discursos: el objeto *a* (lugar del vacío que moviliza al goce, por ello mismo constituido como objeto causa del deseo), es un elemento dinamizador tanto del sujeto como del lazo social: “Lacan dice que no es que el sujeto esté estructurado por lo colectivo, es lo colectivo que al igual que el sujeto está estructurado por el lenguaje y el goce” (Pascual Maza, 2007, p. 20). No sólo es el sujeto quien está ligado al dis-

curso, sino que es el vínculo, la manera de establecerlo también, aquello gobernado por el discurso. Si entre el sujeto y el objeto al que se persigue se encuentra mediando lo simbólico (S1-S2), a fin de cuentas podríamos decir que el discurso regula la forma de relacionarse, el sujeto y el colectivo, con el goce, pasando por el Otro.

Las formas de presentarse lo colectivo no modifican en esencia la estructura subjetiva, no obstante, sí puede tener efectos en las maneras de manifestarse. Soler (2007a) menciona que Lacan, en la década de 1970, propone una mutación al discurso del amo a manera de sintetizar y comprender la complejidad de la contemporaneidad. A ese discurso, Lacan lo nombra discurso capitalista y lo representa como una inversión del discurso del amo, de esta forma:

Figura 2. Discurso del Amo y Discurso Capitalista



Fuente: Lacan, Seminario 17

Soler señala que: “después de definir los discursos como tipos de lazo social, Lacan produce el discurso capitalista que deshace los lazos sociales” (2007a, p. 135). La diferencia entre los discursos del amo y del capitalista:

Se encuentra escrita en lo que se escribe en el discurso del amo y que no se escribe en el discurso capitalista. En la línea superior Lacan escribe el imposible para el significante amo de hacer barrera pulsional con el saber (...). En la línea inferior Lacan escribe lo que llama una barrera entre la producción de goce y la verdad de goce, lo que significa que el imposible de la línea superior repercute en una hiancia entre el goce programado en el discurso y la verdad del goce peculiar del sujeto. En el discurso capitalista no hay este imposible y Lacan marca la diferencia con las flechas que constituyen un círculo continuo, cerrado (p. 137).

En el discurso capitalista se produce una relación diferente entre los elementos, se anula toda diferencia posible entre los lugares, por ende, “la base misma del discurso desaparece (...) los sujetos del capitalismo tienen una apetencia tremenda por los gadgets⁵, los plus de goce, pero los sujetos del capitalismo son igualmente explotados por los gadgets, [ya] no son explotados por el amo sino por los productos” (Soler, 2007a, p. 137).

En el discurso del amo para que el sujeto, representado por el S1, pueda acceder a su goce, necesariamente ha de pasar por el Otro, S2; en el discurso capitalista este paso se anula y deja al sujeto en una relación directa con el goce, que al no pasar por la intermediación del Otro, no hace lazo social:

⁵Aparatejos que produce el mercado para la satisfacción (parcial) de los consumidores (Laurent, s.f.). La nota al pie es nuestra.

En el discurso del amo hay amo-esclavo, en el discurso universitario está el que detenta el saber y los que reciben el saber, en el discurso histórico hay el sujeto en su total enigma y el significante amo que puede ser encarnado, y en el discurso analítico la pareja del analista y el analizante. Todos estos discursos crean una pareja y el discurso capitalista ninguna (Soler, 2007a, p.138).

Según Soler, en el discurso capitalista, el lazo del sujeto es con el plus de goce, “es un lazo poco social” (2007a, p. 139). El sujeto hace lazo con el goce, parcial, no hay otra pareja; el discurso conecta al sujeto con el goce, pero en la inconsistencia del Otro. “La producción extensiva, insaciable, es producción de la falta del Otro. La producción insaciable de los plus de goce es producción insaciable de la falta de goce” (Soler, 2007a, p. 142).

El problema surge en que la conexión establecida entre el sujeto y los objetos plus de goce, los gadgets, producen una satisfacción parcial, cortada, una falta de goce, que no puede ya adjudicarse al Otro pues no se pasó por él⁶, se deja al sujeto solo con la responsabilidad de dicha falta que es más bien propia de la estructura del significante, se hace una culpa de eso: “Lacan sitúa la culpabilidad así: el sujeto se hace cargo del goce que falta (...) es de esta *coupabilité* que el superyó saca su fuerza obsce-na” (Soler, 2007, p. 97). Esta *coupabilité* –culpabilidad- evoca, en francés, por un lado lo cortado (*le coupé*), es decir, el goce cortado, fragmentado; y por el otro, el golpe (*le coup*). Esto para decir que el afecto que acompaña al sujeto por efecto del goce, que es cortado, es la culpabilidad.

Un paréntesis aquí para señalar algo en relación con la depresión y el suicidio. Soler (2008a) introduce a propósito de su lectura de los textos *Radiofonía y Televisión* de Lacan, una consideración que podría ser determinante para el establecimiento de una causa del suicidio: esta se encuentra asociada con lo que para ella está de moda en el medio psiquiátrico: la depresión. La autora puntualiza que el término depresión, por encontrarse asociado con los trastornos del humor, “es inadecuado, pues desde el punto de vista diagnóstico los estados afectivos, sea cual fuere su pregnancia, no son discriminativos” (Soler, 2008a, p. 34). Lo que ha de considerarse es la estructura, el afecto depresivo. Por su parte, Izcovich (2005) afirma que tiene su asiento allí en la vacilación del sujeto con respecto al objeto que causa su deseo. El afecto depresivo, para este caso, constituye un efecto de la estructura, no indicador necesario del suicidio, aunque puede estar presente no es su causa ni ayuda en su comprensión.

El superyó, como instancia psíquica que permanentemente empuja a gozar (Lacan, 1981), emite una orden imposible de cumplir -por estructura- al sujeto: mientras más se esfuerce el sujeto por cumplir este imperativo, más confrontado se verá a la culpa por la imposibilidad estructural de cumplimiento de este mandato (Soler, 2007a); así, los sujetos inmersos en este discurso son adictos a los gadgets, es decir, “adictos a la falta de goce” (2007b, p. 142).

⁶ Nos atrevemos a afirmar que el caso de las altas tasas de suicidio en Japón pueden pensarse en esta vía: los sujetos asumen esta culpa que es estructural, no la asignan al Otro, no porque no se haya pasado por él, sino porque creemos que el respeto y la veneración de los japoneses por sus antepasados (inclúyanse sus propios padres) es de tales proporciones y tan arraigada, que no deja a los sujetos más destinatarios de esa culpa que a sí mismos.

En la época en la que Freud escribe *La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna* (1982a) aparece la cultura que sofoca todo intento de satisfacción pulsional por parte del sujeto y, en consecuencia, se producen en él síntomas -como modos de satisfacción que sí pasan por los significantes del Otro- a modo de reproche por su renuncia. En la contemporaneidad, allí donde el discurso empuja al goce, se produce la falta de goce, lo que causa la culpa que, en última instancia, no puede atribuirse al Otro -porque no lo hay- sino que recae sobre el sujeto y da lugar a que se presente el suicidio. Aquí no hay el Otro, no como lugar de los significantes, sino en el sentido de que con la muerte del padre anunciada por los filósofos hace ya más de un siglo (Nietzsche, s.f.), ya no hay un Otro que encarne -haga semblante- ideales culturales universalizadores que operen como ideales de la cultura, orientadores de un sentido de vida para todos; los semblantes se multiplican y en esta multiplicidad se pierde la consistencia universalizadora del Otro (Soler, 2007). Ya no hay un Otro cuyos ideales le sirvan al sujeto “para identificarse y situarse con respecto a los demás” (Nominé, 2008, p. 89); el lazo social se hace cada vez más frágil y el sujeto termina aislado en su existencia simbólica, con el sentimiento de soledad, desesperación, con una falta de sentido de su vida tal que, en ocasiones, puede culminar en un suicidio.

En este discurso que promueve incesantemente la falta de goce, con las posteriores repercusiones de exigencias superyoicas, ¿qué protege a los sujetos de no suicidarse? Izcovich (2005) señala que lo que puede proteger al sujeto del pasaje al acto suicida “es el uso que hace de su fantasma” (p. 75). El fantasma es un montaje de una escena que captura al sujeto en relación con su objeto de goce, fija unos límites al actuar del sujeto, repitiéndolo en su goce pero, a la vez, manteniendo su actuar en conexión con el Otro, en una escena o marco a través del cual filtra y constituye su realidad (Izcovich, 2005), escena “en donde el sujeto se sostiene como deseante en relación con un objeto” (Vargas Castro, 2010, p. 7).

En este discurso capitalista de empuje a gozar, donde los objetos plus de goce del mercado crean la ilusión de un goce pleno, exento de la castración impuesta por el orden significante. Paradójicamente, lo que se reproduce incesantemente es la insatisfacción, a través de:

Un goce que no satisface al sujeto, que reproduce la pérdida, el corte, que reproduce la castración primaria que evocaba Lacan en el seminario de *La Angustia*. No es el goce que se sueña, es un goce que cada vez recuerda al sujeto su falta central, su agujero central, que no se puede llenar (Soler, 2007a, p. 22).

La función del fantasma permanece inmodificable pero el sujeto contemporáneo, en su cotidianidad, se ve confrontado a encontrar, cada vez con más oportunidad, la insatisfacción, la falla en la estructura:

La cultura actual expone al sujeto masivamente a la falta en el Otro sin semblantes en el Otro que lo resguarden de este encuentro, propicia masivamente condiciones para los suicidios en el caso del *acting out* y produce constantemente lo que Lacan señalaba como momentos de embarazo mayor en los sujetos, y sin un Otro que haga de semblante que permita amarrar los puntos de capitón, condiciones para que el uso del fantasma se vea trastocado y dejen al sujeto frente a la perentoriedad del suicidio.

¿Y qué decir del discurso capitalista y el suicidio acto? Sobre este punto podríamos decir que el sujeto contemporáneo en Occidente se encuentra a salvo porque, con la caída del Otro como garante idealizador de la cultura, ya no habría un Otro universal por el cual morir.

Discusión

La mayoría de los estudios revisados fue diseñada en un nivel descriptivo o de correlación entre diversas variables identificadas alrededor del suicidio. Los estudios hacen cierta conjugación de variables dispares, inconsistentes y ofrecían múltiples respuestas –algunas veces contradictorias entre sí– al fenómeno del suicidio y del intento de suicidio. Estas correlaciones, amplias y sugestivas con múltiples variables, hicieron que las lecturas comparativas resultaran plagadas de paradojas.

Los trabajos más laboriosos no se tienen en cuenta por los modelos epidemiológicos. Lo anterior apunta a la construcción de una conclusión anticipada en relación con las fuentes consultadas, que se refiere a la importancia que le otorgan las investigaciones actuales al papel de las acciones de prevención frente al suicidio.

Es importante atender los trabajos escritos por personal clínico con pacientes que han intentado suicidio, pues sus estudios realizan seguimiento y evaluación de los tratamientos, experiencia de muchos años con esta población específica y el rescate de la singularidad de cada caso: valorar el riesgo es diferente a explicarlo. Los datos del trabajo y psicoterapia clínica reportan resultados: 10 sesiones reducen en 50 por ciento a los 18 meses, luego de terminadas, las posibilidades de un nuevo intento de suicidio (Ellis, 2008). Las teorías ayudan a comprender mejor las paradojas manifiestas en los estudios correlativos pero a lo máximo llegan a establecer un conjunto, aunque reducido y más asimilable, de categorías clínicas: el desperdigamiento no se reduce.

Sólo dos estudios de los revisados corresponden a elaboraciones teóricas para intentar explicar el suicidio (Carmona Parra y otros, 2010; Ellis, 2008). En ellos aparece una concepción de sujeto. En el primer estudio, como causa y efecto de sí; y, en el segundo, un sujeto determinado

por diátesis cognitiva, que establece unos modos de respuesta de las personas en la relación con el mundo, con los demás y con ellas mismas. Estos modos de relacionarse permiten hacer unas elaboraciones teóricas de categorías subjetivas que identifican patrones comunes de relacionarse de los individuos.

Los estudios neurobiológicos aún no concluyen resultados certeros que expliquen el fenómeno del suicidio: se espera la clave del genoma para la comprensión del suicidio. La mayoría de los estudios epidemiológicos señalan una correlación entre suicidio y depresión. No obstante, otros estudios observan que no siempre hay una relación directa entre suicidio y depresión, de modo llamativo, señalan algunos estudios que sujetos depresivos cometen el acto cuando las manifestaciones de la depresión han mejorado clínicamente.

Lo más comúnmente aceptado dentro de la literatura sobre el suicidio es que el intento del suicidio es una etapa previa a la consumación del acto suicida. Otras, por el contrario, demuestran que esta relación no es obligada ni necesaria. Esta dislocación se encuentra en las manifestaciones de letalidad de las conductas autolesivas, en el potencial de riesgo del método realizado y en la posibilidad de que terceros realicen rescate. Es decir, se intuye que las intenciones, conscientes o no, de un sujeto frente a una conducta autolesiva también deben ser tenidas en cuenta para lograr esta diferenciación y un manejo oportuno.

Existe una diferencia entre suicidios en jóvenes y adultos. Las investigaciones en adolescentes no son muchas; se advierte además que los motivos que tienen los adolescentes para realizar conductas autolesivas pertenecen más a la esfera intrapersonal (como la búsqueda de sensaciones, la minimización o desconocimiento del riesgo de ciertas conductas peligrosas) e interpersonal (dificultades en las relaciones con la familia o fracasos afectivos), que a asuntos académicos o económicos. Es preocupante el crecimiento en cifras de intentos y suicidios consumados en población de menor edad (niños entre los 10 y 14 años).

Las hipótesis causales del suicidio aportadas por las investigaciones consultadas son de diversa índole, como las teorías organicistas (Ezzell, 2003); unas se sitúan en el ámbito de las condiciones psico-sociales “desadaptativas” (Borges, Medina-Mora, Orozco, Ouéda, Villatoro, & Fleiz, 2009); otras apelan a la multicausalidad (Caycedo, Arenas, Benítez, Cavanzo, Leal, & Guzmán, 2010) como modelo explicativo.

El Psicoanálisis hace una ruptura con los modelos que quieren subsumir las tentativas del suicidio como fracaso de los suicidios consumados porque incluyen una dimensión subjetiva en los comportamientos con una concepción estructural del sujeto (una estructura que incluye un vacío dinamizador), devela que lo que ha de tenerse presente es la manera en la que cada sujeto

se relaciona con el Otro del lenguaje y el objeto causa de deseo, para derivar de allí una estructura de las acciones humanas y las diversas manifestaciones del suicidio que permitan comprenderlas en esta lógica como *acting out*, pasajes al acto y actos.

Con la concepción de un sujeto como efecto del lenguaje, del Otro, en unas coordenadas históricas que son singulares para cada quien –y que están tocadas por lo que transmiten los contextos de cada época–, y la pérdida que genera un vacío en el ser del sujeto, que hará las veces de su compañero causa de deseo, ya se deja entrever que la apuesta ética en la clínica del psicoanálisis es la de que el sujeto logre hacerse al ser: “Hacerse al ser es un efecto de consentir (no veo otra palabra mejor) en algo que soy, algo que no puede simbolizar más, algo que quizá no me gusta –hay esta dimensión–, es decir, es consentir en una parte no interpretable” (Soler, 1989, p. 76). Una salida narcisista, pero no un narcisismo de la imagen sino un narcisismo de “quererse a sí mismo y hacer uso de las pulsiones para promoverse” (Soler, 2006, p. 47).

De allí que el establecimiento de una causa toda (orgánica, genética, biopsicosocial, etc.) para explicar el problema del suicidio da por sentado el borramiento de la subjetividad, tan evidentemente privilegiada en la teoría psicoanalítica, puesto que introduce una dimensión ética: “Lacan es invariable sobre una cuestión: el sujeto es responsable de esa posición” (Izcovich, 2004, p. 31).

Finalmente, algunas reflexiones sobre los comportamientos suicidas en las mujeres. Es probable que el hecho de que las mujeres sean quienes más intentan suicidio se deba a que son quienes más *acting out* realizan debido a que la histeria es más frecuente en éstas que en los hombres (Soler, 2007b). Podríamos decir que lo anterior puede pensarse para las culturas occidentales. Esto por el lado de la estructura clínica.

Oriente presenta otro panorama: según la OMS (2004), China, hace la excepción mundial en el sentido de que en las zonas rurales son precisamente más las mujeres quienes se suicidan.

Freud (1982) atribuye a las mujeres un papel especial en la constitución de las civilizaciones. Según el autor es posible:

Conjeturar que la fundación misma de la familia se enlazó con el hecho de que la necesidad de satisfacción genital dejó de emerger como un huésped que aparecía de pronto en casa de alguien, y tras su despedida no daba más noticias de sí; antes bien, se instaló en el individuo como pensionista. Ello dio al macho un motivo para retener junto a sí a la mujer o, más en general, a los objetos sexuales; las hembras, que no querían separarse de sus desvalidos vástagos, se vieron obligadas a permanecer junto al macho, más fuerte, justamente en interés de aquellos (Freud, 1982, p. 100).

Atribuye a una cierta necesidad en la mujer (de protección de sus hijos) un sacrificio porque consiente ser el objeto de satisfacción sexual de los machos. La mujer primitiva permanece ligada al

hombre y es objeto sexual de éste, en la medida en que aquél le proporciona la seguridad suficiente para la supervivencia de sus hijos en tanto que ella, por sí misma, se sabe incapacitada para procurársela. Así, la familia se constituye como la primacía de la necesidad de la satisfacción sexual consentida en las mujeres por el amor a sus hijos.

Más adelante, en el mismo texto, Freud (1982), señala que en un momento específico, pueden aquéllas que “por los reclamos de su amor habían establecido inicialmente el fundamento de la cultura (...) [entrar] en una relación de hostilidad con ella” (p. 101). Las razones de esta hostilidad, según expone Freud, son las exigencias necesarias para que una cultura se instale y lleguen a “enajenar al hombre de sus tareas de esposo y padre” (p. 101).

¿Cómo ha trastocado este patrimonio familiar de las mujeres rurales en China la civilización occidental? ¿Es posible hacer una lectura de este tipo para estos casos en Oriente, al que nos hemos acostumbrado a asignar con el significante de la familia típica? ¿Esto se gesta propiamente en su cultura?

Podría partirse, para un análisis de la lectura de las estructuras clínicas, de los comportamientos humanos extraídos por Lacan. Es una posible vía de análisis, pero, por otra parte, ¿qué decir en cuanto a la diferencia de los sexos?

Referencias

- Aguilar, E. (2007). *Variación circádica de los suicidios en Chiapas, México*. Revista Mexicana de Neurociencia, VIII (3), 250-254.
- Borges, G., Medina-Mora, M. E., Orozco, R., Ouéda, C., Villatoro, J., & Fleiz, C. (2009). *Distribución y determinantes sociodemográficos de la conducta suicida en México*. Salud Mental, XXXII (5), 413-425.
- Butcher, J. N., Mineka, S., & Hooley, J. M. (2007). *Psicología clínica* (Duodécima edición ed.). (A. E. Sanz, Trad.) Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Carbajal, E., D'Angelo, R., & Marchilli, A. (1996). *Una introducción a Lacan*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Carmona Parra, J. A., Tobón Hoyos, F., Jaramillo Estrada, J. C., & Areiza Sánchez, Y. A. (2010). *El suicidio en la pubertad y la adolescencia* (Primera edición ed.). Medellín, Antioquia, Colombia: Fondo Editorial Fundación Universitaria Luis Amigó.

- Caycedo, A., Arenas, M. L., Benítez, M., Cavanzo, P., Leal, G., & Guzmán, Y. R. (2010). *Características psicosociales y familiares relacionadas con intento de suicidio en una población adolescente en Bogotá–2009*. *Persona y bioética*, XIV (2), 205-2013.
- Chávez Hernández, A. M., Medina Núñez, M. C., & Macías García, L. F. (2008). *Modelo psicoeducativo para la prevención del suicidio en jóvenes*. *Salud Mental*, XXXI (003), 197-2003.
- Chávez-Hernández, A.-M., & Leenaars, A. A. (2010). *Edwin S Shneidman y la suicidología moderna*. *Salud Mental*, XXXIII (4), 355-360.
- Chemama, R. (2004). *Diccionario del psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ellis, T. E. (2008). *Cognición y suicidio. Teoría, investigación y terapia*. (S. Viveros Fuentes, Ed., & A. Solís Bravo, Trad.) México: El Manual Moderno.
- Estrada Arango, P., Torres de Galvis, Y., Agudelo Bedoya, M. E., Montoya Vélez, L. P., Álvarez Solís, M. V., Posada Correa, F. A., y otros. (2009). *Familia y prevalencia de depresión e ideación suicida en niños y adolescentes* (Primera edición ed.). Medellín, Colombia: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Ezzell, C. (2003). *Neurobiología del suicidio*. *Investigación y ciencia* (319), 17-23.
- Freud, S. (1982a). *Obras completas. El delirio y los sueños de la Gradiva de W. Jensen y otras obras. La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna*. Vol.9, 252 p. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1982b). *Obras completas. Más allá del principio del placer; psicología de las masas y análisis del yo y otras obras. Sobre la psicogénesis de un caso de homosexualidad femenina*. (Vol. XVIII). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gobernación de Antioquia. (2012). *Antioquia, la más educada. Mortalidad por causas externas por subregión/municipio 2000-2010*. Recuperado el 14 de febrero de 2012, de <http://www.dssa.gov.co/index.php/estadisticas/mortalidad>
- Gómez-Restrepo, C., Rodríguez Malagón, N., Bohórquez, A., Díazgranados, N., Ospina García, M. B., & Fernández, C. (2002). *Factores asociados al intento de suicidio en la población colombiana*. *Revista colombiana de psiquiatría*, XXXI (4), 283-298.
- Gutiérrez-García, A., & Contreras, C. (2008a). *El suicidio y algunos de sus correlatos neurobiológicos*. Primera parte. *Salud Mental*, XXXI (004), 321-330.

- Gutiérrez-García, A., & Contreras, C. (2008b). *El suicidio y algunos de sus correlatos neurobiológicos*. Segunda parte. *Salud Mental*, XXXI (5), 417-425.
- Izcovich, L. (2005). *La depresión en la modernidad* (Primera edición ed.). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Izcovich, L. (2004). *Las interpretaciones del psicoanálisis*. *Indecible* (2), 108.
- Jaime Espinosa, J., Blum Grynberg, B., & Romero Mendoza, M. P. (2009). *Riesgo y letalidad suicida en pacientes con trastorno límite de la personalidad (TLP), en un hospital de psiquiatría*. *Salud Mental*, XXXII (4), 317-325.
- Kaufmann, P. (1996). *Elementos para una enciclopedia del psicoanálisis. El aporte freudiano*. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (s.f.). *El seminario. Libro 10. La angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1995). *El seminario. Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2008a). *El seminario. Libro 16. De un Otro al otro*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2008b). *El seminario. Libro 17: El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1981). *El seminario. Libro 20. Aún* (Primera edición castellana ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1975). *Escritos. Libro II. De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis*. México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1987). *Posición del Inconsciente*. En J. Lacan, *Escritos 2*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Laurent, E. (s.f.). *Los objetos de la pasión*. Buenos Aires: Tres Haches.
- Magnusson, P. K., Gunnell, D., Tynelius, P., Davey Smith, G., & Rasmussen, F. (2005). ¿Demuestra la importante asociación inversa entre la talla y el suicidio en una cohorte extensa de varones suecos que el comportamiento suicida tiene su origen en las primeras etapas de la vida? *American Journal of Psychiatry* (Edición en español), VIII (9), 563-565.
- Medina Pérez, Ó., Piernagorda, D. C., & Rengifo, Á. J. (2010). *Prevalencia del suicidio en adultos jóvenes en el departamento del Quindío - Colombia, entre 1989 y 2008*. *Pensamiento psicológico*, VIII (15), 9-16.

- Mesa, C. C. (2006). *Adolescencias contemporáneas: De la educación sexual al saber en exceso*. Informes psicológicos (8), 39-55.
- Miller, J.-A. (1991). *Las respuestas de lo real*. Ciencias Humanas (15), 99-115.
- Miranda de la Torre, I., Cubillas Rodríguez, M. J., Román Pérez, R., & Valdez, E. A. (2009). *Ideación suicida en población escolarizada infantil: factores psicológicos asociados*. Salud Mental, XXXII (6), 495-502.
- Monge Holguín, J. A., Cubillas Rodríguez, M. J., Román Pérez, R., & Valdez, E. A. (2007). *Intentos de suicidio en adolescentes de educación media superior y su relación con la familia*. Psicología y salud, XVII (001), 45-51.
- Nietzsche, F. (s.f.). *Así hablaba Zaratustra*. Editorial Reflexión.
- Nominé, B. (2008). *Estructuras clínicas y salud mental* (Segunda edición ed.). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Núñez Gómez, N. A., Olivera Plaza, S. L., Losada Ramírez, I. D., Pardo Torres, M. P., Díaz Monroy, L. G., & Rojas Vega, H. A. (2008). *Perfil multidimensional de personas que han realizado intento de suicidio*. Pensamiento Psicológico, IV (10), 85-100.
- Organización Mundial de la Salud. (1969). Recuperado el 18 de mayo de 2010, de http://whqlibdoc.who.int/php/WHO_PHP_35_spa.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (8 de septiembre de 2004). Centro de prensa. Recuperado el 3 de octubre de 2010, de <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2004/pr61/es/index.html>
- Palacio, A. F. (2010). *La comprensión clásica del suicidio*. De Émile Durkheim a nuestros días. Affectio Societatis (12), 1-12.
- Palacios Delgado, J. R., Sánchez Torres, B., & Andrade Palos, P. (2010). *Intento de suicidio y búsqueda de sensaciones en adolescentes*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, XII (1), 53-75.
- Palacios Espinosa, X., Barrera Lora, Á. M., Ordóñez Rodríguez, M., & Peña Ayala, M. E. (2007). *Análisis bibliométrico de la producción científica sobre suicidio en niños en el periodo 1985-2005*. Avances en Psicología Latinoamericana, XXV (002), 40-62.

- Pascual Maza, C. (2007). *Los discursos de Lacan*. Madrid: Colegio de Psicoanálisis de Madrid.
- Pérez Barrero, S. A. (2005). *Los mitos sobre el suicidio. La importancia de conocerlos*. Revista colombiana de psiquiatría, XXXIV (3), 386-394.
- Soler, C. (2007a). *¿A qué se le llama perversión?* (Segunda edición ed.). Medellín: Asociación Foro del Campo Lacaniano Medellín.
- Soler, C. (2007b). *Declinaciones de la angustia*. Bogotá: Colección Ánfora, Estudios de Psicoanálisis.
- Soler, C. (2001). *El Padre Síntoma*. Medellín: Asociación Foro del Campo Lacaniano de Medellín.
- Soler, C. (2008). *Estudios sobre las psicosis*. Buenos Aires: Manantial.
- Soler, C. (2006). *Los ensamblajes del cuerpo* (Primera edición ed.). Medellín: Asociación Foro del Campo Lacaniano de Medellín.
- Soler, C. (1989). *Transferencia e interpretación*. Medellín: Fundación Freudiana de Medellín.
- Tena Suck, A., & Rivas-Torres, R. (2000). *Manual de investigación documental* (Primera edición ed.). México, D.F., México: Plaza y Valdés Editores y Universidad Iberoamericana.
- Tendlarz, S. E., & García, C. D. (2008). *¿A quién mata el asesino?* (Primera edición ed.). Buenos Aires: Grama ediciones.
- Vargas Castro, D. (2010). *El suicidio, sus estatutos y ética del psicoanálisis*. *Afectio societatis*, 1-13.
- Villalobos-Galvis, F. H. (2009). *Situación de la conducta suicida en estudiantes de colegios y universidades de San Juan de Pasto, Colombia*. *Salud Mental*, XXXII (2), 165-171.
- World Health Organization. (2011). *Mental health*. Recuperado el 18 de enero de 2012, de http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide_rates/en/.

DEL SURGIMIENTO DE LA PSICOLOGÍA HUMANÍSTICA A LA PSICOLOGÍA HUMANISTA-EXISTENCIAL DE HOY

FROM THE UPRISING OF HUMANISTIC PSYCHOLOGY TO TODAY'S HUMANISTIC-EXISTENTIAL PSYCHOLOGY

Marta Cecilia Henao Osorio*

Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia

Recibido: Septiembre 3 de 2012 - **Aceptado:** Noviembre 8 de 2012

Forma de citar este artículo en APA: Henao Osorio, M. C. (enero-junio, 2013). Del surgimiento de la psicología humanística a la psicología humanista-existencial de hoy. <i>Revista Colombiana de Ciencias Sociales</i> , 4(1), 83-100.
--

“Cada uno de nosotros lleva consigo la posibilidad de llegar a ser auténticamente sí mismo”

Carl Rogers. El camino del ser.

Resumen

Este artículo presenta parte de los resultados de la tesis de Maestría: *Las teorías de la formación no afirmativas como articulaciones conceptuales entre la Psicología humanista-existencial y la pedagogía crítica*. Hace una integración de las bases filosóficas, epistemológicas, antropológicas de la Psicología humanista-existencial. Utiliza metodología de corte cualitativo; la hermenéutica, para comprender e interpretar los autores y construir inferencia teórica.

Palabras clave:

Psicología humanista-existencial; Fenomenología; Existencialismo; Epistemología; Filosofía.

Abstract

This article presents a part of the results of the Magister research the non-affirmative formation theories as conceptual articulations between existential-humanistic psychology and the critical pedagogy. It makes an integration of philosophical, epistemological, anthropological fundamentals of existential-humanistic psychology. It uses a qualitative methodology: hermeneutic, in order to comprehend and understand authors and to build theoretical inference.

Keywords:

Humanistic-existential psychology; phenomenology, Existentialism, Epistemology, Philosophy.

* Magíster en Educación (Desarrollo humano y contextos educativos) U.S.B. Medellín. Docente Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín – Colombia. E-mail: marcecy24@hotmail.com

Introducción

La Psicología humanista-existencial, considerada como la tercera fuerza, después del psicoanálisis y el conductismo, se gesta en un momento histórico, en el que convergen o se sincronizan diversos autores y posturas, como reacción al determinismo o condicionamientos que ofrecían las corrientes operantes antes de los años 60, su configuración se va dando a través de discontinuidades y rupturas tanto en Europa como en Norteamérica, pero en este continente se crea la Asociación Americana de Psicología humanista-existencial con la presidencia de Abraham Maslow como su fundador. En este movimiento se concatenan quienes se han sentido disidentes o rechazados de las fuerzas antes mencionadas, por plantear asuntos más integradores y, sobre todo, concebir al ser humano de manera integral.

La metodología en este trabajo es de corte cualitativo, tipo hermenéutico documental por la construcción e interpretación que se realiza a partir de los diferentes textos y autores que se abordan.

El recorrido hecho y los hallazgos encontrados se dieron gracias a la recolección de datos y al análisis de la información, lo que ocurre en un continuo circular y se puede sintetizar en momentos que facilitan una inferencia teórica.

En un primer momento se clarifica la intencionalidad o interés. Posteriormente, se ejecuta el rastreo bibliográfico. Se continúa con la elaboración de fichas y se construyen los supuestos teóricos, así mismo se comprenden e interpretan los autores en un proceso permanente.

El mapa que se presenta a continuación revela la diversidad y amplitud de las corrientes que se incluyen en el espectro de la Psicología humanista-existencial y a lo largo del capítulo es posible comprender cómo se ha ido dando esta configuración; muestra, además, los cimientos compartidos por las teorías y terapéuticas que se incluyen en esta tercera fuerza. Este mapa permite adquirir una visión panorámica, pero en este escrito no se desarrollan completamente todas las corrientes, porque no es su objetivo.

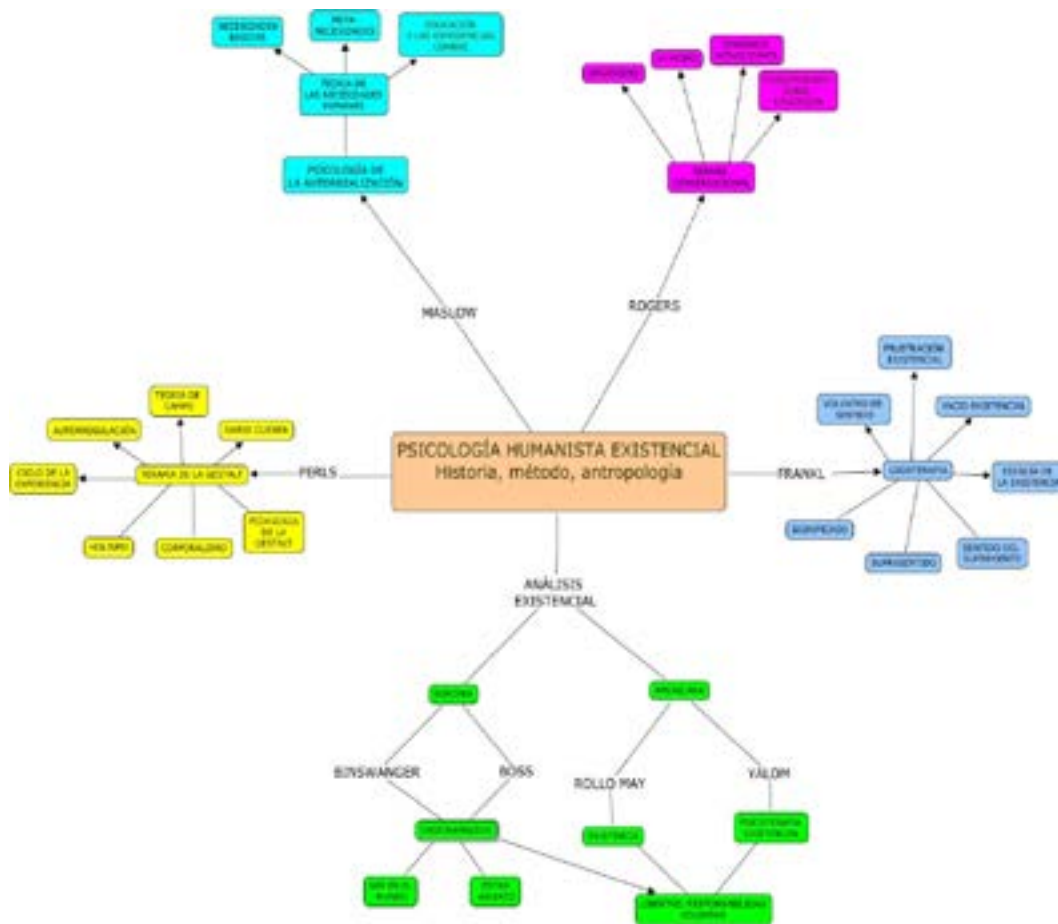


Figura 1. Mapa de la Psicología humanista-existencial

Fuente: La autora

Historia y surgimiento de la Psicología humanista-existencial

Resulta artificioso asignar una fecha concreta al momento preciso de la aparición histórica de la Psicología humanista-existencial. El periodo de gestación que lleva consigo la formación de cualquier fenómeno o movimiento científico y social convierte indefectiblemente en convencional toda pretensión de exactitud. Sin embargo, es posible tomarse, como criterio cronológico, aquellas fechas en las que se producen las primeras manifestaciones públicas o deliberadamente fundacionales. De acuerdo con este criterio, podemos hablar ya –en 1986– de 25 años de Psicología humanista-existencial (Villegas, 1986, p. 10).

Por otro lado, para autores como Quitmann (1989) el proceso histórico de surgimiento de la Psicología humanista-existencial se da entre los años 1929 y 1962, año de la fundación de la American Association of Humanistic Psychology.

En los años treinta, cuando Estados Unidos vivía la crisis económica y luego cuando asume la presidencia Roosevelt, en 1933, con su reforma económica llamada “New Deal”, que abogaba por una orientación más humanística destinada a favorecer el bienestar social de todos los ciudadanos porque “consideraba la naturaleza humana como buena y razonable” (Quitmann, 1989, p. 23) y logró reorientar el sentimiento social hacia valores más positivos y un optimismo pragmático y humanístico que atacó la conciencia que se tenía sobre las tareas cotidianas y futuras. Dicha renovación cultural y humanística que se iniciaba en Estados Unidos, se vio apoyada y favorecida por la inmigración de una gran cantidad de europeos durante el dominio nazi, lo que evidencia un incremento en el interés por la literatura y el arte que estimulaba a la sociedad a ocuparse más intensamente de temáticas como el valor y el sentido de vida.

Se aumentó el interés por la filosofía existencialista que iniciaba conceptualmente en Europa y que los inmigrantes habían llevado en sus maletas a Norteamérica; sin embargo, como los escritos de Kierkegaard, Heidegger, Buber, Jaspers y Sartre se oponían a la filosofía de la época, fueron recibidos de igual forma que la filosofía oriental.

Poco a poco se formó un movimiento encabezado por Abraham Maslow, quien, en 1949, se encuentra por primera vez con Anthony Sutich y, en 1954 envían trabajos escritos de temáticas como el amor, la creatividad, el crecimiento, etc., que no eran recibidos e impresos con agrado en las revistas de orientación conductista; cuatro años después apareció en Inglaterra el libro “Humanistic Psychology” de Cohen y un año más tarde en Ohio tuvo lugar el primer simposio sobre psicología existencial (Gallego & Jiménez, 2007, p. 25).

El primer Encuentro Nacional de la *American Association For Humanistic Psychology* (AAHP) se dio en 1962, la Asociación se había constituido ya como tal en el verano de 1961. Con anterioridad, en la primavera del mismo año, apareció el primer número del *Journal of Humanistic Psychology*. De manera que puede considerarse 1961 como el año en que la Psicología humanista-existencial nace a la luz pública.

Quitmann (1989, p. 29) plantea que posterior a esto, y con la presidencia de Abraham Maslow, se fundó la American Association of Humanistic Psychology. En sus inicios la AAHP se definía de la siguiente manera:

La psicología humanística puede definirse como la tercera rama fundamental del campo general de la psicología y como tal trata en primer término de las capacidades y potenciales humanos que no tienen lugar sistemático ni en la teoría positivista ni en la conductista, o en la teoría clásica del psicoanálisis.

Según Villegas (1986, p. 10) el término *Humanistic Psychology* había sido utilizado ya anteriormente por el propio Maslow (1956) en un artículo titulado *Toward a Humanistic Psychology*. Pero

el primero en aplicarlo había sido Hadley Cantril en un artículo de idéntico título, aparecido en 1955 en la *Review of General Semantics*.

La Psicología humanista-existencial es un movimiento programático, surgido en Norteamérica en la década de los sesenta, orientado a promover una psicología más interesada por los problemas humanos, que sea: “una ciencia del hombre y para el hombre” (B. Smith, 1969). Michel Fourcade (1982) la define como: “un acercamiento al hombre y a la experiencia humana en su globalidad. Un movimiento científico y filosófico que comprende la psicología en sus dimensiones dinámica y social, basada en una visión holística del hombre, redescubriendo así formas tradicionales occidentales y orientales de conocimiento” (Villegas, 1986, p. 11).

Una de las características más sobresalientes de los primeros promotores del movimiento de la Psicología humanista-existencial es su heterogeneidad y diversidad de procedencia. Todos ellos tenían orígenes en campos muy diversos de la psicología y representaban posiciones teóricas muy distintas (Gondra, 1986, p. 49).

La intención, según Gondra, (1986, p. 50) de los primeros humanistas no era fundar una nueva escuela de psicología teórica, dada esta diversidad. Su propósito era introducir un nuevo espíritu, una nueva manera de hacer psicología, que trascendiera las limitaciones del puro objetivismo y llenara el vacío dejado por los dos grandes sistemas teóricos de la época: el conductismo y el psicoanálisis. Pero, por presentarse como una tercera fuerza (Maslow, 1962 citado por Gondra, 1986, p. 50) psicológica, es decir, como una alternativa para esos sistemas teóricos, e intentar una organización similar a las de las demás escuelas, es decir, fundar una revista y una asociación, actuaban de la misma manera que sus antagonistas.

A pesar de su heterogeneidad, los primeros humanistas coincidían al menos en una cosa: la insatisfacción profunda ante el estado de cosas imperante en la psicología de la época. La Psicología humanista-existencial era un grito de protesta contra los excesos del conductismo y del psicoanálisis. Los humanistas criticaban al conductismo por su mecanicismo, que convertía al ser humano en un muñeco mecánico a merced de los estímulos ambientales que, por su reduccionismo, imposibilitaba el estudio de lo más específicamente humano: la vivencia de la plena subjetividad. Al psicoanálisis le reprocharon su irracionalismo y su determinismo que convertían a la persona en una víctima de sus oscuras motivaciones inconscientes y la dejaban anclada en el pasado (Gondra, 1986, p. 50).

De acuerdo con Gondra (1986, p. 51) los humanistas no tuvieron un método psicológico común. Unos, influidos por la metodología y el análisis existencial, recurrieron al método fenomenológico. Otros, utilizaron los métodos de sus psicologías de origen. Otros, como Rogers, intentaron conciliar en vano el método objetivo con el estudio de la subjetividad humana.

El mismo Maslow (1970) considerado generalmente su inspirador, recuerda que el movimiento de la Psicología humanista “no es obra de un solo líder o de un gran nombre que lo caracterice, sino de muchas personas”, como Erich Fromm, Kurt Goldstein, Karen Horney, Gordon Allport y Henry Murray, entre sus antecesores y Carl Rogers, Rollo May, Gardner Murphy o Erik Erikson, entre sus coetáneos. Como cualquier movimiento científico social, la Psicología humanista-existencial no surge de forma repentina, desconectada de su entorno histórico y contextual (Villegas, 1986, p. 11).

Además, Villegas plantea que no es necesario recordar los acontecimientos sociopolíticos y culturales que caracterizaron la situación mundial durante la década de los sesenta, ni los que afectaron especialmente la sociedad americana. Después de dos guerras mundiales, el mundo occidental, inmerso en una oleada de crecimiento económico y bienestar social, experimentaba una revolución de sus costumbres y aspiraciones. “El cuerpo, sometido en las décadas anteriores a la represión sexual y militar, se rebelaba, libre de tabúes, deseoso de nuevas estimulaciones sensoriales internas y externas. Las personas podían encontrarse libremente, conocerse y amarse, más allá de las divisiones raciales, políticas y de clase” (1986, p. 12).

Es preciso reconocer la influencia o fundamento del existencialismo en la psicología que aquí se está describiendo. Por esto, según lo plantea Villegas (1986) cuando se refiere a Abraham Maslow: “Su acercamiento al existencialismo se produjo, según confesión del mismo (1968b), inducido por algunos de sus colegas, entre ellos: Adrian Van Kaam, Rollo May y James Klee.

Es oportuno profundizar en los fundamentos de esta corriente psicológica y las diversas influencias. Para ello se cita a Villegas (1986, p.14) quien asevera que la corriente del pensamiento fenomenológico-existencial europeo llegó a Norteamérica tarde y mal, a través de múltiples mediaciones, casi todas ellas psicológicas, como observa Caparrós (1980), que en no pocos casos “han llegado a desprenderla de su sentido originario”. Por su parte, Maslow (1961) reconoce que la fenomenología “tiene su propia historia en el pensamiento americano, pero que en general ha languidecido”.

La razón de que la fenomenología americana no haya seguido un curso histórico superponible a la europea radica, como dice Caparrós (1979, en Villegas, 1986) “en el hecho de que la psicología en este país (EE.UU.) carece de un pasado filosófico”. En realidad, el primer contacto de la psicología americana con el método fenomenológico se hace a través de la Gestalt, cuyas lecciones, dice Maslow (1957 en Villegas, 1986) “todavía no han sido plenamente integradas en la psicología”.

La traducción al inglés de algunas obras sobre la Gestalt, así como el establecimiento de algunos de sus autores en Estados Unidos constituye el principal puente de unión fenomenológica entre ambos continentes (Villegas, 1986, p. 14).

Dentro del pensamiento más específicamente existencial (Villegas, 1986, p. 14) hay que destacar la presencia de M. Buber y P. Tillich. Puede considerarse, a este último, nacido en Alemania y residente en Estados Unidos, desde 1933, como el verdadero introductor del existencialismo. Al lado de estos filósofos y teólogos europeos cabe considerar, además, la obra de William Barret (1958) *Irrationalman: a study in existential phylosophy*, que había sido precedida por unos artículos titulados genéricamente *What is existentialism?*, editados posteriormente en forma de libro con el mismo título (Barrett, 1964 retomado por Villegas).

Las figuras más destacadas del existencialismo americano en relación con la psicología son, sin duda, Rollo May, editor de *Existence* (1958), por largos años profesor en Europa, buen conocedor de la filosofía continental, y Adrian Van Kaam, de origen holandés, profesor de la Duquesne University, editor de *Humanitas* y de la *Review of existential Psychology and Psychiatry*.

Otro tanto sucede con Rogers, tal vez el segundo autor más representativo de la Psicología humanista-existencial después de Maslow, para quien los pensadores europeos que más directa, aunque tardíamente, influyeron, fueron Buber, de quien tomó la teoría de las relaciones interpersonales, Kierkegaard, de quien le impresionó su sentido de la individualidad y Otto Rank, tal vez la influencia más primitiva de todas, de quien recibió el concepto de voluntad positiva. De entre sus contemporáneos, Rogers cita con frecuencia a G. Allport, Rollo May y al propio A. Maslow. M. Polanyi, L. Whyte, A. Angyal y A. Szent-Gyorgi influyen en su concepción de la ciencia. En sus escritos actuales Rogers (1980) se remite con frecuencia a físicos y filósofos contemporáneos en quienes cree hallar una confirmación de sus posiciones teóricas, particularmente la fundamentación de la tendencia actualizante. Estos son F. Capra, físico teórico, M. Murayama, filósofo de la ciencia e I. Prigogine, Premio Nobel de Química. En cualquier caso, no hay que olvidar que para Rogers la principal fuente de conocimiento la constituye su propia experiencia, y como tal no tiene demasiado interés en la investigación de las fuentes bibliográficas e ideológicas (Villegas, 1986, p. 18).

Se puede afirmar, de acuerdo con Oatley (1981 retomado por Villegas, 1986), que su posición personal se halla dentro de la tradición americana encabezada por John Dewey. En efecto, Rogers asistió durante su estancia en el Teachers College de Columbia en 1925 a los cursos dirigidos por H. Kilpatrick, discípulo de Dewey, quien concebía la perfección no como una meta final, sino como un proceso perpetuo de crecimiento.

La psicología, según reconocían Berelson y Steiner (1964) en un trabajo en el que se pasaba revista a más de mil aportaciones de la psicología científica, presentaba una visión “muy incompleta” del ser humano. Contra esta visión reductora y limitada pretendía inicialmente reaccionar la Psicología humanista-existencial, llevada por la aspiración a superar la orientación determinista, deshumanizante

y despersonalizadora de la psicología empírica del momento y dar respuesta a cuestiones más específicas, derivadas de la naturaleza creativa, libre y personal del sujeto humano (Villegas, 1986, p. 20).

Los principios programáticos de la Asociación, según Villegas (1986), aparecen en el primer número del *Journal of Humanistic Psychology*, que debía servir de portavoz oficial de la *American Association of Humanistic Psychology* y, además, fueron elaborados por Charlotte Buhler y James Bugental, a modo de las Cuatro nobles verdades de Buda, que se sintetizan en los siguientes puntos:

1. Centrar la atención en la persona que experimenta y, por lo tanto, en la vivencia como fenómeno primario del estudio del hombre. Tanto las explicaciones teóricas, como la conducta manifiesta, se consideran subordinadas a la experiencia misma y a su significado para la persona.
2. Acentuar las cualidades específicamente humanas, tales como la elección, la creatividad, la valoración y la autorrealización, como opuestas a la concepción de los seres humanos en términos mecanicistas y reduccionistas.
3. Mantenerse fiel al criterio de significación en la selección de problemas y procedimientos de investigaciones, en oposición al énfasis primario en la objetividad.
4. Comprometerse con los valores y la dignidad humana e interesarse por el desarrollo del potencial inherente a cada persona. El punto central de esta visión es la persona tal como se descubre a sí misma y se relaciona con otras personas o grupos sociales.

El ideario programático de la Psicología humanista-existencial no se dirigía, pues, inicialmente contra los aportes del psicoanálisis o del conductismo como métodos de trabajo, sino contra la autolimitación voluntaria de su objeto al campo de la patología o de la conducta observable. Lo que proponían los promotores del movimiento para la Psicología humanista-existencial era, en palabras de Bugental (1967) “una completa descripción de lo que significa existir como ser humano” (Villegas, 1986, p. 24).

Bases filosóficas, epistemológicas y antropológicas de la Psicología humanista-existencial

El humanismo (tal como lo entendemos ahora) se manifestó como una oposición al dogmatismo de la Edad Media, en el Renacimiento. Es redescubierto el hombre como individuo en su singularidad. Se tomó como modelo a los antiguos griegos y romanos y se apuntó a la autorrealización en libertad y se resaltan valores tales como belleza, fuerza y virtud (Saldanha, 1989, p. 36). La persona es el eje de sí, dueño de su posibilidad emancipatoria. El hombre es inventor y garante de los valores, es el sujeto

de la opción moral. Estos conceptos se redondean y se hacen fuertes en la época de la Ilustración, en el siglo XVIII. Lo que se inició en los siglos XV y XVI, como reacción en favor de la libertad, se concreta y define trescientos años después, con Herder y otros filósofos idealistas que tomaron a la educación como eje para favorecer un desarrollo libre de los seres humanos (Sánchez, s/f, p. 2).

El humanismo cristiano resalta el valor del hombre como persona; existe una autonomía de conciencia y responsabilidad orientada hacia Dios. El humanismo moderno, de Descartes, Kant y Hegel, toma como punto de partida la subjetividad humana como centro de construcción de toda realidad. Valores como libertad, dignidad, razón y respeto fueron exaltados y son el espejo del movimiento humanista actual (Saldanha, 1989, p. 36).

A continuación se presentan los elementos centrales para clarificar las bases de la Psicología humanista-existencial.

Caminante no hay camino, se hace camino al andar

Considerado el padre del existencialismo, Soren Kierkegaard, apela a dos conceptos esenciales del humanismo: responsabilidad y decisión. “Hay que encontrar una verdad (dice Kierkegaard), que puede ser una verdad para mí, encontrar la idea por la cual quiero vivir y morir”. Lo característico de lo humano es la “experiencia personal”, el conocimiento del abismo, la muerte, el desgarramiento y el miedo. Sometidos al miedo existencial tenemos varias posibles respuestas, tenemos que decidirnos, “lo tremendo que se ha otorgado al hombre es la elección, la libertad” (Sánchez, s/f, p. 2).

Es necesario centrarnos en este apartado sobre el existencialismo por el que se entiende “el conjunto de doctrinas según las cuales la filosofía tiene como objetivos el análisis y la descripción de la existencia concreta, considerada como acto y como una libertad que se constituye afirmándose y que tiene únicamente como origen o fundamento esta afirmación de sí” (Jolivet, 1975 en Saldanha, 1989).

El existencialismo moderno surgió en Francia y en Alemania hace más de 40 años, procede de autores como Kierkegaard, Heidegger, Sartre, Jaspers, Nietzsche, Buber. Se caracteriza por la afirmación de que “la existencia precede a la esencia” lo que significa que el hombre necesita elegir en cada momento lo que será en el momento siguiente; sólo existiendo podrá ser. Significa que el individuo es un ser de quien no se afirma ninguna esencia, ya que la esencia invocaría una idea permanente, contradictoria con la propuesta de autocreación (Saldanha, 1989, p. 17).

Sin embargo, Tillich (1952), según Saldanha (1989, p. 18), dice que sería absolutamente imposible hablar de existencia sin referirse al esencialismo, el existencialismo puro no existe, ni en la teología ni en la filosofía, ya que sólo puede existir dentro del marco esencialista: “existe un filosofar existencialista, pero no existe y no puede haber un sistema existencialista de filosofía”. Así, sólo hay libertad de creación si hay una infraestructura en la que actúa el individuo.

Saldanha (1989, p. 18) plantea la tensión entre existencialismo y esencialismo, expresa que, a pesar de esta pugna, el punto que le parece más importante es la recuperación del individuo como un ser, la valoración del existir.

En Kierkegaard el existencialismo entraña una expresión radical de la individualidad impar, absolutamente concreta, radicalmente subjetiva y completamente original. De ahí nace la temprana predisposición anticientífica del existencialismo (Luypen, 1967a, p. 30).

Además, Saldanha (1989) se refiere al mismo autor y plantea que: “La elección constituye una de las nociones más importantes de su filosofía, pues la veía como una especie de núcleo de la existencia humana; cada elección es un riesgo por su propia incertidumbre. Existir es elegirse” (p. 20).

En cuanto a Heidegger encontramos una ontología científica del hombre como estar abierto. Se ha llegado a esta ontología a través de una fenomenología enriquecida por variedad de temas derivados del existencialismo. Con la ayuda de un método fenomenológico científicamente válido, Heidegger trata de realizar una teoría general, científicamente válida, del hombre como existencia, del hombre como estar abierto. De esta manera el existencialismo y la fenomenología fluyen juntos y forman una nueva unidad (Luypen, 1967a, p. 31).

Con las enseñanzas de la fenomenología Heidegger creó el existencialismo alemán. Su preocupación era elaborar un análisis de la existencia que partiera del análisis del ser concreto y único para llegar a una teoría del ser en general (Saldanha, 1989, p. 25).

En cuanto a Sartre se retoman algunas frases y posturas básicas postuladas por Saldanha (1989): “Por la libertad, el individuo escoge aquello que quiere ser y, así, realiza su esencia”. En otro párrafo dice: “Pero para Sartre el hombre es aquello que hace de sí mismo”. El hombre es aquello que proyecta ser, y no existe antes de ese proyecto. Lo que importa primeramente es que él surge en el mundo y sólo después se define (p. 31).

Ser humano equivale a ser siempre incompleto. Tanto Sartre como Heidegger consideran que ser hombre es *un tener que ser* (Luypen, 1967a, p. 64).

En igual sentido se pronunciarán otros autores que apoyan lo expresado por Sartre y Heidegger, como Luypen (1967) cuando afirma que el hombre no es una mera tarea-en-el-mundo; es equiprimordialmente la ejecución de esa tarea. El hombre se abre paso hacia adelante precisamente porque no puede afirmar del todo ningún significado fáctico. El hombre sobrepasa continuamente su facticidad porque se dirige a alguna de las muchas posibilidades que entraña su existencia como proyecto. El hombre constituye un movimiento que se proyecta más allá de sí; su existencia es intranquilidad esencial. Negarlo es negar la esencia del ser-hombre (Luypen, 1967a, p. 65).

Ignace Leep, en su libro *La existencia auténtica* (1963, p. 27) confluye con Luypen cuando afirma que el hombre no debe sacarse a sí mismo de la nada. En cada momento de su existencia se descubre a sí mismo como un dato a partir del cual debe marchar adelante, haciéndose. Para responder al llamamiento, debe explotar y realizar todas las virtudes de su *yo situado*.

La existencia humana no es, pues, eterna, no es nada dado. Inmersa en el tiempo, está toda por devenir, al punto que el devenir es un atributo tan característico de la existencia como la eternidad es del ser (Leep, 1963, p. 42).

La diferencia fundamental entre la evolución de la naturaleza y el devenir existencial del hombre consiste en que la primera se hace automáticamente, según las leyes inmanentes de la naturaleza de cada ser o conjunto de seres naturales, o bajo la influencia de causas extrínsecas en tanto que el segundo, en gran medida, debe ser obra del hombre mismo. “El hombre está por inventar cada día”, dice Sartre, y es él mismo quien debe inventarse (Leep, 1963, p. 43).

La filosofía existencial ha captado tanto los puntos fuertes como los flacos del monismo materialista y del espiritualista. En consecuencia, el hombre no se define como *cosa* ni como *ego* absoluto, sino como existencia, como ser-consciente-en-el-mundo, como unidad del enlace mutuo entre subjetividad y mundo (Luypen, 1967a, p. 33).

Después de citar estos autores, es imperante resaltar que todos convergen en un supuesto sustancial para este trabajo y es que el ser humano está llamado a hacerse, construirse, transformarse y darse forma a sí mismo.

Después de acercarse al existencialismo y su significado primigenio para una Psicología humanista-existencial, se pasa a la fenomenología, considerada etimológicamente como el estudio de los fenómenos.

Influenciado por Brentano, Husserl estableció como objetivo hacer de la filosofía un saber universal del que partirían las demás ciencias. Censuraba las ciencias humanas, especialmente la Psicología, por usar el mismo método que las ciencias naturales, a pesar de que el método sea diferente (Saldanha, 1989, p. 22).

Gendlin (1966), citado por Sassenfeld & Moncada (2006, p. 93), indica que Husserl rechazó la teoría científica, difundida hasta el día de hoy, según la cual vemos “preceptos” o pensamos “imágenes” al advertir que, en su experiencia personal directa e inmediata, nunca había visto un precepto o pensado una imagen. Más bien, razonó Husserl, los procesos psíquicos siempre son intencionales, es decir, invariablemente hacen referencia y están ligados a objetos y/o sucesos que se encuentran en la realidad externa. Por lo tanto, es una abstracción excesiva entenderlos como sencillas ocurrencias subjetivas que no guardan relación con el mundo en el que las personas existen y se desenvuelven.

La fenomenología representa un intento sostenido por superar o trascender la dicotomización categórica entre sujeto y objeto, que es inherente al desarrollo del pensamiento occidental. A la actitud natural, la fenomenología husserliana opone la actitud fenomenológica, alcanzable a través de la aplicación disciplinada del método fenomenológico como fundamento para investigar y entender, de manera exacta y empírica, la experiencia que el ser humano tiene del mundo, de sí mismo y de sus semejantes. La actitud fenomenológica posibilita, a quien la asume, suspender temporalmente la propia inserción congénita en el mundo e interrumpir el movimiento habitual hacia la realidad exterior para contemplarlo sin participar en él (Moreira, 2001 en Sassenfeld & Moncada, 2006, p. 94). En otras palabras, aseveran Sassenfeld & Moncada, (2006): “la actitud fenomenológica permite aprehender y observar la intencionalidad de los procesos psicológicos como estructura constitucional y pre-reflexiva de la experiencia humana”.

La concepción fenomenológica de lo real, tal como lo ha indicado insistentemente Yontef (1993, 1998, 2004), es relacional, ya que asume que la realidad debe ser entendida como una co-construcción que se produce entre el observador y lo observado (Sassenfeld & Moncada, 2006, p. 95).

En la tradición fenomenológica, la comprensión de un fenómeno es diferenciada de una explicación que dé cuenta de él: la fenomenología está dedicada a comprender la experiencia que el observador tiene del fenómeno en sus propios términos y asume que esto sólo se puede lograr mediante la descripción comprehensiva y detallada de ésta y rechaza el análisis causal explicativo o los juicios de valor como herramientas útiles para arribar a un entendimiento genuino del objeto de investigación involucrado (Brazier, 1993; Ginger & Ginger, 1987; Moreira, 2001; Peñarrubia, 1998, retomado por Sassenfeld & Moncada, 2006, p. 96).

Otro autor que no puede faltar, a la hora de retomar la fenomenología, es el francés Merleau-Ponty para quien la fenomenología no es un idealismo trascendental, pues quiere tematizar la existencia, el ser-en-el-mundo. La esencia está en la existencia. El interés de Merleau-Ponty está vuelto para un hombre concreto e histórico, luego, multi-facetado, o sea, con múltiples dimensiones. Su concepción indica que el mundo ya está allí y su tentativa primordial es, simplemente, describirlo, pues el rigor de la ciencia está articulado con la experiencia del mundo vivido; este vivido y la intersubjetividad están imbricados en este mundo que se objetiva investigar (Dantas & Moreira, 2009, p. 248).

Merleau-Ponty (1945), retomado por Dantas & Moreira (2009) esclarece que la problemática de la fenomenología, en su versión más elaborada, post-husserliana, restaura la tensión dialéctica entre los polos del subjetivismo y objetivismo extremo porque incluye la comprensión del hombre en su facticidad. “Esta tensión implicaría en una fenomenología que enfatiza la experiencia como elemento primordial para la comprensión del mundo” (p. 248).

Al respecto Dantas & Moreira (2009) afirman:

Con la noción de hombre mundano, las dicotomías (sujeto-objeto, cuerpo-espíritu, interno-externo) son cuestionadas, mientras los “pensamientos de sobrevuelo” desraizarían al hombre de su inherencia al mundo (p. 248).

Por lo tanto, lo primordial en la fenomenología es la descripción de la experiencia vivida. Cómo se constituye en flujo temporal la experiencia vivida y cómo de la imbricación del hombre y del mundo, en mutua constitución, el papel de la investigación sería la descripción del campo fenomenológico, pero también la comprensión propia de esta constitución mundana del hombre, como ser-en-el-mundo (Dantas & Moreira, 2009, p. 249).

Esta relación del hombre con el mundo es inseparable: “la existencia es un diálogo, la unidad de sujeto y mundo es dialéctica; es una unidad de diálogo” (Luypen, 1967a, p. 57). Concluye el autor que el “hecho primario” de la fenomenología existencial puede encontrarse en la idea de existencia **como estar abierta**; como un estar abierto del sujeto hacia aquello que no es el propio sujeto o en la idea sinónima de intencionalidad. Según Luypen: “resulta imposible pensar el mundo en ausencia de la conciencia humana porque el propio pensar es intencionalidad, es decir, un modo de estar implicado en el mundo” (p. 19).

Porque la existencia es el centro de la fenomenología existencial, es conveniente ampliar este asunto puesto que Luypen asevera que: “la existencia no es algo estático; el sujeto que es el hombre no yace congelado en la facticidad del cuerpo y el mundo. Su ser-en-el-mundo es al mismo tiempo un ser hacia-el-mundo. Ser-hombre es un dinamismo que lleva el nombre de historia (Luypen, 1967a, p. 61).

Es oportuno desarrollar la idea del ser hacia el mundo puesto que estoy en el mundo y encuentro al otro en mi mundo, es decir, “mi mundo no es exclusivamente mi mundo ni tu mundo es tan sólo el tuyo, sino que el mundo de la existencia es nuestro mundo. La existencia es **coexistencia** porque mi mundo se revela como nuestro mundo (*Mitwelt*)” (Luypen, 1967b, p. 173).

Por otro lado, Leep (1963) plantea que el hombre real y concreto es, por todo su ser, un ser social. Casi no hay para él problema que no comparta con sus hermanos. Cada vez que se aísla, con la pretensión de bastarse en su narcisismo orgulloso, decae y se deshumaniza (p. 23).

No soy conciencia de mi conciencia, no estoy encerrado en mí mismo, aislado de mi cuerpo, del mundo y del otro. A través de mi cuerpo estoy en el mundo, que se manifiesta como nuestro mundo y, por consiguiente, mi existir es un existir juntos, una **coexistencia**. La filosofía del “yo pienso” tiene que ser reemplazada por la filosofía del “nosotros existimos” (Luypen, 1967b, p. 186).

Del puesto del hombre en el cosmos y otros asuntos antropológicos

En este apartado se abordarán algunas posturas que evidencian la antropología que subyace a la psicología que nos convoca en este trabajo. Para efectos de la comprensión se separan por segmentos, es decir, anteriormente se abordó más específicamente el existencialismo y la fenomenología. En éste se retomará la fundamentación antropológica en la que también se encontrarán elementos análogos a los anteriores puesto que están íntimamente relacionados, lo que significa mayor amplitud y riqueza conceptual.

Para Monedero (1995): “El conocimiento del hombre mismo es el que hace posible el resto de los conocimientos. Pero el conocimiento del hombre, ya lo hemos visto, es el conocimiento o descripción de su actividad constituyente de sí mismo y del mundo” (p. 67).

Frankl (citado por Sassenfeld, s/f) piensa que todo sistema psicoterapéutico se basa en ciertas suposiciones antropológicas apriorísticas, con independencia de que sus exponentes y practicantes sean o no conscientes de ellas. “No hay psicoterapia sin una concepción del hombre y sin una visión del mundo y de la vida” y, en consecuencia, una de las tareas que corresponde a los terapeutas humanistas-existenciales es volver consciente y desplegar la imagen del ser humano que está implícita en sus teorías y prácticas. De modo similar, Sassenfeld (s/f), cita a Rogers (1951) quien piensa que uno de los puntos primarios de importancia en el área de la práctica de la psicoterapia es la actitud filosófica de un psicoterapeuta respecto del valor y la significación de las personas (p.2).

Lo anterior devela un asunto pilar para abordar al ser humano y su estudio. En este trabajo esa revelación no puede ser implícita sino manifiesta. Por lo tanto, se retoman características de la antropología filosófica, articulada desde diferentes posturas y autores para la comprensión del ser humano que subyace a la Psicología humanista-existencial. Encontramos varios postulados y cada uno de ellos con sus derivaciones planteados por Sassenfeld (s/f) en su artículo sobre la antropología filosófica que fundamenta la psicoterapia humanista-existencial.

El punto de vista holístico: ser humano y totalidad

El punto de vista holístico tiene sus raíces en las primeras décadas del siglo XX en los escritos filosóficos de Smuts y, posteriormente, fue aplicado por Kurt Goldstein y otros psicólogos de la Gestalt en los campos de la psiquiatría y de la psicología. De acuerdo con el holismo de Smuts, la realidad está compuesta por innumerables totalidades que, por un lado, reúnen y organizan en su estructura y funcionamiento diversos elementos o partes que, a su vez, son totalidades en menor escala y que, por otro lado, hacen parte de totalidades más amplias que las trascienden e incluyen (Ginger & Ginger, 1987; Peñarrubia, 1998 citado por Sassenfeld, s/f).

Desde la perspectiva humanista-existencial, el individuo es concebido como una totalidad organizada y como una unidad configurada que, en cuanto tal, no puede ser reducido a la simple suma de sus partes constituyentes. En su realidad más inmediata y comprensiva, es un todo orgánico significativo e integrado, compuesto por distintas facetas o aspectos que representa “una organización compleja y contradictoria dentro de la cual actúan armónicamente o disarmónicamente, compiten o cooperan, dominan o son sometidas las múltiples partes que lo caracterizan” (Sassenfeld, s/f, p. 11).

- *El individuo como organismo.* Muchos autores entienden, desde esta perspectiva, el funcionamiento del ser humano concretamente en términos de un organismo total o unitario que Giordani (1988) define como una unidad psicosomática integrada, en contra de las posturas atomizantes y dualísticas. El organismo está guiado por el principio de la autorregulación, que se considera como la capacidad primordial del organismo para percibir sus necesidades en la situación presente y encontrar, en función de las circunstancias que lo envuelven, la satisfacción más óptima. Según Yontef (1993), en la autorregulación orgánica, “la elección y el aprendizaje ocurren de forma holística, con una integración natural de mente y cuerpo, pensamiento y sentimiento, espontaneidad y deliberación” (Sassenfeld, p. 12).

Unido al concepto de organismo está la idea central que el ser humano es, en cuanto organismo concreto, un ser único e irrepetible con una combinación particular de características personales de naturaleza biológica, psicológica y sociocultural.

- *El individuo y las relaciones humanas.* Según Sassenfeld(s/f) la Psicología humanista-existencial presta atención a la totalidad compuesta por el ser humano en relación con sus semejantes, esto es, con la interdependencia de individuo y entorno social (Gimeno-Bayón & Rosal, 2001; Kriz, 1985; Quitmann, 1985; Tageson, 1982; Tfdprphps, 2001; Ukahpp, 2005) o a lo que Binswanger, siguiendo la filosofía existencial, llama *Mitwelt* (mundo-con). Desde esta perspectiva, los psicoterapeutas de esta orientación asumen que la existencia humana, en efecto, se consume en el seno de las relaciones que las personas establecen entre ellas (Quitmann, 1985, p. 13).
- *El individuo y el mundo.* El ser humano no sólo es una totalidad en sí mismo y parte de la totalidad formada por él y sus semejantes, sino que, además, participa de la totalidad más amplia que lo contiene a él y a las demás personas. Es, siguiendo el concepto original de Martin Heidegger, un ser-en-el-mundo (Frankl, 1978; Gimeno-Bayón & Rosal, 2001; May, 1961a; Quitmann, 1985; Vattimo, 1985, citado por Sassenfeld, p.12). En lo que respecta a esta categoría May (1977, p. 91), según De Castro & García (2008, p. 35), quienes afirman que se debe “considerar al individuo en los tres modos de ser en el mundo: el mundo de los

impulsos biológicos, del destino y del determinismo (el *Umwelt*), el de la responsabilidad para con sus semejantes (*Mitwelt*), y el mundo en que el individuo puede darse cuenta del destino con que sólo él se debate en ese momento (*Eigenwelt*)”. En el marco de la psicoterapia de orientación humanista-existencial, la noción del individuo como ser-en-el-mundo también se ha traducido, por así decirlo, operacionalmente, en la denominada teoría de campo. Esta concepción tiene sus raíces en el trabajo de Kurt Lewin y es una de las influencias de la psicología alemana de la Gestalt que los terapeutas humanistas-existenciales han recibido e incorporado a su antropología filosófica (Peñarrubia, 1998; Soff, Ruh & Zabransky, 2004; Yontef, 1993). Yontef (1993) define un campo como un todo en el que las partes están en relación unas con otras y en el que ninguna parte está separada de la influencia de lo que sucede en otro lugar del campo. “El campo reemplaza la noción de partículas separadas, aisladas. La persona en su espacio de vida constituye un campo” (Sassenfeld, s/f, p. 16).

- *El individuo como ser subjetivo y consciente.* El ser humano vive subjetivamente y, en realidad, no tiene la posibilidad de eludir la subjetividad de su experiencia. Vivencia y percibe el mundo, de modo inevitable, influenciado por su realidad personal y, así, en cierto sentido: “el mundo externo forma parte de [su] experiencia interna” Martínez (1982) citado por (Sassenfeld, s/f, p. 16).
- *El individuo como ser libre y responsable.* Desde la perspectiva de la filosofía existencial, por otro lado, la capacidad de ser libre está inextricablemente unida al miedo y a la angustia existencial. El ser humano está, de acuerdo con Heidegger, arrojado a un mundo que se le impone –un mundo en el cual, de modo literal, se encuentra– y a una existencia que trae consigo la confrontación con la inevitabilidad de la muerte (Quitmann, 1985; Vattimo, 1985 en Sassenfeld, s/f, p. 16).
- El individuo es parcialmente libre en cuanto, dentro de las restricciones que los múltiples condicionamientos a los que se halla expuesto le imponen, “mantiene un margen de libertad de elección del cual es responsable y por el cual se constituye en sujeto agente” (Gimeno-Bayón & Rosal, 2001 citados por Sassenfeld, s/f).

Frankl (1978, 1984 retomado por Sassenfeld, s/f) ha discutido la problemática de la libertad humana con mayor detalle. Opina que, sin lugar a dudas, el individuo no está libre de condiciones que lo afectan y determinan. No obstante, estas condiciones no llegan a determinarlo por completo; dentro de ciertos límites, depende de él mismo si acaso se somete a ellas o si opta por superarlas.

- *El individuo, el sentido y los valores.* Martínez (1982) lleva esta reflexión más lejos y piensa que el individuo realiza un esfuerzo constante por poner al descubierto significados profundos que validen su identidad y que establezcan y apoyen los compromisos y las responsabilidades vitales que asume. Le parece comprensible que el ser humano, por medio de la búsqueda de sentido y la elaboración de significados, intente hallar algún grado de seguridad, certeza y guía en medio de una existencia que transcurre en un mundo marcado por la incertidumbre (Sassenfeld, s/f, p. 20).
- *El individuo y la tendencia hacia la auto-realización.* Según Frankl (1978, 1984, retomado por Sassenfeld, s/f), la auto-realización debe ser visualizada más como efecto no intencionado de la auto-trascendencia y como consecuencia de la realización de valores y el cumplimiento de sentido que como finalidad en sí misma.
- *La posibilidad del individuo de crear y ser creativo.* La creatividad del ser humano es uno de los elementos medulares que le permiten, por un lado, enfrentarse al entorno de manera efectiva y, por otro lado, dejar su huella en un mundo que, como hemos visto, forma parte de él. Más allá, su capacidad creativa es una herramienta relevante para plasmar su realidad interna y, así, para compartirla con los demás. Asimismo, es una herramienta que puede proporcionarle sentido y convertirse en expresión auténtica de su auto-realización. Gimeno-Bayón y Rosal (2001) piensan que, incluso, la vivencia de la angustia existencial es susceptible de ser utilizada de modo creativo (Sassenfeld, s/f, p. 21).

Se infiere que, por asumir una posición integrativa de la Psicología humanista-existencial, se precisa de una claridad epistemológica para comprender la amplitud y complejidad que se ha tratado de presentar en este escrito para sustentar dicha postura.

Referencias

- Dantas, D. & Moreira, V. (2009). *El método fenomenológico crítico de investigación con base en el pensamiento de Merleau-Ponty. Terapia psicológica.* V.27. N° 2. 247-257.
- De Castro, G.A. & García G. (2011). *Psicología clínica. Fundamentos existenciales.* Colombia: Ediciones Uninorte. Segunda Edición.
- Gallego, C. & Jiménez, C. (2007) *Historia oral de la Psicología humanista en la ciudad de Medellín entre los años 1972 y 2000.* Grupo de investigación Transformaciones contemporáneas. Medellín: Facultad de Psicología U.S.B.

- Gondra R, J. (1986). *El status científico de la psicología y psicoterapia humanista*. Anuario de psicología N° 34. (1). Universidad del País Vasco. <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64550/88512>
- Leep, I. (1963). *La existencia auténtica*. Buenos Aires: Ed. Carlos Lohlé.
- Luypen, W. (1967a). *La fenomenología es un humanismo*. Buenos Aires: Ed. Carlos Lohlé.
- Luypen, W. (1967b). *Fenomenología existencial*. Buenos Aires: Ed. Carlos Lohlé.
- Monedero, C. (1995). *Antropología y Psicología*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Quitmann, H. (1989). *Psicología humanística. Conceptos fundamentales y trasfondo filosófico*. Barcelona: Ed. Herder.
- Saldanha, T. (1989). *Terapia vivencial. Un abordaje existencial en psicoterapia*. Editorial Lumen.
- Sánchez, A. (s/f). *Psicoterapia humanística: un modelo integrativo*. Recuperado http://www.robertexto.com/archivo18/psico_humanis.htm
- Sassenfeld, A. (s/f). *Sobre la antropología que fundamenta la psicoterapia de orientación humanista-existencial*. Recuperado: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:P6WJoARuCVgJ:www.facso.uchile.cl/psicologia/caps/docs/>
- Sassenfeld, A. & Moncada, L. (2006). *Fenomenología y psicoterapia humanista existencial*. *Revista de psicología*. Año/vol. XV. Número 001. Santiago de Chile. Pp 91-106. Redalyc. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/264/26415105.pdf>
- Villegas, M. (1986). *La Psicología humanista: historia, concepto y método*. Anuario de psicología. N° 34. Universidad de Barcelona. <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64549/88511>

EL MATERIAL DIDÁCTICO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

DIDACTIC MATERIAL FOR THE CONSTRUCTION OF MEANINGFUL LEARNING

Anyela Milena Manrique Orozco, * Adriana María Gallego Henao**

Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia

Recibido: Julio 17 de 2012 - Aceptado: Octubre 30 de 2012

Forma de citar este artículo en APA:

Manrique Orozco, A. M. y Gallego Henao, A. M. (enero-junio, 2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108.

Resumen

En el presente trabajo se analizó el uso que dan los docentes de una institución educativa de la ciudad de Medellín al material didáctico y la intencionalidad en la ejecución de sus estrategias educativas para que los estudiantes aprendan significativamente. La investigación se fundamentó en un paradigma cualitativo, con el uso de técnicas como la observación estructurada y la entrevista. Se concluyó que los docentes conocen la importancia del material didáctico; sin embargo, carecen de elementos para llevarlo a la práctica y el uso de material didáctico es fundamental en el proceso de aprendizaje significativo de los niños.

Palabras clave:

Aprendizaje significativo; Docente; Estudiante; Intencionalidad; Material didáctico.

Abstract

Through this work, the usage of a school institution in Medellin by some teacher is analyzed, didactic material and the intention in the execution of their teaching strategies, where the students learn meaningfully. The research was based on a qualitative model, using technics as structured observation and interview. We have found that the teachers know the importance of the didactic material, nevertheless they lack of elements to take into practice, and the usage of the didactic material is fundamental in the meaningful learning process of children.

Keywords:

Meaningfully learning; Teacher; Student; Intentionality; Didactic material.

* Estudiante de Licenciatura en Educación Preescolar. Fundación Universitaria Luis Amigó. E-mail: anyelamanrique08@hotmail.com.

** Docente Licenciatura en Educación Preescolar. Facultad de Educación, coordinadora del semillero Infancia, Historia y Cultura. E-mail: adriana.gallego@amigo.edu.co

Introducción

Arreglar en pasado, y los docentes

La educación, como proceso fundamental en la vida de los hombres, implica aprender y desaprender constantemente. Consta de una variedad de recursos y estrategias que facilitan y producen aprendizajes en el sujeto. Por ello, las instituciones educativas permiten el acceso a materiales didácticos para que los docentes¹ utilicen en el aula de clase, de tal forma que propicie una educación más dinámica y eficaz. De esta manera, la implementación de dichos materiales en los procesos escolares, conlleva una transmisión de conocimientos. A partir de esta dinámica se le autoriza al estudiante interactuar de manera más práctica y lúdica con los saberes requeridos en su formación.

En este mismo sentido, actualmente se habla de un aprendizaje más dinámico con los infantes, puesto que su mayor atracción es el juego, por lo tanto, la motivación y la planificación de las clases deben girar en torno a ello, es decir, buscar que, a través del juego e interacción con los materiales didácticos, el estudiante adquiera las habilidades requeridas en su proceso formativo.

La pedagogía actual cuenta con una diversidad de elementos didácticos para poner al servicio de la docencia en la transmisión de los nuevos saberes; sin embargo, es evidente la carencia de estos elementos en la labor educativa, debido a que las prácticas pedagógicas que generan los docentes están enraizadas en modelos pedagógicos de corte tradicional que, en la mayoría de los casos, se limitan a la tiza, la voz y el tablero. Por tal razón, es menester preguntar: ¿Qué intención tienen los docentes cuando implementan materiales didácticos y cuál es su relación con el aprendizaje significativo del nivel preescolar en la Institución Educativa Miraflores?

Para dar luces a esta respuesta, se realizaron rastreos bibliográficos de antecedentes locales que permitieron establecer que el uso del material didáctico de manera individual le proporciona al estudiante un aprendizaje exitoso, dado que la manipulación de dicho material fortalece la concentración y propicia enseñanzas más profundas, aspecto que invita a los docentes de hoy a renovar sus prácticas y las maneras de efectuarlas en el aula de clase.

Por otro lado, los estudios también permitieron afirmar que los materiales didácticos no se limitan al enriquecimiento o evaluación de los saberes transmitidos, sino que son un soporte de ese proceso de aprendizaje didáctico o dinámico. Por ello es que debe ser pensado el currículo como una oportunidad para el estudiante. Es evidente, entonces, que el material didáctico en el aprendizaje del ser humano es sumamente importante, más, cuando se trata de procesos de formación en la primera

¹ Cuando se alude a los docentes, se hace referencia, de manera general y con valoración, a las mujeres y los hombres que se han comprometido con la labor de educar y desempeñan este rol en las instituciones educativas.

infancia, debido a que en esta etapa los niños requieren ambientes gratos y estimulantes, que propicien nuevos saberes y posibiliten un mejor desarrollo en todas sus dimensiones.

Por las estas consideraciones se hizo necesario indagar sobre las concepciones que tienen los docentes del nivel preescolar sobre el material didáctico e identificar el uso que le dan dichos docentes al material didáctico y su relación con el aprendizaje significativo. Estos objetivos fueron la brújula en el proceso investigativo y, a partir de ellos, se llevó a cabo el trabajo de campo que se desarrolla en las siguientes líneas.

Metodología

El método de investigación se basó en un paradigma cualitativo con un enfoque histórico hermenéutico con énfasis en la narrativa, porque lo que interesaba era acercarse al sentido y significado que le dan los docentes de transición a los materiales didácticos que emplean en el aula de clase. La población con la que se trabajó está inmersa en una Institución Educativa, ubicada en la zona centro oriental de Medellín, comuna 9. Los participantes del proceso investigativo fueron dos docentes del nivel preescolar.

Las técnicas de investigación que se privilegiaron para este estudio fueron la observación estructurada y la entrevista no estructurada. Dentro de la observación estructurada se utilizó como instrumento el diario de campo, que se desarrolló en periodos aproximadamente de una hora; luego de la observación, se realizó una etapa de confrontación con teorías previamente establecidas para identificar la viabilidad de las propuestas de los docentes en términos de aprendizaje significativo.

Para el análisis de la información se construyó una matriz categorial derivada de los objetivos y las grandes categorías de proyecto: el material didáctico como posibilidad para aprender significativamente; de allí se derivaron categorías y subcategorías con sus respectivos referentes teóricos como se evidencia en el siguiente cuadro y se da paso al análisis de la información recogida en el trabajo de campo.

Cuadro 1. Material didáctico con una intencionalidad definida

Tema	Categorías	Subcategorías	Autores
Material didáctico	Didáctica	Motivación	Juan Amos Comenio
		Técnicas de trabajo	
	Material didáctico	Material sensorial	María Montessori
		Organización	
	Aprendizaje	Auxiliares didácticos	Ausubel
Docente	Aprendizaje significativo		
		Cognitivo	
		Presentación	Ausubel
		Comunicación	

Fuente: Los autores

Después de ello, se categorizó la información derivada de las entrevistas y las observaciones. A cada una se le elaboró un relato y a partir de éste se buscó la ubicación de las categorías y subcategorías con sus respectivos comentarios, que salían de lo descrito mediante el uso de las técnicas utilizadas. El propósito era estudiar más profundamente el tema abordado en la presente investigación a través de la implementación de diferentes técnicas.

Discusión

El material didáctico: fuente de aprendizaje lúdico y recreativo con los niños de nivel preescolar

“Los objetos más importantes del ambiente son los que se prestan a ejercicios sistemáticos de los sentidos y de la inteligencia con una colaboración armoniosa de la personalidad síquica y motriz del niño y que, poco a poco, le conduce a conquistar, con exuberante y poderosa energía, las más duras enseñanzas fundamentales de la cultura: leer, escribir y contar” Montessori (1967).

En los ambientes educativos se encuentran elementos que favorecen y potencian la educación; dichos objetos se han denominado materiales didácticos, que, cuando se utilizan con metodologías lúdicas y ricas en aprendizajes prácticos para los niños, logra fortalecer su desarrollo, propiciar esquemas cognitivos más significativos, ejercitar la inteligencia y estimular los sentidos.

En efecto, los materiales didácticos son herramientas usadas por los docentes en las aulas de clase, en favor de aprendizajes significativos; en este sentido, el interés de la investigación radicó en analizar la intencionalidad que le dan los docentes del nivel preescolar a la implementación de los materiales didácticos y su relación con el aprendizaje significativo.

Se observa que algunos de los recursos trabajados dentro del aula de clase y catalogados como materiales didácticos son un gran medio lúdico y dinamizador para el proceso de aprendizaje del estudiante, del que el docente se apropia autónomamente con el fin de transferir aprendizajes significativos de una manera más práctica y cercana a la realidad de los estudiantes. A partir de la observación realizada en la investigación se pudo comprender la didáctica como un conjunto de técnicas y procedimientos de los que los docentes se deben apropiarse para orientar con seguridad a los estudiantes en su aprendizaje.

Materiales didácticos como estrategia de significación en los procesos de aprendizaje implementados en la metodología de las clases

En el transcurso de la investigación, tanto desde la teoría como desde las técnicas para la recolección de información, se evidencia que los materiales didácticos no son otra cosa que los recursos con que cuenta el docente para cumplir con significación² el proceso de aprendizaje, en el que domina una metodología lúdica adecuada para usar intencionalmente esos recursos o material didáctico, lo que incide directamente en la adquisición de conocimientos y destrezas que le permitan al estudiante un aprendizaje significativo.

En este orden de ideas, cabe señalar un testimonio de una de las participantes: “El niño, al tener contacto con materiales reales, llamativos, palpables y variados, lo lleva a vivenciar lo que quiere aprender, dinamizando su proceso de interiorizar contenidos y a la vez sentir el goce y el disfrute por lo que se aprende” (Gloria Gómez, entrevista realizada en octubre de 2011).

Como se puede observar, el material didáctico favorece el proceso de aprendizaje en los estudiantes, gracias al contacto práctico-lúdico con elementos reales que activan el gusto por aprender, que estimulan el desarrollo de la memoria, la motricidad fina y gruesa, la parte cognitiva, física, entre otros aspectos fundamentales en la evolución del sujeto. El material didáctico es una alternativa para el aprendizaje práctico-significativo, que depende, en gran medida, de la implementación y apropiación que haga la docente de ello en su propuesta metodológica; por tal motivo, es preciso resaltar que para inducir a un estudiante en el ejercicio del material didáctico, deben utilizarse objetos muy diferentes entre sí, para avanzar gradualmente con otros objetos similares pero con algunas diferencias muy sutiles. Así lo afirma una docente:

El uso de materiales didácticos puede llegar a ser utilizado mediante el juego libre o dirigido con metas claras y precisas, o, por lo contrario, permitiendo que el niño indague, descubra e investigue a través de juego y la interacción con sus semejantes; además, en la edad preescolar, la principal forma de aprendizaje en el niño es a

² Significación, entendida desde el punto de vista académico, hace referencia a un aprendizaje a largo plazo, debido a que parte de las nociones o conocimientos previos hasta la construcción y reconstrucción de los saberes de los que se apropia el sujeto para su desarrollo y le da un valor constructivo en su vida.

través del juego, o sea que la relación entre juego y material didáctico puede ser amplia y profunda siendo a la vez de complemento (Marta Inés Toro, entrevista realizada en octubre de 2011).

Son evidentes las posibilidades que existen para vincular el juego con la implementación del material didáctico, inmerso en las actividades pedagógicas orientadas y que exige el currículo basado en el juego libre, la indagación e investigación con las que se busca motivar al niño para que él mismo construya sus propios aprendizajes. De igual forma, es pertinente pensar en la educación de los sentidos, que es posible mediante el empleo de diversos objetos clasificados, de acuerdo con sus cualidades.

Los materiales que estimulan los sentidos y ejercitan el conocimiento, combinados con la capacidad mental y motriz del niño, son los que en realidad lo preparan en el aprestamiento lógico-matemático y lecto-escritural que necesita como base para su desempeño en la vida escolar, como lo argumenta Montessori (1967):

Los objetos más importantes del ambiente son los que se prestan a ejercicios sistemáticos de los sentidos y de la inteligencia con una colaboración armoniosa de la personalidad síquica y motriz del niño y que poco a poco le conduce a conquistar, con exuberante y poderosa energía, las más duras enseñanzas fundamentales de la cultura: leer, escribir y contar (p. 81).

Se observa que el mismo ambiente propicia materiales sensoriales que apuntan a la estimulación y desarrollo tanto de la personalidad psíquica como de las habilidades en el infante, lo que posibilita un avance en la construcción y reconstrucción de saberes esenciales en la cultura de todo hombre y señala nuevas metodologías que evidencian la implementación del material didáctico con unos fines determinados y que resulta significativo en la medida en la que facilita la adquisición de conocimientos complejos para el sujeto.

El aprendizaje significativo como producto de la implementación de los materiales didácticos con intencionalidad pedagógica

El ser humano, a través de sus experiencias, construye estructuras cognitivas cuya organización va cambiando de acuerdo con la información que adquiere durante un proceso de aprendizaje. Esta investigación, basada en una corriente constructivista, retomó la postura de Ausubel (1976), quien manifiesta que la adquisición de nuevos esquemas que se acomodan a unos ya existentes permite un aprendizaje significativo porque lo aprendido se genera a partir de experiencias o saberes previos, mediados por la práctica, llevando a una mayor comprensión y asimilación de determinado aprendizaje. Así mismo, afirma sobre el aprendizaje significativo: “La esencia del proceso significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimiento” (Ausubel, 1976, p. 56).

En efecto, el aprendizaje que se da en los niños es el producto final de la implementación del material didáctico y, del mismo modo, evalúa la viabilidad de la propuesta de la docente. Es en este aspecto que es menester preguntar: ¿Qué tanto favorecen estas herramientas al aprendizaje? Para ello, en el proceso de recolección de información una participante afirma:

Los materiales didácticos facilitan los aprendizajes de los niños y consolidan los saberes con mayor eficacia; estimulan la función de los sentidos y los aprendizajes previos para acceder a la información, al desarrollo de capacidades y a la formación de actitudes y valores; permitiendo adquirir informaciones, experiencias y adoptar normas de conductas de acuerdo con las competencias que se quieren lograr (Gloria Gómez, entrevista realizada en octubre de 2011).

En la implementación de los materiales didácticos los docentes juegan un papel fundamental porque son ellos los llamados a crear espacios y a intencionar el uso de los materiales para que los niños aprendan significativamente.

Comentarios finales

Hablar de intencionalidad es referirse a una planeación pensada desde las necesidades y habilidades del niño. Por tal motivo, la lúdica, el juego y la recreación, son estrategias esenciales de toda actividad pedagógica, propuesta dentro del proceso de formación del estudiante, que es lo que más llama la atención de los niños de primera infancia.

Ahora bien, desde el acto pedagógico, los materiales didácticos son la praxis de los conocimientos del maestro, debido que a través de ellos se devela la capacidad del docente para adaptar los contenidos a los procesos y ritmos de los niños; y esto, a su vez, genera en ellos deseos de conocer, preguntarse, explorar e ir más allá de lo que proporciona el maestro. En coherencia con lo expuesto, los materiales son herramientas de las que se apropia el docente en su práctica, pero éste se vuelve intencionado y didáctico en la medida en la que le permita al estudiante interactuar de forma activa con sus conocimientos, estimule el desarrollo físico, cognitivo y afectivo que actúa de manera dinámica a partir de la motivación.

En ese mismo sentido, es importante que los docentes conozcan, comprendan y asimilen las características del material didáctico para que propicien ambientes de aprendizajes significativos dentro del aula, que se valgan de lo que hay en su medio para diversificar las formas de aprendizaje y creen ambientes agradables, activos y significativos en la formación del discente.

Resulta oportuno resaltar que en estas reflexiones metodológicas, en las que el docente se cuestiona el qué y el para qué del material didáctico que ha de implementar, que es menester conocer

el nivel de desarrollo del estudiante, en este caso, de transición, por lo establecido en los Lineamientos curriculares de preescolar. Cabe agregar que la implementación del material didáctico, además de ser una herramienta del docente, implica estar intencionado como una oportunidad para el estudiante mediante la que estructura sus esquemas cognitivos de manera significativa.

Es evidente que los docentes pueden encontrar una variedad de posturas que apuntan a la importancia de trabajar con materiales didácticos dentro de aula de transición, y las posibilidades de generar aprendizaje significativo en los estudiantes cuando es planteado con intencionalidad. De esta manera, son necesarias investigaciones que evidencien materiales didácticos y se logre determinar cómo pueden ser significativos de acuerdo con la edad del estudiante. Además de ello, sería factible establecer ambientes donde se le posibilite al docente conocer estos beneficios e invitarlo a recrear sus planeaciones sin dejar de cumplir con los fines pedagógicos.

Referencias

- Ausubel, David P. (1976) Descripción: *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Editorial Trillar, p. 769.
- Montessori, M. (1918) *El método de la pedagogía científica*. (2ª Ed) Barcelona, España: Casa Editorial Araluce.
- Montessori, M. (1967) *Manual práctico del método*. (2ª Ed) Barcelona, España: Casa Editorial Araluce.

SOCIEDAD Y ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO. EL CASO COLOMBIANO

SOCIETY AND KNOWLEDGE ECONOMY: THE COLOMBIAN CASE

Diofanto Arce Tovar*

Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Recibido: Agosto 15 de 2012 - Aceptado: Noviembre 3 de 2012

Forma de citar este artículo en APA:

Arce Tovar, D. (enero-junio, 2013). Sociedad y economía del conocimiento. El caso colombiano. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 109-120.

Resumen

Desde los años setenta se presenta una reconfiguración del sistema productivo capitalista centrado en el conocimiento y la innovación. La inserción a este modo de desarrollo se convirtió en la meta de las naciones del mundo. Colombia no ha estado ajena a esta pretensión. Sin embargo, la visión idealista del conocimiento como factor de crecimiento y desarrollo, que se ha priorizado en todos los rincones del orbe, debe confrontarse con un análisis crítico que permita determinar qué hay detrás de la llamada sociedad y economía del conocimiento, dilucidar el papel que cumplen el gran capital internacional, las naciones, los gobiernos y las sociedades, pues es claro que aunque la innovación y la ciencia en muchos casos han generado avances importantes en cuanto índices de desarrollo, también lo es que responden a la estructura del sistema capitalista y a su afán por recuperar los niveles de ganancia previos a las recurrentes crisis sistémicas de las últimas décadas. El presente ensayo presenta el debate sobre la sociedad y economía del conocimiento desde la realidad colombiana, como ejemplo paradigmático de que el conocimiento sin autonomía continuará reproduciendo las condiciones tradicionales de una nación periférica.

Palabras clave:

Sociedad del conocimiento; Economía del conocimiento; Sistema de innovación; Educación; Colombia.

Abstract

Since the seventies presented a reconfiguration of capitalist production system focused on knowledge and innovation. The insertion of this mode of development became the target of the world's nations. Colombia has been no stranger to this claim. However, the idealist view of knowledge as a factor of growth and development has been prioritized in all corners of the world must confront critical analysis to determine what is behind the so-called knowledge society and knowledge economy, in elucidating the role it meet the international capital, nations, governments and societies, it is clear that while innovation and science in many cases have generated significant progress in development indices, so is, that match the structure of the capitalist system and the care of this to regain previous levels of recurrent gain systemic crises in recent decades. This paper presents the debate on the society and economy of knowledge from the Colombian reality, as a paradigmatic example that knowledge without autonomy will continue to produce the traditional conditions of peripheral nation.

Keywords:

Knowledge society; knowledge economy; Innovation system; Education, Colombia.

* Candidato a doctor en Estudios de Desarrollo, Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Coordinador académico FEM-CMSA. México.

Introducción

La ciencia, la innovación y la tecnología se entienden dentro del discurso dominante como fuerzas de arrastre para lograr el crecimiento económico y el desarrollo. La importancia otorgada a estos factores va de la mano del reconocimiento de la sociedad y la economía del conocimiento como etapa actual del capitalismo. En esta fase se concibe que el avance social se logra a partir del compromiso de la humanidad con el conocimiento, su creación, transmisión, utilización y reorganización.

Cabe la pena anotar que el conocimiento siempre ha sido un factor importante para la producción capitalista. Sin embargo, en la sociedad y la economía del conocimiento, éste debe manifestar su efectividad dentro de la actividad económica en la posibilidad de reproducir con mayor velocidad nuevo conocimiento que garantice la reproducción permanente de valor.

El discurso dominante sobre el conocimiento se confronta con la realidad espacial y temporal de las naciones periféricas o emergentes, en las que los avances centrados en los factores mencionados no se corresponden con las bondades postuladas por los gobiernos y las instituciones del establecimiento. Este ensayo explora y dilucida tanto la fase de desarrollo capitalista, llamada sociedad y economía del conocimiento, como la acción real de un país periférico en la misma.

Para dar curso a estos objetivos el trabajo se ha estructurado en las siguientes partes. La primera sección, define y diferencia los términos sociedad y economía del conocimiento dentro del proyecto capitalista, pues se concibe que sin entender el funcionamiento del sistema sería imposible captar la importancia que en las últimas décadas ha detentado la discusión sobre el conocimiento; la segunda parte, recorre la ruta del Gobierno colombiano en su interés por asegurar la vinculación del país con este proceso; la tercera parte, presenta, con base en datos empíricos, los avances y reveses en la estructura económica y social colombiana de cerca de veinticinco años de discursos, políticas y prácticas relacionadas con la vinculación del país a la sociedad y economía del conocimiento. Como cuarta parte se presentarán las conclusiones.

Sociedad y economía del conocimiento

Definir qué son la sociedad y la economía del conocimiento no es tarea fácil, debido, entre otros elementos, a que no son las únicas formas de etiquetar el fenómeno que emerge dentro del capitalismo en las últimas décadas. Drucker (1993) enmarcó las dinámicas que atestiguaban el cambio paradigmático en el concepto sociedad postcapitalista; Bell (1999) la etiquetó como sociedad postindustrial, y Castells (1999), por su lado, llamó a esta nueva fase como modo de desarrollo informacional. En la actualidad, investigadores como Bianchi (2009) no las diferencian sino que las fusionan en una sola estructura denominada Sociedad Economía del Conocimiento (SEC). Sin embargo, para acercarse a una definición es preciso contextualizar históricamente el fenómeno que se ha de dilucidar.

En la década de los setenta finalizó la Edad de Oro del capitalismo, cuando “el modelo de crecimiento guiado por la oferta y el pacto fordista de las democracias occidentales entró en crisis” (Bianchi, 2009, p. 42). Los elementos que habían sostenido el sistema con relativo éxito dejaron de ser funcionales para el capital, en su interés primordial por aumentar la tasa de ganancias (Parpart & Veltmeyer, 2011).

Como lo plantean Taborga y Araya (2009), el capital se reorganizó tras el manto de una revolución científico-tecnológica mundial que reestructuraría la economía capitalista. Esta nueva organización del capitalismo implicó que “los países industrializados empezaron a privilegiar a la investigación y al desarrollo de nuevas tecnologías como una herramienta clave para superar la crisis y reafirmar su hegemonía mundial, estableciendo como estrategia central del Estado la planificación de políticas científico-tecnológicas que se orientaran a la generación de tecnologías de punta” (Taborga & Araya, 2009, 124). De esta manera, se daba un desplazamiento trascendental en el modo de desarrollo del capitalismo, de la producción industrial y su interés por factores como el capital y el trabajo como garantes de la productividad se pasó al de la tecnología como eje de la valorización.

En esta etapa se comienza a hablar de la sociedad del conocimiento. La Fundación Friederich Naumann (2005) la definió: como “la existencia de industrias que invierten recursos en la producción, el uso y la adaptación de nuevos conocimientos e investigaciones, al tiempo que desarrollan infraestructura y herramientas —como las telecomunicaciones—, para distribuir información y conocimientos que son utilizados y aprovechados por la sociedad en su conjunto, en beneficio de las personas y la comunidad” (p. 6). Se identifican dos elementos importantes. El primero, el conocimiento como factor clave de la organización y reproducción social; el segundo, la influencia directa de los intereses empresariales en el delineamiento organizativo de la sociedad humana.

Dahlman y Andersson (2000), en un trabajo para el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OECD), postulaban que: “la sociedad del conocimiento es aquella que hace uso del conocimiento para impulsar cambios sociales y económicos en beneficio de toda la población, a partir del compromiso con la innovación, la utilización, protección y difusión del conocimiento para crear bienestar económico y social, y enriquecer la vida de las personas desde una visión integral que comprende cuerpo, mente y espíritu” (p. 14). Estos autores consideraban el conocimiento como el nuevo factor de productividad que irrigaría sus beneficios sobre la población. Algo interesante de la visión de estos autores sobre el conocimiento es que incluyen la más variada gama de saberes humanos, lo que incrementa potencialmente el número de sitios en los que el conocimiento puede generarse: “no sólo las universidades y colegios, ni institutos o centros de investigación u organismos gubernamentales, laboratorios industriales, think tanks o consultorías, sino todos en sus interacciones” (Casas y Dettmer, 2008, p. 25).

En otras palabras, la sociedad del conocimiento se muestra como la estructura reticular en donde los diferentes agentes económicos, políticos y sociales interactúan en la generación de conocimiento y de las condiciones para que éste se reproduzca. Se encuentra enmarcada en la reorganización del sistema capitalista tras la disminución de la tasa de ganancias posterior a la Edad de Oro del capitalismo y suma componentes cualitativos como la innovación, la ciencia y la tecnología en la reproducción del valor para convertirse en una economía de conocimiento, como se describirá a continuación.

Así como la sociedad del conocimiento se presenta como una estructura que integra los agentes interesados en el conocimiento, la economía del conocimiento se refiere a su relación con la producción. Para Powell y Snellman (2004) “the knowledge economy as production and services based on knowledge-intensive activities that contribute to an accelerated pace of technical and scientific advance, as well as rapid obsolescence. The key component of a knowledge economy is a greater reliance on intellectual capabilities than on physical inputs or natural resources” (p. 201). En la misma dirección, Dahlman y Andersson (2000) presentan la economía del conocimiento “as one where knowledge (codified and tacit) is created, acquired, transmitted and used more effectively by enterprises, organisations, individuals and communities for greater economic and social development” (p.13). En la economía del conocimiento se afirma que el desarrollo económico se basa en el proceso que va desde la creación de conocimientos aplicables al aparato productivo hasta la realización de bienes y servicios basados en el uso de actividades intensivas en conocimiento; por lo tanto, una economía basada en el conocimiento es una economía “que se apoya directamente en la producción, distribución y uso del conocimiento y la información” (Casas & Dettmer, 2008, p. 48).

Las características de una economía del conocimiento, según Dahlman & Andersson (2000), comprenden varios factores: “i) An economic and institutional regime that provides incentives for the efficient use of existing knowledge, for the creation of new knowledge, for the dismantling of obsolete activities and for the start-up of more efficient new ones; ii) an educated and entrepreneurial population that can both create and use new knowledge; iii) a dynamic information infrastructure that can facilitate effective communication, dissemination and processing of information; iv) an efficient innovation system comprising firms, science and research centers, universities, think tanks, consultants and other organisations that can interact and tap into the growing stock of global knowledge; assimilate and adapt it to local needs; and use it to create new knowledge and technology” (p.13-14). De acuerdo con el Banco Mundial y la OECD (2000) en su informe sobre Corea, estos factores son prerrequisitos para la formalización de una economía del conocimiento e implican elementos de infraestructura, institucionales, humanos y políticos, que permitirán vincular el desarrollo y el crecimiento económico con las dinámicas de la innovación y el conocimiento.

Dabat (2004) complementa el análisis sobre la economía del conocimiento cuando explica la realidad geopolítica y geoeconómica de la misma y argumenta que la globalización es una organización del espacio económico y social mundial articulado con la nueva organización del capital mundial en donde se privilegian “nuevas relaciones tecnoeconómicas, sociopolíticas y culturales transnacionales, (además) de su articulación específica con los estados nacionales, bloques regionales, microrregiones y ciudades”. Así, se conforma una “geografía económica mundial basada en la división global del trabajo, los patrones de localización de la producción y las relaciones tecnoeconómicas y geopolíticas de fuerza entre los estados nacionales y las grandes regiones globales” (pp.15-16).

Con esta perspectiva, la economía del conocimiento implica una reorganización del sistema productivo capitalista mundial, postulado desde el “norte” o “centro”, con amplias implicaciones globales, pues reestructura, además de los sistemas productivos, la división internacional del trabajo, la geografía de la producción y las estructuras económicas, políticas y culturales de tipo nacional.

En contra de la visión dominante y su confianza en el conocimiento como factor de crecimiento y desarrollo económico y social, han surgido voces que cuestionan tanto el origen de esta fase del desarrollo capitalista como sus efectos reales sobre la economía y la sociedad.

Castells (1999) demostraba que el ascenso de la sociedad y economía del conocimiento, no había cumplido con las promesas de crecimiento y prosperidad colectiva. Los países del “norte” o del “centro” como la Unión Europea “no buscan las tecnologías por sí misma o por el aumento de la productividad para que mejore la humanidad” sino “la rentabilidad, para la cual la productividad y la tecnología pueden ser medios importantes, pero sin duda no los únicos” (pp.107-108). Katz (1996), recuerda que para Marx “la plusvalía es el principal impulso para introducir cambios tecnológicos. La innovación sirve para incrementar la porción del trabajo no remunerado que es apropiada por la clase burguesa”. Por lo tanto, lo que se ve en la economía del conocimiento es la competencia capitalista por acrecentar su nivel de apropiación de plusvalía o, en palabras del propio Katz: “lo que está en disputa es la porción del trabajo abstracto, que le corresponde a cada capitalista”.

2. Colombia. Discurso político sobre ciencia y tecnología en la sociedad y economía del conocimiento.

Con el ascenso del neoliberalismo en Colombia se comenzó a ventilar el interés gubernamental por la ciencia y la tecnología en el marco de la sociedad y la economía del conocimiento. En el Plan de Gobierno del presidente César Gaviria Trujillo, “La revolución en marcha” (1990-1994) se exponían las causales para que el país se vinculara a esta tendencia mundial. Se planteaba que: “La modernización de la sociedad colombiana requiere del fortalecimiento de la capacidad científica en las áreas básicas y sociales, y del avance de los procesos de innovación tecnológica, para acrecentar

su productividad y mejorar su calidad, condiciones fundamentales de la competitividad de los sectores productivos, debe desarrollarse una política activa de ciencia y tecnología” (DNP, 1991).

En el mismo documento se reconocían como principales problemas de la ciencia y la tecnología en Colombia, la precaria inversión estatal en el área y la desarticulación de las diferentes instituciones y organizaciones interesadas en el tema. Además de una desvinculación entre los creadores de ciencia y el sector productivo. Las acciones para revertir esta situación, postuladas en el plan de gobierno, eran: “una reforma institucional del propio sistema de ciencia y tecnología que permita la acción eficaz en los anteriores campos. Segundo, el fortalecimiento de la capacidad nacional de creación de conocimiento. Y, tercero, un acercamiento de la Universidad y los institutos de investigación con el sector productivo” (DNP, 1991).

De estas primeras metas gubernamentales, la que mayor avance presentó fue la concerniente a la organización institucional. Entre 1991 y 1995 se protocolizaron: la Ley 29 de 1990 o Ley de Ciencia y Tecnología, posteriormente reglamentada mediante los decretos 585 de 1991 que creó el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCyT) y cambió la adscripción de Colciencias (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación); el decreto 393 de 1991 que creó las condiciones para la asociación entre particulares e instituciones estatales y académicas con el objetivo de adelantar actividades científicas y tecnológicas; y el 591 del mismo año que reguló las modalidades de contratación para el fomento de la ciencia y la tecnología. En 1995 el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología creó el Sistema Nacional de Innovación, con el objetivo de darle un espacio claro a la interacción entre los productores de conocimiento y el sector productivo. (www.madrimasd.org, 2008).

La postura gubernamental frente a la ciencia y la tecnología se mantuvo inalterable durante los gobiernos sucesivos y el marco institucional sólo sufrió cambios hasta el año 2007 cuando Colciencias y el Departamento Nacional de Planeación (DNP) formularon el Plan Nacional de Desarrollo Científico-Tecnológico y de Innovación 2007-2019. El Plan proponía para el SNCyT: “Producir, difundir y usar el conocimiento para contribuir a la transformación productiva y social del país a fin de garantizar un mayor nivel de competitividad y desarrollo humano sostenible” (DNP, 2006, p. 503). En su espíritu mantenía los mismos intereses que quince años atrás se postulaban en el Plan de Desarrollo y Gobierno de César Gaviria: “Para que la economía colombiana tenga un crecimiento anual del 6% o superior, tal y como se plantea en este Plan Nacional de Desarrollo, se debe establecer una mayor y más fuerte articulación entre la generación y apropiación del conocimiento, la innovación en los sectores productivos y una mejora en la competitividad y productividad. Este esfuerzo de incorporación de conocimiento al aparato productivo es indispensable para competir en los mercados mundiales, afrontar los tratados de libre comercio y satisfacer los requerimientos de la demanda interna.

El conocimiento es fundamental para que el país promueva el cambio de su patrón de especialización productiva” (DNP, 2006, p. 503). Queda claro que el sector político colombiano ha caminado en círculos en lo referente a la ciencia y la tecnología, justifica su accionar y sus posturas en la inserción del país a la sociedad y economía del conocimiento como motor de crecimiento y desconoce que la ciencia y la tecnología responden a un proceso histórico específico y a una estructura económica global regentada por el gran capital multinacional.

Con la formalización de la política nacional de fomento a la Investigación y la Innovación (Colciencias, 2008) se reiteran los dos objetivos explicitados por el sector político en lo referente a la ciencia y a la tecnología: i) acelerar el crecimiento económico y; ii) disminuir la inequidad (Colciencias, 2008, p. 61). Esto significa que para el Gobierno colombiano, al menos en su discurso, la investigación, la ciencia y la tecnología tienen una doble función: una en política social y otra en política económica.

El actual Gobierno no desentonó frente a la entronización de la ciencia y la tecnología como factor de crecimiento y desarrollo; por el contrario, la postuló como una de las locomotoras que jalonarían el desarrollo del país. El Plan de Desarrollo 2010-2014 especificó que: “Para incrementar el valor agregado del aparato productivo colombiano es necesario fortalecer la innovación en los sectores más tradicionales y promover el desarrollo de sectores emergentes basados en la innovación. En este último segmento, cabe resaltar la importancia de sectores estratégicos para el país como son los servicios tercerizados a distancia con alto valor agregado, las tecnologías de la información y las comunicaciones, la biotecnología, las industrias creativas y culturales, y la salud, entre otros” (DNP, 2011, p. 205). El discurso del sector político colombiano reitera su interés y compromiso por vincular el país con la sociedad y economía del conocimiento y cumplir los condicionamientos estructurales, institucionales, sociales y culturales que exigen tal decisión. Sin embargo, los resultados, como se presenta en el siguiente apartado, desmienten esta vocación y cuestionan el verdadero papel de Colombia en la reorganización productiva mundial.

Resultados de veinticinco años en la onda del conocimiento.

Los gobiernos colombianos, desde 1990, han presentado en sus discursos la intención por fomentar y apoyar la vinculación del país en los procesos concernientes a la sociedad y economía del conocimiento. A continuación se verificará la realidad de esta pretensión. Para ello, se revisan los siguientes ítems: inversión en investigación y desarrollo como porcentaje del PIB, sectores con mayor crecimiento dentro de PIB, nivel de competitividad de la economía colombiana en el marco global, formación y nivel del capital humano e índice de desigualdad.

Colombia, según los datos del Banco Mundial, es uno de los países de desarrollo medio con menor inversión en investigación y desarrollo. La tabla No. 1 evidencia que dentro de la lista de países seleccionados, que incluye naciones líderes en la economía del conocimiento, como Finlandia o Dinamarca, naciones emergentes como China, Brasil y Sudáfrica y naciones del hemisferio, la inversión colombiana es de las de menor porcentaje del PIB, puesto que presenta una progresión mínima; por el contrario, en los dos últimos años, la tendencia es negativa y alcanza en 2008 el nivel de 2003 y en 2009 el de 2006.

Tabla No. 1.

Inversión en investigación y desarrollo como porcentaje del PIB 200-2009

PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Argentina	0,4388401	0,42460512	0,38886027	0,41012547	0,43755809	0,46076736	0,49462212	0,50792915	0,52381087	
Australia	1,56915467		1,74019104		1,84616541		2,17600748		2,34736619	
Brasil	1,01825208	1,04290182	0,9847194	0,95791754	0,89951676	0,97132178	0,99807806	1,07493432	1,08079386	
Chile	0,52513935	0,52544463	0,68110904	0,66788319	0,67512014			0,32706525	0,39450798	
China	0,9027516	0,9506908	1,07003333	1,13355784	1,22989174	1,32475805	1,38830175	1,39582326	1,46985812	
Colombia	0,11666032	0,11680791	0,12342712	0,15012415	0,15385412	0,15823412	0,15960155	0,16167287	0,15160178	0,15948767
Cuba	0,47863953	0,56529987	0,5644453	0,58243341	0,60230241	0,54920316	0,4413881	0,43614919	0,48544928	
República Checa	1,20992029	1,20469481	1,19914853	1,25126968	1,24639451	1,41422167	1,54855853	1,5354051	1,46675077	1,52652026
Dinamarca		2,38717561	2,50820077	2,57548942	2,48486673	2,4564532	2,47752478	2,58007779	2,87004629	3,01937464
Ecuador		0,05929412	0,06345514	0,06495341			0,1443472	0,14790039	0,25953494	
Finlandia	3,34766937	3,31830773	3,36514654	3,44186197	3,45283343	3,47962901	3,47807997	3,47390124	3,72116394	3,96139976
Francia	2,15014774	2,19901052	2,23777545	2,17702895	2,15590894	2,1086528	2,1080089	2,08306393	2,12360107	2,22738585
Alemania	2,45425455	2,4608643	2,48993323	2,52049635	2,48617757	2,48590839	2,52650333	2,52762625	2,68142592	2,8223687
Japón	3,04268992	3,12280627	3,16530161	3,19877522	3,16713697	3,32299958	3,40454265	3,44433276	3,44527989	
Sudáfrica		0,7341224		0,79232274	0,84859819	0,90060474	0,93472696	0,92373639	0,92522928	
España	0,90739707	0,91484623	0,98648914	1,04901415	1,06365211	1,12202473	1,20038708	1,26643592	1,35107699	1,38357361

Fuente: Banco Mundial (2013). www.datos.bancomundial.org

Los datos del PIB también permiten reconocer los sectores de mayor crecimiento dentro del aparato productivo colombiano. Comparando los años 2010-2011, la minería se mostró como el sector más dinámico con un crecimiento porcentual del 18,1%, la construcción le siguió con un alza del 10,7%; mientras que la agricultura presentó una disminución de -2% y la manufactura presentó un leve ascenso del 4% (DANE, 2012). Los datos evidencian que la economía colombiana está relacionada, para su crecimiento, con sectores centrados en el extractivismo como la minería, o con un alto componente de mano de obra intensiva como la construcción. Por el contrario, campos como la agricultura o la manufactura, en los que la ciencia, la innovación y la tecnología deberían realizar aportes contundentes, se encuentran en retroceso o con bajas tasas de crecimiento.

El Foro Económico Mundial realiza anualmente su informe sobre la competitividad de las economías del globo. Para el período 2012-2013, clasificó los países en 5 grupos, 3 de éstos son estratos estables; por ejemplo, el No.3 abarca las naciones con alto componente de innovación para el desarrollo; el No. 2, con un nivel medio y el No.1 con un nivel bajo. Entre los tres estratos se encuentran dos subniveles intermedios, que indican la transición entre los números 1 y 2; así, como entre el 2 y el 3. Colombia se encuentra en el estrato No. 2, al lado de naciones como Albania, Bosnia, Paraguay y Namibia. Además, fue clasificada como la nación 69 de 144 del Índice Global de Competitividad (GCI), debido a una estabilidad macroeconómica destacable (ocasionada por el cumplimiento a ultranza del Consenso de Washington), pero con fallas en institucionalidad, infraestructura, calidad de la educación, bajo nivel de investigación y capacidad de innovación, es decir, los componentes esenciales de la sociedad y economía del conocimiento (Schwab & WEF, 2013).

La sociedad del conocimiento exige una formación académica de calidad, debido a que la innovación y el conocimiento son, en palabras de Zayago, Foladori & Rushton (2009), las fuerzas motrices de la economía. Por esto mismo, se exige la configuración de sistemas educativos altamente competitivos, que doten a sus ciudadanos de los elementos centrales para insertarse en la era del conocimiento. En este campo, Colombia no muestra avances significativos. Las Pruebas PISA, que evalúan a jóvenes de quince años de edad, en matemáticas, ciencias y lenguaje, muestran que los estudiantes colombianos se encuentran por debajo del promedio en ciencias y matemáticas, pero en un nivel inferior en lenguaje. El informe PISA-Colombia expone que: “casi la mitad de los estudiantes no alcanza el nivel dos, lo que significa que no tienen habilidades básicas de lectura que les permita participar de manera productiva en la sociedad moderna” (Icfes, 2010, p. 42). De esta manera se evidencia que los jóvenes colombianos, que en pocos años estarán dentro del sistema universitario, no han desarrollado un manejo adecuado de los códigos que les permitirían acceder a la construcción básica de conocimientos.

En esta misma línea es importante describir la situación del nivel de doctorado en el país, ya que es en este estrato académico en el que se encuentra el personal encargado de la innovación y la generación de conocimientos. Según el Observatorio Laboral para la Educación (2013) entre 2001 y 2010 se graduaron 909 doctores, lo que equivale al 0% estadístico, frente al 61% de graduados en formación universitaria, 20% en especialización académica, 12% en estudios tecnológicos, 5% en formación técnica y para el trabajo y el 2% en nivel de maestría. El bajo nivel de graduación en estudios de doctorado se complementa con la pequeña tasa de matrícula en estudios de este tipo. Según el ex rector de la Universidad Nacional de Colombia, Moisés Wassermann (2012), el avance en este punto es mínimo; en 2007 se encontraban inscritos 1.430 doctorantes; mientras que en 2011 la cifra llegaba a 2.792. Cifras nada halagüeñas si se observa que en Chile anualmente se gradúan 600 doctores, 2.700 en México y 11.000 en el Brasil, según datos del Consejo Nacional de Acreditación (2007).

Uno de los objetivos prioritarios del Gobierno colombiano, según su discurso sobre la vinculación de Colombia en la economía del conocimiento, es combatir la desigualdad reinante en el país. Este rubro sigue siendo una tarea pendiente para la sociedad colombiana. Según la ONU-Habitat (2012) Colombia presenta un coeficiente *gini* por encima de 0,56, sólo superado en el continente por Guatemala y Honduras y en el mismo nivel de Brasil, República Dominicana y Bolivia. Ante estos datos cabe la pena preguntarse sobre el impacto de la política de ciencia, innovación y tecnología en Colombia, en sus pobladores, en su estructura y si el tan mentado interés por insertarse a la sociedad y economía del conocimiento no es más que una estratagema del poder constituido en el país para mantener su *status quo* ante la reorganización mundial de la producción liderada por el primer mundo y las corporaciones multinacionales. A continuación se presentarán algunas conclusiones sobre el debate planteado en este escrito y la necesidad de un conocimiento democrático e incluyente que comparta responsabilidades en la construcción de una nueva sociedad.

Conclusiones

El discurso dominante sobre la sociedad y la economía del conocimiento está íntimamente ligado con el desarrollo del capitalismo y sus contradicciones. Su vigencia se encuentra en la necesidad del capital por extraer mayor ganancia dentro del sistema productivo que se ha configurado en el mundo. Mientras estas condiciones pervivan la innovación, la ciencia y la tecnología serán utilizadas como factores esenciales en la generación de valor y rentabilidad pero presentadas ante las sociedades como vitales para el crecimiento y desarrollo de los pueblos.

En este mismo tenor, la pretensión gubernamental de insertar a Colombia dentro de la sociedad y economía del conocimiento no es más que la respuesta de los sectores dominantes del país por satisfacer las exigencias del capital y su necesidad de reorganizar la producción global. En naciones como Colombia, el capital encuentra, además de los recursos naturales, las condiciones estructurales y humanas para su labor de extracción de riqueza; por lo tanto, el aporte nacional al conocimiento no va a ir más allá de las necesidades referidas a la obtención de trabajadores del conocimiento que sean baratos y que transfieran sus saberes e innovaciones al capital nacional e internacional.

Pensar el conocimiento como un factor de desarrollo para nuestras sociedades periféricas o emergentes implica la convicción de la necesidad de reformular el sistema económico y político imperante, tarea que sólo se puede dar en el marco de un esfuerzo social, popular e incluyente que revitalice el interés por participar de los elementos comunes a todos, dentro de ellos, el más importante: el saber.

Referencias

- Bianchi, C. (2009). *Una mirada histórica sobre la sociedad y economía del conocimiento. Algunas reflexiones para la discusión*. En G. Sánchez Daza, América Latina y el Caribe en la economía y sociedad del conocimiento. Una revisión crítica a sus fundamentos y políticas (p. 332). México D.F.: Clacso-BUAP.
- Casas, R., & Dettmer, J. (2008). *Sociedad del conocimiento, capital intelectual y organizaciones innovadoras*. En G. Valenti, M. Casalet, & D. Avaro, Instituciones, sociedad del conocimiento y mundo del trabajo (p. 479). México D.F.: Plaza y Valdés.
- Castells, M. (1999). *La sociedad red*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- CNA. (s.f.). Consejo Nacional de Acreditación. Recuperado el 10 de marzo de 2013, de Consejo Nacional de Acreditación: www.cna.gov.co.
- Dabat, A. (2004). *Globalización, economía del conocimiento y nueva industria electrónica de exportación en México. Problemas del desarrollo*. Revista Latinoamericana de Economía, 10-40.
- Dahlman, C., & Andersson, T. (2000). *Korean Knowledge Economy*. París: OECD-WBI.
- DANE. (2012). *Producto Interno Bruto. Cuarto trimestre y total anual 2011*. Bogotá.
- DNP. (2006). *Plan Nacional de Desarrollo. 2006-2010. Estado Comunitario. Desarrollo para todos*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- DNP. (2011). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos*. Bogotá.
- Drucker, P. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Madrid: Editorial Apóstrofe.
- Fundación Friederich Naumann, Fundación Este País. (2005). *México ante el reto de la economía del conocimiento. Resultados nacionales y por entidad*. México D.F.
- Icfes. (2010). *Colombia en PISA 2009*. Bogotá: Icfes.
- Colciencias. (2008). *Colombia siembra y construye futuro*. Política Nacional de fomento a la Investigación y la Innovación. Bogotá: Colciencias.
- Katz, C. (1996). *La concepción marxista del cambio tecnológico*. Buenos Aires. Pensamiento Económico, 155-180.

- Observatorio laboral para la educación. (27 de marzo de 2013). graduadoscolombia. Recuperado el 27 de marzo de 2013, de graduadoscolombia: www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/article-195062.html
- ONU-Habitat. (2012). *Estado de las ciudades de América Latina y el Caribe 2012*. Nairobi:
- Parpart, J., & Veltmeyer, H. (2011). *La evolución de una idea. Estudios críticos del desarrollo*. En H. Veltmeyer, I. Farah, & I. Ampuero, Herramientas para el cambio: Manual para los estudios críticos del desarrollo (p. 400). La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
- Política de investigación en I+D+I en Colombia. (2008). (online) Disponible en: www.madrimas.org (Accesado 23 de marzo de 2013)
- Powell, W., & Snellman, K. (2004). The knowledge economy. *Annual review of Sociology*, 199-220.
- Schwab, K., & WEF. (2013). *The Global Competitiveness Report*. Ginebra: WEF.
- Taborga, A. M., & Araya, J. (2009). *Dimensiones de la economía y sociedad del conocimiento: ciencia y tecnología*. En G. Sánchez, América Latina y el Caribe en la economía y sociedad del conocimiento. Una revisión crítica a sus fundamentos y políticas. (p. 332). México D.F.: Clacso-BUAP.
- Wasermann, M. (s.f.). Observatorio de la Universidad Colombiana. Recuperado el 10 de marzo de 2013, de Observatorio de la Universidad Colombiana: www.universidad.edu.co
- Zayago, E., Foladori, G., & Rushton, M. (2009). *Nanotecnologías y los enclaves del conocimiento en América Latina*. *Estudios sociales*. Centro de investigación en alimentación y desarrollo. A.C., 327-346.

INVESTIGACIÓN SOCIAL COMUNITARIA EN CONTEXTOS CONFLICTIVOS

SOCIAL COMMUNITY RESEARCH IN CONFLICTIVE CONTEXTS

Alfredo Ghiso C.*

Universidad de Antioquia, Colombia

Recibido: Septiembre 3 de 2012 - Aceptado: Noviembre 21 de 2012

Forma de citar este artículo en APA:

Ghiso C., A. (enero-junio, 2013). Investigación social comunitaria en contextos conflictivos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 121-134.

*“Todo el mundo quisiera marchar por la senda del conocimiento.
Unos la buscan afanosamente; otros dicen haberla encontrado ya.
Mas un día una voz clamará: “No hay ruta ni sendero”.*

Omar Khayyam

Resumen

El autor presenta una reflexión en torno a la investigación social comunitaria. Presenta las particularidades de esta experiencia de conocimiento, presentando la importancia del análisis de los contextos, de las significaciones que dan cuenta de las formas en las que los seres humanos interactúan y construyen sus entornos, así como la posibilidad de una investigación cuyo enfoque autorice el reconocimiento de tales singularidades y de la generación de un conocimiento con un tipo de rigurosidad alternativo.

Palabras clave:

Conocimiento; Investigación social comunitaria; Metodología; Epistemología; Ciencias Sociales.

Abstract

The author presents a reflection about the social community research. He introduces the particularities of this knowledge experience, showing the importance of contexts analysis, of meanings which remarks the forms how human beings interact and build their environment, also the possibility of a research which focuses authorizes the recognition of such particularities and the generation of a knowledge with alternative accuracy.

Keywords:

Knowledge; Social community research; Method; Epistemology; Social Sciences.

* Docente Investigador, coordinador del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Docente de Pedagogía social, Investigación Social y Diseño cualitativo en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. E-mail: aghiso@funlam.edu.co

Contextos para transformar

Parece que lo social se levanta sobre los escombros de viejas normas morales, religiones y verdades. La corrupción, la impunidad, el tráfico de influencias y el autoritarismo, entre otras cosas, debilitan y aniquilan las normas sociales y las instituciones que, se creía, servían y ayudaban a conquistar un lugar como personas. Hoy, jóvenes y adultos, siguen hablando y profesando que hacerse personas es una cuestión que tiene que ver con condiciones, recursos, capacidades, derechos y responsabilidades, pero son pocos los que, venciendo los miedos y vergüenzas, van más allá de los discursos, ejercitan la conciencia y denuncian que éstos están distribuidos en forma desigual y que lo humano y las posibilidades de constituirse y ser tratados como tales, están siendo reconfiguradas a la luz de nuevas formas de desigualdad y exclusión. Como diría Paulo Freire, se presentan “como si fueran determinantes históricas, aplastantes, frente a las cuales no les cabe otra alternativa, sino la de adaptarse a ellas. De este modo los hombres no llegan a trascender las situaciones ni a descubrir y divisar más allá de ellas” (1970, pág 121).

Alberto Melucci señala que: “hoy nacen nuevas desigualdades que se basan precisamente en el modo en que se distribuyen estas potencialidades. No se trata ya sólo de disparidades materiales, sino de las desigualdades en las posibilidades que tiene todo individuo de realizarse como ser humano con plenos derechos.” (2001 p. 43)

Esta realidad se hace ilegible para hombres y mujeres, -para múltiples sujetos educadores- porque en ellos se han resquebrajado y alienado sus referentes culturales, éticos y políticos, debido a la enajenación y ruptura de los lazos constituyentes de identidad, pertenencia y solidaridad. Por ello la experiencia de lo humano y el compromiso por construir condiciones de vida más humanas y humanizantes son entendidos, por muchos, como asuntos sin importancia y si la tienen es de orden privado y personal.

Varios discursos neoliberales proclaman un nuevo estilo de ser humano en un mundo transnacionalizado financieramente y globalizado tecnológicamente; en ellos se enmascaran las situaciones de exclusión, donde la vida y la sobrevivencia son negadas para infinidad de pueblos; a la vez que se encubren las condiciones de opresión que ocultan que la dignidad humana de amplios sectores de población es sistemáticamente clausurada. La problemática que viven las personas, sus necesidades y carencias parecen reducirse a vanos discursos que no cuestionan ni asumen las realidades concretas en donde éstas tendrían que entenderse y resolverse.

La negación de la sobrevivencia y la clausura de la dignidad y autonomía de las personas sólo pueden ser mantenidas por mecanismos de represión, control social y de restricciones en el conocimiento, la información y la participación política. Esto se sostiene silenciando lo diferente,

encubriendo la desigualdad social, silenciando a los excluidos e implementando mecanismos y dispositivos comunicacionales que convierten a los sujetos y a las condiciones de injusticia en algo grotesco o ridículo (Torres, 2001, p.164), donde los victimarios se convierten en víctimas, y donde los que sufren aparecen ante la opinión pública como causantes de sus propias adversidades.

El sistema económico vigente y las leyes del mercado niegan la vida y la sobrevivencia y resquebrajan identidades y solidaridades en amplios sectores de la población. “La ley del más fuerte, del sálvese el que pueda, del es problema suyo” se enraíza en la vida cotidiana de personas y grupos para cooptarla, controlarla y neutralizar toda esperanza, creatividad, indignación y atisbo de resistencia. Es parasitando las dinámicas de socialización primaria y secundaria y enquistándose en sus contenidos, valores y sentidos, donde se destruyen, desfiguran y reconstruyen individuos –hombres, mujeres– portadores de vergüenzas, frustraciones y miedos a perder los pocos bienes, a quedar sin trabajo, o a que se vulneren o pongan, en mayores riesgos, las condiciones de vida.

En este contexto las personas actuamos como seres sometidos a exclusiones y convencidos de que nada puede ser y hacerse distinto, persuadidos de que las cosas son y serán así o peor; seres que adoptan la actitud de no alterar el actual estado de cosas, el modo de funcionar de las sociedades, bien porque creen que éste es el mejor de los mundos posibles o bien porque consideran que es lo único que les tocó vivir.

Como diría Freire, en la sociedad actual se desproblematiza el futuro “en una comprensión mecanicista de la historia, de derechas o de izquierdas, que lleva necesariamente a la muerte o a la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza. En una comprensión mecanicista y por tanto determinista de la historia, el futuro ya se conoce. La lucha por el futuro ya conocido a priori prescinde de la esperanza. La desproblematización del futuro es una ruptura con la naturaleza humana que se construye social e históricamente” (2001, p. 67).

En esta cotidianidad invadida y conquistada se socializa en un pensamiento único y con un lenguaje que aparenta ser igual para todos, globalizado y estandarizado. Pensamiento y lenguaje que llevan a naturalizar las exclusiones, a admitir la injusticia social como el medio para generar riquezas. Pensamiento y lenguaje sin ética, que construyen discursos en torno a la competencia, la eficacia, los estándares de calidad, la ganancia, la adaptabilidad, la privatización y el libre mercado.

Pensamiento y lenguaje que no buscan desarrollar poderes en las personas. Pensamiento y lenguaje que no son recursos para enfrentar el desencanto, la paralización, la dominación, la opresión. Pensamiento y lenguaje que sitúan a las personas en una relación de dependencia, de marginalidad, de indignidad y silencio. Pensamiento y lenguaje que disocian, que llevan a sentir al otro como amenaza, como competidor y no como posibilidad u oportunidad. Pensamiento y lenguaje que

vuelven mercancía la vida, la salud, la sexualidad, la honra, la lealtad, la amistad, la dignidad. Pensamiento y lenguaje que cosifican la cultura, los ideales y las personas.

Como vemos, no se busca desarrollar poderes humanos en las personas, porque no se les impulsa a la esperanza, no se les mueve a la autonomía, no se les repone la condición y necesidad de indignarse, no se les convoca al encuentro dialógico empoderador.

Actualmente, la historia no conjuga con las esperanzas; tampoco los sentidos concuerdan con las acciones, las palabras desconocen y niegan los hechos. El cinismo parece haberse instalado como recurso, sin el cual no es posible considerarse humano.

Todo ello configura un tipo de personalidad con una disposición a la sumisión, a la credulidad, a la insignificancia, al autoritarismo, al conformismo, a la desesperanza; lo que lleva a concebir la realidad social, no como algo a transformar, sino como una realidad dentro de la cual tenemos que actuar sin pretender nada; cosificando y paralizando nuestras ansias de ser humanos.

La vida, contexto de significación

(Referente epistémico)

La vida es el nicho ecológico/gnoseológico de la Investigación Social Comunitaria (ISC) porque se reconoce como punto de enlace y de constitución del conocimiento. No es posible pensar y realizar ISC sin reconocer que ésta se da, genera y desarrolla en los diferentes ámbitos y devenires de la vida. No hay conocimientos, observaciones, consideraciones o propuestas que sean ajenas o que se hagan fuera de ella.

Reconocer que la vida –individual, grupal, comunitaria, institucional– es el nicho en el que se genera el conocimiento, es darse cuenta de varias características y condiciones en las que éste se produce. Algunas de ellas son: la historicidad, espacialidad, incertidumbre, el inacabamiento, la perfectibilidad, integralidad, complejidad, dinamicidad y la apertura a múltiples articulaciones. Algunas condiciones generadas, desde el nicho “*vida*”, nos permiten dar cuenta de la ubicación temporal y espacial del proceso y del producto del conocer; lo que nos señala el carácter situado del conocimiento y, por ello, su singularidad y particularidad. Por otro lado, nos permite indicar que el conocer es una práctica vital ubicable, relacionable en un espacio y tiempo social. Es allí donde podemos identificar acumulados, continuidades y rupturas; como también se pueden establecer los hechos, eventos y acontecimientos que contextualizan la construcción social de conocimientos.

Otras características que surgen de la relación entre vida y conocimiento, son aquellas que dan cuenta de las propiedades tanto del nicho como del producto. Conocer, como vivir, son procesos que se dan en un devenir incierto, caótico a veces, complejo y altamente recursivo; lo que lleva a una auto-organización que no es completamente previsible ni prescriptible. La incertidumbre como condición y característica permite entender las dinámicas imprecisas e imprevistas que se generan en el nicho y en los procesos productores de conocimiento social.

También, al vincular conocimiento y vida, podemos reconocer que este proceso es, por naturaleza, inacabado y perfectible, lo que permite romper con el paradigma de la certidumbre y de las verdades absolutas y definitivas. Por otro lado, la vida nos impulsa a reconocer que los sujetos, grupos, comunidades y las instituciones son nodos que se articulan, relacionan e integran de acuerdo con estructuras, dinámicas y ejercicios de poder, a los que no son ajenos el conocimiento ni los procesos de ISC.

Reconocer que la construcción de conocimiento es una práctica social, desarrollada desde la vida, es entender que éste se produce desde *opciones, emociones y reacciones* que mueven a la pregunta, a la problematización y transformación de los modos de comprender, explicar, expresar y construir lo social desde una perspectiva humana. También, desde las *opciones, emociones y reacciones* los conocimientos se producen, se afectan, se transforman, cobran valor, legitimidad o sentido social. Estas relaciones y articulaciones no son vistas u observadas por sujetos ingenuos, que no hayan tomado conciencia de ello, ni hayan reconocido los elementos que se ponen en juego en estas dinámicas generadoras y articuladoras de vida y sentidos.

Establecer esta relación fundante es relacionar el conocimiento con la praxis de vivir, con las formas de actuar y de proceder en todas las dimensiones en las que se configuran las personas. Es por ello que los procesos de conocimiento sobre lo social no sean ajenos a prácticas reflexivas sobre los contextos, las acciones y las relaciones entre sujetos y de éstos con el ambiente.

Conocer, como toda práctica social, es un quehacer que se caracteriza por aspectos explícitos e implícitos, por la toma de decisiones y el uso de bienes culturales materiales y simbólicos, por transitar por momentos y espacios privados, públicos, íntimos y externos. Como praxis se articula a una red de coordinaciones que configuran “*comunidades de práctica*” (Wenger, 2001) donde se acuerdan fines y procedimientos comunes; lo que posibilita mantener o recrear sentidos y significados, resituando y relacionando de manera singular “*esfuerzos, trabajos y acciones*” (Arendt, 1974). Conocer en el nicho de vida y en la práctica social genera cohesiones. Los colectivos, grupos o comunidades investigativas se esmeran en compartir un repertorio práctico -empírico- y teórico-discursivo- desde el que pueden establecer distinciones, competencias y luchas en diferentes campos. Este efecto de unión y contacto está mediado por procesos de apropiación y de aprendizaje que cualifican a los sujetos y sus prácticas.

El proceso de conocimiento vital es multireferenciado por ser un quehacer ligado a la historia, la vida cotidiana, el trabajo y los intereses de las personas y grupos. Es una práctica social que puede ser relacionada con opciones y que construye sus referentes desde intra/inter, privado/público, individual/grupal y, también, lo comunitario/institucional. El proceso vital de conocer es una praxis vinculante a sistemas, circuitos y redes de información y comunicación. Es un ejercicio soportado en valores diversos y contradictorios. Es una práctica que se referencia, que cobra significados y sentidos particulares en las diferentes disputas y luchas generadoras de inquietudes y problemáticas que se han de estudiar. Es una práctica que configura su perfil desde relaciones, ejercicios e instancias de poder.

La construcción conceptual y discursiva de la academia históricamente y a pesar de sus propios llamados de atención ha separado el conocimiento científico de la vida -“*vida cotidiana*”- y ha diluido y encubierto su naturaleza cultural, social, política e histórica; fabulando con la posibilidad de un conocimiento impersonal, neutro, aséptico y ajeno a la “*praxis de vivir*” (Maturana, 1997).

Así, niega la condición histórica, incierta, interesada y singular que poseen los procesos investigativos. Al encubrir o evitar objetivar esta relación se hace difusa la correspondencia entre el conocimiento y las posturas asumidas frente a los modos de producción social de la vida. Si esto se hace implica problematizar las decisiones u opciones que configuran el sentido de quehacer científico. Es necesario señalar que la tradición en ciencias sociales ha centrado la reflexión epistemológica en problemas de orden disciplinar; pocas veces ha abordado el tema de la investigación como producción de conocimientos desde la vida y en la vida cotidiana. Esta falta de acumulados teóricos y metodológicos genera dudas e inseguridades en algunos grupos que tienen que tomar decisiones, elaborar diseños y desarrollar prácticas de ISC.

En resumen, la ISC es pensada como una práctica vital/social caracterizada y generada como un proceso constructivo y dialógico movido por intenciones e intereses de conocer y apropiarse del acumulado práctico/teórico existente en el presente, para definir un escenario de futuro transformador. La ISC así entendida no es ajena a opciones, emociones y decisiones orientadas a problematizar las experiencias y los conocimientos socialmente acumulados, y desarrollar otros a partir de deconstrucciones y recreaciones. Entender la ISC como una práctica social en la que se construyen comprensiones y explicaciones, es reconocer que hace parte de una dinámica social y cultural que lleva a los sujetos involucrados a reconocerse, a reconocer, a reinventar y a reinventarse, y a restablecer y reorganizar los componentes configuradores del contextos -*hechos, tensiones, eventos, procesos de apropiación de culturales: materiales / simbólicos* - y facilitar el desarrollo de nuevos sentidos y la reelaboración de relatos, discursos y proyectos sociales.

El carácter dialógico, la orientación cara a cara de esta construcción caracteriza la ISC como un encuentro entre sujetos que se constituyen en interlocutores capaces de reconocerse y de reconocer

un objeto de estudio a partir de un acuerdo comunicativo. En las interacciones, la palabra transita y teje nuevos sentidos y significados, circula y es apropiada por las personas involucradas. Los sujetos conversan y discuten situados en un ámbito configurado por tensiones, intereses, experiencias, emociones y conocimientos; así, a lo largo del desarrollo de la ISC, los sujetos también recrean su protagonismo reflexivo y cognoscente.

A lo largo de la implementación de la ISC se configura un nosotros que se reconoce y que conoce; si ese nosotros no se constituye, no hay real y honesta participación, sólo un remedo. Participación y comunicación son elementos constitutivos de una propuesta de investigación alternativa, donde el diálogo crítico con lo diverso resignifica y transforma los componentes epistemológicos y metodológicos de las propuestas y programas positivistas, simplificadores y reificadores (cosificadores) de investigación social.

Al asumir la comunicación y la participación de cada sujeto, se reconoce y valora la singularidad y particularidad como niveles legítimos en los procesos de construcción de conocimientos sociales. La singularidad y la particularidad llevan a recrear las nociones de *sujeto* porque restablecen y reconfiguran los caracteres individual y social, político y cultural de las construcciones de sentido.

Reconocer la singularidad y la particularidad impone un cambio epistémico y metodológico, que lleva al regreso de los sujetos en los procesos de ISC, como una de las maneras de comprender que las personas producen significados en sus contextos e identifican las relaciones existentes entre la producción de conocimientos y las capacidades que desarrollan para apropiarlos autónomamente, interlocutando, participando social y políticamente.

Investigar desde el reconocimiento de hechos, situaciones, experiencias

(Referente metodológico)

En los procesos de ISC, la realidad se asume a través del reconocimiento de los hechos, situaciones, experiencias y eventos; esta es la parte concreta, que se presenta, la mayoría de las veces, como irrefutable porque *es, fue, está y hay evidencias*. Es la cara palpable de la realidad, que no se discute sino que se relata, narra y se informa a partir de unos datos y comprobantes que dan cuenta de ella. Pero aquí no queda la cosa, el problema es que la realidad social, esa que construimos los sujetos, también tiene dimensiones sociales, culturales, emocionales y subjetivas que se manifiestan cuando se expresan las percepciones, comprensiones, valoraciones, los juicios y las proyecciones que poseen las personas de la situación que se va a estudiar.

El conocimiento que se genera en un proceso de ISC no se relaciona o se organiza sólo en torno a los datos, sino que también se tienen en cuenta las percepciones que los diversos sujetos poseen y activan en el momento de analizar, interpretar y ubicarse frente al asunto que se quiere estudiar y sobre el que también se quiere actuar. No es sólo frente al objeto de investigación que las personas se posicionan, también lo hacen frente a las opiniones, análisis y comprensiones que los otros sujetos expresan del asunto estudiado.

En los procesos ISC tanto los hechos que son narrados y objetivados de múltiples maneras *-cualitativa y cuantitativamente-* como las percepciones que los sujetos tienen de ellos, pasan por un proceso de análisis e interpretación crítica, que sería lo mismo que decir por un proceso de deconstrucción *teórica, ideológica y experiencial*; pues es desde aquí que se imprimen los sesgos y se imponen intereses que es necesario develar y hacer expresos.

El proceso de ISC requiere de momentos y de intensidad analítica a lo largo de su desarrollo. Es necesario reconocer críticamente con qué y con quiénes se articulan los hechos y las percepciones, identificar y analizar los ángulos, perspectivas y enfoques desde donde el asunto a estudiar está siendo o puede ser observado y analizado, procurar desamarrarlo de puntos de mira únicos, parciales y fragmentarios. Es necesario desarrollar descripciones e interpretaciones con lógicas articuladoras, sistémicas e integradoras.

En la ISC, reconocemos que somos seres dispuestos, listos para narrar, relatar y contar a otros lo que somos, hicimos, vimos; o también para referir lo que nos relataron sobre hechos, personas o sucesos. Somos sujetos testimoniales, nos gusta nombrar, estamos dispuestos a recordar y a registrar para recordar y dejar una marca. En los procesos de ISC el relato, la narración y la expresión se ponen de manifiesto en grafías, fotos y videos que dan cuenta de situaciones, actividades, acciones y actuaciones. Todo registro es un punto de partida para el análisis de la realidad.

Lo primero que se hace es un relato que ubique, describa y relacione el objeto de estudio con los diferentes aspectos del contexto y de la vida de las personas, los grupos, las comunidades y las instituciones.

La realidad se va narrando en reuniones, entrevistas, tertulias, foros y talleres. *“Hablar la realidad, para ver donde habitualmente no se ve”*. Es necesario registrar estas narraciones de una manera sencilla y sistemática, que permita la utilización posterior de la información. La revisión de información documental es un aspecto importante (pero no el único como a veces se cree) en el momento descriptivo, porque pone de manifiesto otras maneras de observar, relatar y representar. (Mapas, revistas, memorias, cuadros estadísticos, directorios, agendas, periódicos...).

La ISC es una práctica social dialógica que tiene por objetivo la construcción de textos descriptivos que permiten objetivar la realidad y poner de manifiesto las percepciones que los sujetos tienen sobre ella. En el momento descriptivo, todos los procedimientos y técnicas están orientados hacia un fin: construir relatos, narraciones y descripciones. Como se puede apreciar la ISC también se caracteriza por producir, a lo largo del proceso de construcción colectiva del conocimiento, una serie de textos diversos generados desde otros textos singulares (narraciones, relatos, testimonios).

A diferencia de otros procesos investigativos, éste no tiene como pretensión elaborar el texto único, que debe ser considerado como descripción objetiva y verdadera de la realidad social; por el contrario, la ISC, como práctica anfibia, se sitúa en múltiples terrenos y nichos vitales y discursivos, donde se generan voces, conversaciones, relatos y nombres con los cuales se objetiva la realidad. La ISC reconoce diversidad descriptiva y favorece la aparición de múltiples textos, que van dando cuenta de las particulares y singulares maneras de describir, comprender, explicar y prospectar la realidad.

El proceso investigativo quiebra su equilibrio y entra en un clima de tensión cuando el grupo, después de una descripción de fotos, la elaboración y comentario de relatos, la confección de murales, mapas o de colchas de retazos, empieza a indagar por los significados y a ganar reflexividad sobre las percepciones que tienen de la realidad. El análisis y la interpretación crítica de estas visiones, opiniones y valoraciones sobre los hechos, se desarrollan por medio de procesos dialógicos, donde los involucrados decodifican símbolos e imaginarios y reflexionan con un esquema de análisis de acuerdo con los significados, sentidos y los cambios que éstos tienen cuando se los relaciona con hitos históricos, eventualidades o acontecimientos trascendentales.

En el proceso dialógico los participantes amplían y cualifican la comprensión de cómo los sentidos y los significados son construcciones producidas por interacciones marcadas por tiempos, espacios sociales, negociaciones culturales y ejercicios de poder. En estos procesos investigativos afloran y confluyen deseos, saberes, intereses, experiencias e ilusiones, nada ajenos a la condición social, a las identidades individuales y colectivas, configuradas con los efectos de la globalización cultural, el autoritarismo político y la injusta transnacionalización financiera.

Para que haya un real proceso interpretativo, se requiere tanto del autoconocimiento como de la comprensión de la vida ajena, de la interpretación comprensiva de otras historias o formas de ser, estar, sentir y expresar el mundo. En los procesos ISC que toman como ejes la interacción y el diálogo de saberes, la hermenéutica consiste en la comprensión de las acciones, los relatos y discursos generados en nichos de vida propia y ajena, en nichos de convivencia experiencial. La autocomprensión y la comprensión de otras vidas no son separables. En el diálogo, la palabra del otro alcanza nuestras significaciones y nuestras palabras alcanzan las suyas.

El diálogo de saberes llega a la ISC como una posibilidad de recrear y dinamizar la reflexividad sobre los datos y las percepciones que tenemos de la realidad social; de esta manera, no sólo se comprende más sino que se reconstruyen las relaciones explicativas invisibilizadas.

El proceso de análisis e interpretación pasa por reconocer los hechos y retomar memorias, imágenes, nociones e ideas fundantes, aquellas que nos hacen semejantes/diferentes a otras personas. En este momento investigativo se ponen al descubierto las contradicciones y coherencias del propio/ajeno pensar, en un nicho ecológico caracterizado por acción dialógica.

Conocimientos instituyentes

(Referente prático)

En un proceso de ISC, las comunidades no son objeto de estudio sino sujetos portadores de conocimientos, por lo tanto participan en el proceso de investigación y se apropian del saber así construido. La investigación permite la recuperación, descripción y textualización de las experiencias y prácticas de convivencia, así como las de resolución de conflictos en un contexto, muchas veces, marcado por la violencia y la lucha armada.

En el desarrollo de la ISC los habitantes se permiten hablar y describir el contexto zonal, identificar los principales conflictos, dar cuenta de los actores involucrados y de los efectos que sus actuaciones tienen en la convivencia de los pobladores. La descripción se complementa con los relatos de vida, con la expresión de las visiones y posturas frente a la situación que toca vivir, avanzar en la deconstrucción y recreación de los discursos y argumentaciones altamente ideologizadas. Desarmar posturas, retomar críticamente los modos de ver y expresar la situación permite identificar los consensos y los disensos, los acuerdos y las discrepancias.

Las estrategias investigativas participativas e interactivas facilitan reconocer los ámbitos en los que se configuran y resuelven los conflictos (*familiar, barrial, escolar y grupal*), se caracterizan los modos que poseen los habitantes y las organizaciones de buscar y de dar respuestas a problemáticas coyunturales y específicas de manera creativa y solidaria.

El desarrollo de la propuesta ISC hace posible identificar las posibilidades y limitaciones que se presentan en las concepciones, conocimientos y las prácticas de los pobladores cuando orientan sus esfuerzos en promover y afianzar la convivencia y la solución negociada de conflictos; lo que genera conocimientos instituyentes (*fundantes*), apropiados (*pertinentes*) y apropiables (*asimilables y utilizables*), que pueden ser integrados en la formulación de propuestas y en el diseño de estrategias para la aplicación de los lineamientos, su negociación e integración en las políticas públicas municipales de convivencia y paz.

Los conocimientos generados en la ISC, como todo conocimiento instituyente (*fundante, dinamizador, generador e integral*), son potenciadores de los sujetos y de sus acciones sociales porque reinforman, fortalecen y cualifican las experiencias comunitarias, que promueven la solución negociada de los conflictos. Los resultados del proceso investigativo tienen un particular contenido estratégico que facilitan el permanente reconocimiento y construcción de ambientes configurados desde la convivencia; como también, al ser socializados y aplicados en las prácticas, habilitan a individuos, grupos e instituciones en capacidades y actitudes para diseñar e implementar mecanismos endógenos y pertinentes de tratamiento de conflictos.

La construcción de conocimientos capaces de aportar en el desarrollo de ambientes de reconocimiento, en la promoción del diálogo entre actores, en la formulación de acuerdos que permitan el tránsito entre territorios, en la resolución satisfactoria de los conflictos entre vecinos, en la formación en la tolerancia religiosa y estética, en la ampliación de las condiciones de seguridad y libertad, en el restablecimiento del trato humano y dialógico en el seno de la familia, son algunos de los desafíos y temas que tendrán que asumir los diferentes actores comunitarios e institucionales en próximos ejercicios de ISC si el objetivo es construir una cultura de convivencia en el marco de una opción democrática, en derecho y justicia.

Con los diferentes movimientos sociales descubrimos y palpamos la diversidad y la alteridad. Se empieza a leer al otro y, con el otro su presencia y actuar singulares. En este contexto nos damos cuenta de que los otros ya no son lo que queríamos que fueran o, quizás, que los otros nunca fueron lo que creíamos que eran. Éstas y otras paradojas se descubren en los procesos de ISC.

Las propuestas de ISC develan identidades e intereses diferenciados, lógicas de intervención diversas y hasta contradictorias sobre las realidades sociales; por consiguiente, éstas reconocen teórica y metodológicamente el pluralismo, la provisionalidad y el disenso; retoma, recrea y recontextualiza las potencialidades críticas de cada experiencia.

Los procesos investigativos parten de prácticas singulares, dan cuenta, comprenden y reinforman sus matices práxicos, axiológicos y simbólico-culturales. El desafío para los tiempos que corren no está allí, sino en la construcción de lo colectivo desde múltiples lugares, es menester ubicar las diferencias como elementos centrales y constitutivos del pensar, del ser y del hacer social, desde acuerdos, articulaciones y responsabilidades colectivas que son necesarias para reconfigurar sujetos sociales solidarios, capaces de abrir caminos realmente democráticos.

Las propuestas ISC tienen que pensarse desde la construcción de identidades alternativas, desenmascarar cualquier intento que busque caer en nuevas negaciones o repetir exclusiones. Los productos de la recuperación, tematización, comprensión y comunicación, son conocimientos, sabe-

res, mensajes, contenidos y valoraciones que van creando conjuntos de resonancia, mapas de sentidos y prácticas, redes y rizomas en los que se reconocen las pluralidades y se conectan sujetos con colectivos.

Necesitamos pensar la investigación social en el marco paradigmático de las redes. La red se constituye en el ámbito privilegiado de recreación conceptual, de generación de interrogantes, de producción y circulación de conocimientos sobre la práctica, de recreación cultural, política, económica y, en general, de la vida cotidiana de los “ciudadanos”. La red como ámbito que permite el encuentro y la reconstitución de las identidades. En los escenarios que se perfilan en este nuevo milenio. Redes sociales reales/virtuales son y serán los espacios de legitimación de lo producido en procesos de ISC.

El reto que tenemos entre manos es pensar, diseñar y realizar proyectos de ISC ubicados en puntos de intersección reales/virtuales, en zonas de tránsito y encuentro, en los que sea posible la construcción de vínculos que vayan, técnica e ideológicamente, más allá de los existentes y que tengan la potencia suficiente para recrear los ámbitos, las capacidades y las actitudes que configuran sujetos solidarios en la acción política, económica, ecológica y cultural, que busquen debilitar el modelo dominante empeñado en bloquear la vida, la justicia social, la convivencia y toda forma de participación democrática.

Referencias

- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona, Paidós.
- Bourdieu P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bourdieu P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona, Anagrama.
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires, Manantial.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México, Paidós.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*, Madrid. La Piqueta.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.
- (1997). *La Pedagogía de la Autonomía*. México, SXXI.
- García, B., González, S., Quiroz, A., Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín, Funlam-Fiuc.

- Ghiso, A. (1993). *Cuando el saber rompe el silencio. Diálogo de saberes en el proceso de educación popular*. En La piragua No.7 Santiago, Ceaal, 1 semestre de 1993.
- Ghiso, A. (1998). *Investigación comunitaria, desafíos y alternativas en escenarios de alta conflictividad*. En: Primer encuentro de talentos, experiencias y esperanzas en investigaciones comunitarias. Bogotá, Redinco.
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. En Utopía Siglo XXI Medellín, FCSH, UdeA. Vol. 1; No 5. Mayo 2000.
- González R. (2000). *Investigación cualitativa en Psicología, rumbos y desafíos*. México International Thomson.
- Habermas J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- Hoyos, G., Vargas, G. (1996). *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. Bogotá; Icfes.
- Ibáñez J. *El regreso del Sujeto. La Investigación Social de Segundo Orden*. Madrid. Siglo XXI
- Larrosa J. (1995). *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, Laertes.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid; La Torre.
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona, Idea Books.
- Martínez, M. (1982). *La Psicología humanista: fundamentación epistemológica, estructura y método*. México: Trillas.
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. 2ª edic. México: Trillas
- Martínez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. 2 edic. México: Trillas.
- Martínez, M. (1993). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Barcelona: Gedisa.
- Merleau-Ponty. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Península.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad, un argumento para obligar*. Santiago, Dolmen.

- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona, Anthropos.
- Morin, E. (1994). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Riaño, P. (1998). *Recuerdos metodológicos*. Medellín, Región (Doc. Sin editar).
- Villasante, T. (1998). *Cuatro redes para vivir mejor*. Tomo 2; Buenos Aires, Lumen Humanitas.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona, Paidós.
- Zemelman, H. (1997). *Conocimiento y sujetos sociales, contribución al estudio el presente*. México, El colegio de México.
- Zemelman, H. (1999). *Reformas de Estado y reformas educativas*. La Paz, Cebiae.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y FUNCIONES DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO¹

THEORETICAL FUNDAMENTS AND FUNCTIONS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST

Nicolás Uribe Aramburo*

Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia

Recibido: Julio 17 de 2012 - Aceptado: Noviembre 30 de 2012

Forma de citar este artículo en APA:
Uribe Aramburo, N. (enero-junio, 2013). Fundamentos teóricos y funciones del psicólogo educativo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 135-149.

Resumen

El artículo tiene como propósito Generar reflexión entre los profesionales y estudiantes de Psicología sobre la necesidad de ampliar la concepción que se tiene del quehacer psicológico en los ámbitos educativos, pues en nuestro medio se observa una concepción restringida, según la cual su actuación se reduce a la aplicación de pruebas psicotécnicas, la realización de escuelas de padres, entre otras actividades que de forma tradicional desempeña en tales contextos y que están soportadas en aplicaciones de teorías y conceptos de la Psicología conductista. En contraste con esta concepción reduccionista, en el artículo se describen roles y funciones que puede desempeñar el psicólogo en estos contextos y que se nutren de los aportes de las diversas corrientes que existen en Psicología para ampliar el panorama de actuación del psicólogo educativo y su fundamentación epistemológica.

Palabras clave:

Psicología; Educación; Roles; Funciones.

Abstract

The article aims to create awareness among professionals and students of Psychology on the need to extend conception with psychological work in educational fields because our environment observes a conception restricted, according to which his performance is reduced to the implementation of psycho-technical tests, the realization of parents, among other activities, which are basically supported from the applications of behavioral psychology schools. In contrast to this conception reductionist article discusses a series of roles and functions that can play the psychologist in these contexts, which thrive on the contributions of various currents that exist in psychology, expanding educational psychologist performance landscape.

Keywords:

Psychology, Education, Role, Behave.

¹ Texto elaborado como material para el curso Diagnóstico e intervención en el escenario educativo, del programa de Psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

* Psicólogo, Mg. En investigación psicoanalítica, docente de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales Funlam, miembro de los grupos de investigación Farmacodependencia y otras adicciones (Funlam) y Estudios sobre juventud (Universidad de Antioquia).

Introducción

En el ámbito educativo el psicólogo se ha caracterizado por desempeñar funciones como la psico orientación, la aplicación de pruebas psicométricas, la realización de escuelas de padres, entre otras (Haras, 1973). Sin embargo, el hecho de que muchos psicólogos se hayan dedicado exclusivamente a desarrollar tales funciones tradicionales, ha generado una concepción del quehacer del psicólogo educativo que resulta restringida. Así, por ejemplo, el énfasis otorgado a la aplicación de pruebas psicotécnicas a menudo deriva en una concepción del psicólogo como un “testómetra”. Un examen detallado de la actuación de estos profesionales muestra que se encuentran otras funciones que el psicólogo puede desempeñar en este ámbito (Haras, 1973) que, a menudo, son desconocidas para psicólogos y estudiantes.

La propuesta es ampliar la visión que se tiene de este campo de aplicación de la Psicología, pues, de acuerdo con autores, como Haras (1973), se puede enriquecer el trabajo psicológico en los ámbitos educativos para lograr un mayor impacto. Se pretende provocar a la reflexión a los psicólogos y estudiantes sobre la amplia gama de posibilidades que tienen a su disposición para realizar su trabajo en el contexto educativo y para apuntar al desempeño de nuevos roles dentro de sus potencialidades como profesionales.

Consideraciones teóricas

Para tratar de definir las funciones del psicólogo en el ámbito educativo se puede empezar por realizar unas consideraciones históricas y epistemológicas que con el fin de comprender que este campo de actuación se fundamenta en la aplicación de diversos conocimientos psicológicos sobre el ser humano en el contexto educativo (Haras, 1973). Sin embargo, este escrito no tiene como objetivo realizar una reflexión epistémica o histórica acerca de la Psicología educativa, razón por la cual las consideraciones acerca del objeto y el método no serán abordadas en esta ocasión. En cambio, se describen algunas de las funciones propias del psicólogo en este contexto, a partir del análisis y síntesis de las acciones típicas desempeñan los psicólogos en el escenario educativo, según lo indican los expertos en el tema (Haras, 1973), así como de la experiencia propia.

Las raíces históricas de la Psicología educativa parten de los aportes de filósofos griegos, como Platón, Sócrates, Aristóteles, entre otros, especialmente aquellos que están referidos a la mayéutica socrática (Haras, 1973)². Así mismo, es reconocida la influencia de la Filosofía moderna, representada en autores como John Locke (la tabula rasa) y René Descartes (dualismo cartesiano, duda metódica) (Haras, 1973)³. De otro lado, están los trabajos sobre la memoria y la percepción de

² Véase también: Sciacca, 1962; Arias, 1994; Calvo, 1994; Chateau, 1994; Agazzi, 1996; Vargas, 2003.

³ Véase también: Locke, 1986; Chateau, 1994; Murillo, 2005.

Juan Vives en el siglo XVI, así como las elaboraciones de Pestalozzi acerca del aprendizaje empírico Vs. el aprendizaje memorístico, y los trabajos de Herbart sobre los métodos de aprendizaje y estudio (Haras, 1973)⁴.

Ya en la modernidad se destacan los trabajos de F. Galton acerca de la asociación, de Wilhem Wundt sobre la Introspección, de R. Catell que están referidos a las pruebas psicométricas y los desarrollos de William James sobre la conducta observable y el estudiante como ente activo del proceso educativo (Haras, 1973)⁵. Así mismo, se destacan los trabajos de A. Binet sobre la medición de la inteligencia y de J. Dewey sobre las múltiples formas de aprendizaje (Haras, 1973)⁶.

Posteriormente, aparecen importantes desarrollos de la Psicología conductista centrados en la teoría del aprendizaje. En estos trabajos se estudian los fenómenos de condicionamiento clásico y operante, así como el fenómeno del aprendizaje por observación, los cuales aplican los conocimientos psicológicos sobre los determinantes externos de la conducta al fenómeno del aprendizaje en los ámbitos escolares, particularmente se destaca aquí el uso del refuerzo y castigo como estrategia que puede aplicar el maestro para promover el surgimiento y mantenimiento de conductas deseadas o para extinguir comportamientos que dificultan el proceso educativo (Haras, 1973). Al respecto se destacan los trabajos de autores como I. Pavlov, J. B. Watson, E. Thorndike, B. F. Skinner, entre otros (Haras, 1973)⁷.

Años más tarde, aparecen los desarrollos de la Psicología cognitiva que complementan los postulados conductistas porque crean un modelo de la mente que permite examinar los modos en que se procesa la información que ingresa al sistema (Haras, 1973)⁸. De esa manera se avanzaba sobre el esquema conductista del estímulo-respuesta, pues ahora se contaba con un modelo (comparación de la mente con el computador) que ponía al descubierto los procesos psíquicos internos que operan en el fenómeno del aprendizaje (Haras, 1973). Aquí pasan a primer plano las funciones psicológicas superiores que sirven para registrar, codificar, analizar y sintetizar la información (Haras, 1973). Ejemplo de estos desarrollos son los trabajos de L. Vygotsky, E. Hull, J. Piaget, J. Bruner, Ausubell, H. Gardner, entre otros, que promueven la ampliación del campo de acción del psicólogo educativo en el sentido de considerar las diferencias individuales que se presentan en las formas de procesar la información en cada etapa del desarrollo (Haras, 1973)⁹.

⁴ Véase también: Herbart, 1982; Chateau, 1994; Compayre, 1999.

⁵ Véase también: Frobes, 1955; Rodríguez, 1977; Boring, 1978; Cattell, 1999;

⁶ Véase también: Dewey, 1960; Chateau, 1994; Ochoa, 1995

⁷ Véase también: Woolfolk, 1983; Skinner, 1984; Chance, 2001; Mercer, 2006.

⁸ Véase también: Good, 1983; Vigotsky, 1983; Carretero, 1984; Piaget, 1984; Gardner, 1987; Gardner, 1988; Bruner, 1989; Piaget, 1989; Furth, 1989; Carretero, 1991; Uribe, 1992; Pozo, 1993; Gardner, 1994; Gardner, 1995; Inheleder, 1996; Gardner, 1997; Resnik, 1996; Pozo, 1996; Gonzales, 1997; Gardner, 2000; Gardner, 2001; Gardner, 2005

⁹ Véase también: Good, 1983; Vigotsky, 1983; Carretero, 1984; Piaget, 1984; Gardner, 1987; Gardner, 1988; Bruner, 1989; Piaget, 1989; Furth, 1989; Carretero, 1991; Uribe, 1992; Pozo, 1993; Gardner, 1994; Gardner, 1995; Inheleder, 1996; Gardener, 1997; Resnik, 1996; Pozo, 1996; Gonzales, 1997; Gardner, 2000; Gardner, 2001; Gardner, 2005.

Desde esta perspectiva se consideran aspectos evolutivos que determinan los procesos cognitivos, motivacionales, y de aprendizaje, y la necesidad de adecuar los contenidos y metodologías de los cursos a las diferencias individuales, para que el estudiante se constituya en un ser activo en el proceso educativo y pueda lograr una adaptación adecuada al medio escolar (Haras, 1973). Dichos trabajos están íntimamente relacionados con los aportes de la fenomenología y de la Psicología de la Gestalt sobre la percepción (entre los cuales sobresalen los trabajos de Wertheimer, Kholer y Kofka), pues esta importante función psicológica es uno de los factores que más influye en la forma en que se registra y procesa la información (Haras, 1973).

También es destacada la influencia que tuvieron los hallazgos de la Psicología humanista acerca de las tendencias de auto realización, la potenciación de las capacidades innatas para la auto actualización (que facilitan el aprendizaje), la importancia de examinar los procesos de percepción (el marco interno de referencia), entre otros aportes, que, a menudo, son asociados con el enfoque constructivista de la educación (Haras, 1973). Al respecto se destacan los aportes de autores como A. Maslow, C. Rogers y F. Perlz (Haras, 1973)¹⁰.

Menos conocidos son los aportes de algunos psicoanalistas, que articularon su actividad clínica con la pedagogía, tales como O. Pfister, W. Reich, A. Freud, M. Klein, A. Aichorn, E. Erikson, F. Dolto, entre otros, en los que se pone de manifiesto la incidencia de los procesos psíquicos inconscientes en el aprendizaje¹¹. Los trabajos psicoanalíticos sobre el niño fueron los que permitieron reconocer que éste tiene una sexualidad y que su desarrollo cognitivo, moral y ético, está influido por estos aspectos, que no eran considerados como importantes desde otros enfoques, en razón de que no se aceptaba la idea de que el niño presentara impulsos sexuales a temprana edad (Haras, 1973). Así mismo, se sabe que algunos fenómenos clínicos conceptualizados como transferencia y contratransferencia también fueron observados, descritos y formalizados en el ámbito educativo, pues el hecho de que el maestro represente una figura de autoridad permite que el estudiante reproduzca, con este personaje, modalidades del vínculo establecido con sus padres, en el marco del complejo de Edipo, donde se debe producir la introyección de la ley y las normas (Haras, 1973).

Como puede verse, los aportes hechos desde la Psicología y el Psicoanálisis a la Pedagogía son amplios y heterogéneos (Haras, 1973). Ahora, a partir de estas consideraciones históricas se describen algunas de las funciones que en la actualidad desempeña el psicólogo en el escenario educativo, pues, como se verá, estas influencias psicológicas son las que permiten enriquecer el quehacer del psicólogo en ese contexto (Haras, 1973).

¹⁰ Véase también: Suárez, 1985; Martín, 1988; Rogers, 1989; Maslow, 1989; Maslow, 1990; Delval, 2002;

¹¹ Véase: Erikson, 1930; Pfister, 1954; Reich, 1973; Freud, A., 1977; Dolto, 1989; Dolto, 1986; Freud, A., 1991; Medina, 1997; Dolto, 1999; Dolto, 2000; Fernández, 2008.

Contexto legal, institucional y comunitario. Posibilidades de actuación del psicólogo educativo

En principio, cabe destacar que el desempeño del psicólogo en el contexto educativo debe estar enmarcado en las leyes propias de cada país (Haras, 1973). Así, por ejemplo, la actuación del psicólogo en Colombia está enmarcada dentro de los lineamientos de la Ley General de Educación de Colombia. En ese sentido, el psicólogo debe tener en cuenta que todas sus actuaciones deben partir de la premisa según la cual la educación constituye un derecho fundamental para todos los ciudadanos.

Esto implica que el psicólogo educativo deberá disponer de toda su capacidad para aplicar los conocimientos psicológicos en la potenciación de la educación de los niños y adolescentes, garantizar el cumplimiento adecuado de ese derecho, pues, en muchos casos, las políticas de cobertura de la educación se traducen en un aumento de la cantidad de estudiantes que no siempre va acompañado de un aumento en la calidad de la educación ofrecida, sobre todo en los sectores más vulnerables de la población colombiana, como son los estratos socioeconómicos más bajos. El psicólogo educativo debe orientar su actuación profesional de acuerdo con los lineamientos de la Ley (acogerse a las disposiciones legales), así como con los lineamientos del Proyecto Educativo de la Institución en la que presta sus servicios (Haras, 1973).

Dentro del contexto institucional el psicólogo puede desempeñar una amplia gama de funciones que apuntan al favorecimiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje en la institución (Haras, 1973). En el diseño y ejecución de estas funciones el psicólogo considera múltiples niveles de análisis e intervención, dado que los procesos educativos son influidos por un sinnúmero de factores de orden diverso, los cuales implican considerar la influencia de los procesos intrapsíquicos (normales y patológicos), las condiciones socioeconómicas y relacionales del grupo familiar (empleo-desempleo / funcionalidad-disfuncionalidad), las características la comunidad (problemáticas psicosociales-apoyo social), las políticas y principios institucionales (misión, visión, concepción del hombre y de la educación) de las lógicas vinculares la sociedad (indiferencia-solidaridad), entre otras. Es importante implementar teorías, conceptos y metodologías de la Psicología clínica, la Psicología social comunitaria, la Psicología organizacional, entre otros campos de aplicación de los conocimientos psicológicos (Haras, 1973; Castro, 1998).

De otro lado, en el contexto educativo, el psicólogo puede orientar sus actividades desde diversas escuelas y enfoques psicológicos, como se señaló anteriormente, pues la variedad de las funciones que realiza permite que haga uso de distintos modelos teóricos, conceptuales y metodológicos de acuerdo con la especificidad de la tarea en cuestión (Haras, 1973). Se entiende entonces que en el ámbito escolar el psicólogo puede conducir sus actuaciones psicoeducativas desde las corrientes hu-

manista, conductista, cognitiva, sistémica, dinámica, entre otras, según las problemáticas, necesidades e intereses que se pretendan abordar (Haras, 1973). Sin embargo, la actuación del psicólogo en la institución educativa no podrá ser determinada de forma unilateral, de acuerdo con sus orientaciones teóricas, sino que, por el contrario, deberá establecer un acuerdo con las directivas de la institución que demandan sus servicios, teniendo presente la importancia de satisfacer las necesidades, intereses y problemas de la comunidad educativa, más allá de los intereses y orientaciones profesionales y teóricas del psicólogo y de la institución (Haras, 1973).

Áreas de actuación del psicólogo en el escenario educativo

En general, puede decirse que las actividades del psicólogo en el contexto educativo se dividen en tres grandes áreas de actuación (Haras, 1973)¹²:

1. Evaluación y psico diagnóstico.
2. Psicopedagogía y psico higiene.
3. Psico orientación y asesoría.

Dentro de cada área de actuación el psicólogo desempeña funciones que apuntan hacia la potenciación de las actividades de enseñanza–aprendizaje que se desarrollan en la institución educativa, de forma directa o indirecta (Haras, 1973).

Las principales actividades que realiza el psicólogo en el contexto educativo, según las áreas de actuación mencionadas, son:

Evaluación y psico diagnóstico

Dentro de esta área de actuación el psicólogo realiza actividades tradicionales como las evaluaciones y diagnósticos de psico orientación (Haras, 1973)¹³. Sin embargo, el psicólogo también puede realizar evaluaciones y diagnósticos psicológicos de los estudiantes, desde una perspectiva clínica (Haras, 1973)¹⁴. Así mismo, el psicólogo educativo ejecuta otras actividades muy frecuentes, como el reconocimiento de las vocaciones de los estudiantes y el análisis profesiográfico de las ocu-

¹² Véase también: Rosello, 1981; Brunet, 1985; Bautista, 1992; Bisquerra, 1992; Salvador, 1993; Coll, 1994; Butelman, 1996; Bisquerra, 1996; Calero, 1998; Coll, 1998; Schaefer, 1999; Castillo, 2000; Janet, 2000; Roldán, 2000; Clares, 2002; Santrock, 2002; Sierra, 2005.

¹³ Véase también: Anastasi, 1974; Rosello, 1981; Sattler, 1986; Aguirre, 1989; Bautista, 1992; Bisquerra, 1992; Bellak, 1993; Salvador, 1993; Martínez, 1995; Costa, 1996; Bisquerra, 1996; Kaufman, 1997; Coll, 1998; Polaino, 1998; Wittrock, 1998; Clares, 2002; Santrock, 2002; Quintero, 2004

¹⁴ Véase también: Anastasi, 1974; Rosello, 1981; Aguirre, 1989; Bautista, 1992; Bisquerra, 1992; Bellak, 1993; Salvador, 1993; Martínez, 1995; Costa, 1996; Bisquerra, 1996; Sattler, 1996; Kaufman, 1997; Coll, 1998; Wittrock, 1998; Polaino, 1998; Clares, 2002; Santrock, 2002; Quintero, 2004; Sierra, 2005.

paciones en el medio (Haras, 1973)¹⁵. A partir de dichas evaluaciones (clínicas y de psico orientación) el psicólogo elabora los historiales u hojas de vida de los estudiantes. De igual forma, estas evaluaciones permiten que el psicólogo adelante los procesos de psico orientación y psico terapia, así como también que haga la remisión a especialistas expertos de estudiantes que presentan psico patologías (Haras, 1973).

De otro lado, el psicólogo educativo también realiza evaluaciones y diagnósticos institucionales, articula el saber de la psicología organizacional con el campo educativo, pues las condiciones laborales de los docentes y directivos de la institución educativa también inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje que allí se desarrollan.

Por otra parte, el psicólogo realiza actividades de evaluación a través de las visitas domiciliarias, las cuales le permiten contemplar diversos aspectos relacionados con el grupo primario de los estudiantes (la familia) y su relación con el entorno social donde habitan, lo que implica tener en cuenta algunos aspectos teóricos, conceptuales y metodológicos de la Psicología social comunitaria (Castro, 1998).

Por último, dentro de esta área de evaluación y diagnóstico el psicólogo puede realizar investigaciones sobre la salud mental de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, docentes, empleados, directivos) de corte cuantitativo y cualitativo, que aportan elementos que permiten mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Psicopedagogía

Dentro del área de Psicopedagogía se destacan actividades como la realización de entrevistas e impresiones diagnósticas de ingreso, de seguimiento y de promoción de los estudiantes a nuevos cursos, las cuales se articulan con algunas actividades del área de evaluación y diagnóstico, que señalamos anteriormente. Estas actividades permiten brindar asesoría a los docentes y directivos sobre la distribución de los estudiantes por cursos (conformación de grupos homogéneos), a partir de una articulación del saber psicológico acerca del desarrollo evolutivo, enfocado desde diversas corrientes teóricas (Haras, 1973)¹⁶. En especial, destacan aquí los conocimientos psicológicos sobre las estructuras cognitivas (enfoque piagetiano) y sobre el desarrollo psicosexual y afectivo (enfoque psicoanalítico postfreudiano).

Por otra parte, a partir de estos enfoques evolutivos el psicólogo también puede participar de las actividades de evaluación y rediseño de contenidos curriculares y metodologías de enseñanza (Haras,

¹⁵ Véase también: Anastasi, 1974; Aguirre, 1989; Salvador, 1993; Martínez, 1995; Costa, 1996; Sattler, 1996; Kaufman, 1997; Wittrock, 1998

¹⁶ Véase también: Rosello, 1981; Brunet, 1985; Bautista, 1992; Bisquerra, 1992; Salvador, 1993; Coll, 1994; Butelman, 1996; Bisquerra, 1996; Calero, 1998; Coll, 1998; Schaefer, 1999; Castillo, 2000; Janet, 2000; Roldán, 2000; Clares, 2002; Santrock, 2002; Sierra, 2005.

1973)¹⁷. Generalmente, estas actividades implican que el psicólogo educativo asuma una función de *staff* en el consejo directivo (asesoría) (Haras, 1973)¹⁸.

Psico orientación y psico higiene

Dentro de esta área el psicólogo educativo organiza procesos de psico orientación individual con estudiantes que han sido evaluados previamente, pero también de aquellos que son remitidos por docentes y padres de familia en razón de diversas problemáticas que afectan el desempeño académico o el comportamiento dentro y fuera de la institución educativa. Así mismo, la psico orientación también se adelanta con aquellos estudiantes que acuden espontáneamente al servicio de psicología (Haras, 1973)¹⁹. Además, dentro de esta área, el psicólogo educativo también orienta de manera individual a padres de familia (Haras, 1973)²⁰, y a docentes (Haras, 1973)²¹, que buscan atención psicológica de forma voluntaria o con aquellos que el psicólogo considera necesario adelantar tales procesos a partir de las evaluaciones realizadas con los estudiantes y padres de familia (Haras, 1973).

También es frecuente que el psicólogo educativo desarrolle actividades de capacitación con padres de familia, docentes y directivos acerca de diversas temáticas, como son los procesos de enseñanza-aprendizaje, las metodologías de enseñanza y evaluación, el desarrollo evolutivo, las dificultades del aprendizaje y su relación con las psicopatologías, los problemas disciplinarios y el manejo de la norma, las problemáticas psicosociales y la adaptación escolar (Haras, 1973, Sierra, 2005).

Finalmente, el psicólogo educativo también realiza distintas actividades de promoción de la salud mental y de prevención de las problemáticas psicosociales y de salud mental a través de campañas que surgen del conocimiento que se tenga de las problemáticas psicosociales que afectan a las familias y a las comunidades donde habitan los estudiantes de la institución educativa (Haras, 1973, Sierra, 2005). También puede adelantar actividades de mejoramiento del clima organizacional de la institución educativa que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, las cuales se derivan de la información recolectada en las evaluaciones y diagnósticos institucionales (Haras, 1973).

En síntesis, las actividades que puede desarrollar el psicólogo en el ámbito educativo pueden resumirse en la siguiente tabla:

¹⁷ Véase también: Rosello, 1981; Brunet, 1985; Bautista, 1992; Bisquerra, 1992; Salvador, 1993; Coll, 1994; Butelman, 1996; Bisquerra, 1996; Calero, 1998; Coll, 1998; Schaefer, 1999; Castillo, 2000; Janet, 2000; Roldán, 2000; Clares, 2002; Santrock, 2002; Sierra, 2005.

¹⁸ Véase también: Rosello, 1981; Brunet, 1985; Bautista, 1992; Bisquerra, 1992; Salvador, 1993; Coll, 1994; Butelman, 1996; Bisquerra, 1996; Calero, 1998; Coll, 1998; Schaefer, 1999; Castillo, 2000; Janet, 2000; Roldán, 2000; Clares, 2002; Santrock, 2002; Sierra, 2005.

¹⁹ Véase también: Bautista, 1992; Bisquerra, 1992; Clares, 2002.

²⁰ Véase también: Bautista, 1992; Bisquerra, 1992; Clares, 2002.

²¹ Véase también: Bautista, 1992; Bisquerra, 1992; Clares, 2002.

Áreas de actuación	Actividades
Evaluación y psicodiagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de las vocaciones de los estudiantes y análisis profesiográfico de las ocupaciones en el medio. - Elaboración de historiales u hojas de vida de los estudiantes. - Realización de evaluaciones psicológicas y diagnósticos psicológicos de los estudiantes. - Remisión de estudiantes que presentan psicopatologías a especialistas externos. - Realización de evaluaciones y diagnósticos de psico orientación. - Realización de evaluaciones y diagnósticos institucionales. - Realización de investigaciones sobre la salud mental de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, empleados, directivos) de corte cuantitativo y cualitativo. - Realización de visitas domiciliarias. - Realización de entrevistas e impresiones diagnósticas de ingreso, seguimiento y promoción de los estudiantes a nuevos cursos.
Psicopedagogía	<ul style="list-style-type: none"> - Asesorar en la distribución de los estudiantes por cursos (conformación de grupos homogéneos). - Evaluación y rediseño de contenidos curriculares y metodologías de enseñanza. - Participación en el consejo directivo, como función de staff (asesoría). - Realización de procesos de psico orientación individual con estudiantes remitidos por docentes, padres y de aquellos que acuden espontáneamente. - Realización de procesos de psico orientación individual con padres de familia y con docentes. - Realización de cursos de orientación vocacional para los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia.
Psico orientación y psicohigiene	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar actividades de capacitación con docentes y directivos acerca de los procesos de enseñanza – aprendizaje, de las metodologías de evaluación, del desarrollo evolutivo, de las dificultades del aprendizaje, de la transmisión e introyección de la norma y su relación con las psicopatologías, así como con las problemáticas psicosociales. - Realización de escuelas de padres (con las temáticas descritas en el ítem anterior). -Realización de campañas de promoción de la salud mental. - Realización de campañas de mejoramiento del clima organizacional. - Realización de campañas de prevención de problemas de salud mental y de carácter psicosocial.

Este breve panorama muestra que las funciones que el psicólogo puede desempeñar en el contexto educativo son más amplias y diversas de lo que suele considerarse desde la perspectiva tradicional de la actuación del psicólogo en el ámbito escolar (Haras, 1973). Como puede colegirse, dicho panorama no agota las posibilidades de actuación, razón por la cual consideramos que este texto puede constituir una invitación para que otros profesionales puedan complementar la síntesis aquí realizada e incorporar nuevas observaciones sobre las funciones que puedan haber desarrollado en su trabajo cotidiano en estos contextos.

Para lograr el cumplimiento adecuado de las actividades del psicólogo en el escenario educativo, deberá establecer vínculos de trabajo con todos los miembros de la comunidad educativa, evitar actuar de forma aislada, pues de otro modo no podrá cumplir cabalmente con esta variada gama de actividades, en razón de que éstas demandan tiempo y esfuerzo (Haras, 1973). En ese sentido, es recomendable crear un equipo de trabajo interdisciplinario en el que el psicólogo pueda encontrar ayuda y colaboración por parte de otros profesionales y de los docentes para llevar a cabo las tareas que coordina (Haras, 1973).

Finalmente, recordamos que el psicólogo puede hacer uso de las más variadas metodologías para ejecutar sus actividades, que utilice las técnicas de recolección de información (cuantitativas y cualitativas) clásicas como son la entrevista (estructurada, semiestructurada, no estructurada o guía de entrevista), la observación sistemática (naturalista y participante), las pruebas psicométricas, los test de personalidad, las pruebas proyectivas, de orientación vocacional, entre otras, así como los reportes de terceros (otros profesionales, padres de familia y profesores) (Haras, 1973).

En el proceso de evaluación, en el que se recolecta la información, el psicólogo educativo podrá hacer uso de estas técnicas con la aplicación de instrumentos para estudiantes, docentes, padres de familia, empleados y directivos de la institución, seleccionar la herramienta o instrumento apropiado, de acuerdo con la finalidad de la evaluación (Haras, 1973). Posteriormente, dicha información será codificada, analizada y sintetizada según diversas técnicas, a partir de las cuales se pueden realizar diagnósticos individuales, grupales, institucionales y comunitarios, que servirán de base para diseñar y ejecutar las estrategias de intervención en cada caso (Haras, 1973).

Conclusión

Aunque la descripción no es exhaustiva y merece un desarrollo más amplio (que incorpore un análisis de cada una de estas funciones y su articulación con las teorías, conceptos y metodologías en las cuales se soportan las actuaciones del psicólogo educativo), este texto puede ofrecer alguna claridad a los docentes y estudiantes -interesados en este campo de la psicología- acerca de los roles y funciones que puede desempeñar el psicólogo en dicho contexto, en el sentido de que ofrece una síntesis del quehacer psicológico. El artículo brinda una visión panorámica que facilita el reconocimiento de las actividades que este profesional puede planear y ejecutar en ese contexto, ampliar la concepción clásica del quehacer del psicólogo educativo, que en la actualidad resulta muy reduccionista. Será necesario profundizar, en cada una de las áreas, funciones, roles y actividades descritas y realizar un análisis crítico sobre la fundamentación teórica, conceptual y metodológica que soporta dichas actividades del psicólogo en el ámbito educativo, pues las diversas corrientes de la Psicología y el Psicoanálisis han realizado grandes aportes al campo de la Pedagogía. De ese modo podrá lograrse una mejor comprensión de las variables que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que pueden facilitar u obstaculizar la actuación del psicólogo educativo.

Referencias

- Agazzi, A. (1996). *Historia de la Filosofía y de la Pedagogía*. Alcoy: Marfil.
- Aguirre, G. (1989). *Los test proyectivos*. Barcelona: Laertes.
- Anastasi, A. (1974). *Los tests psicológicos*. Barcelona: Aguilar.
- Arias, J. y Londoño, C. (1994). *Historia y filosofía de la educación*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Bautista, R. y cols. (1992). *Orientación e intervención educativa en secundaria*. Málaga: Aljibe.
- Bellak, L. (1993). *Metas amplias para la evaluación de las funciones del yo*. México: Manual Moderno.
- Boring, E. (1978). *Historia de la psicología experimental*. México: Trillas.
- Bisquerra, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixaren Universitaria.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

- Butelman, I. (1996). *Pensando las instituciones, sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Brunet, G. y cols. (1985). *Cómo organizar una Escuela de Padres. Temas para reuniones de formación con padres*. Madrid: San Pío X.
- Calero, M. (1998). *Educación jugando*. Perú: San Marcos.
- Calvo, J. (1994). *Educación y filosofía en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Carbonell Sebarroja, J. (1995). Escuela y entorno. En P. Manzano Bernárdez. (coord). *Volver a pensar la educación : (Congreso Internacional de Didáctica)*. (pp. 203-216). Coruña: Fundación Paideia.
- Carretero, M. y García, M. (1984). *Lecturas de psicología del pensamiento. Razonamiento, solución de problemas y desarrollo cognitivo*. Madrid: Alianza.
- Carretero, M. (1991). *Desarrollo y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- Castillo, E. (2000). Hacia la construcción de un mapa en torno a los conceptos de Educación y Educatibilidad. En: *Perspectivas*, 2, 27-30.
- Castro, M. y Domínguez, M. (1998). *Psicología, educación y comunidad*. Bogotá: Almudena.
- Castell, R. (1999). *16PF: Cuestionario factorial de personalidad [adolescentes y adultos]*. Madrid: TEA.
- Chance, P. (2001). *Aprendizaje y conducta*. México: Manual Moderno
- Chateau, J. (1994). *Los grandes pedagogos: Platón, Vives, los Jesuitas, Comenio, Locke, Rollin, Rousseau, Pestalozzi, Humboldt, Kerschensteiner, Decroly, Claparšde, Dewey, Montessori, Alain, Jean Chateau*. México: Fondo de Cultura Económica. .
- Clares, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C. (1998). *Psicología de la educación*. Barcelona: Edioc.
- Compayre, G. (1999). *Herbart: La educación a través de la instrucción*. México: Trillas.

- Costa, K. (1996). *Manual de pruebas de inteligencia y aptitudes*. México. U.I.A.: Plaza y Valdés.
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI. .
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dolto, F. (1986). *La causa de los niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Dolto, F. (1989). *¿Tiene el niño derecho a saberlo todo?: nuevas ideas que le ayudarán a establecer una comunicación fructífera y sincera con sus hijos*. Barcelona: Paidós.
- Dolto, F. (1999). *La educación en el núcleo familiar: preguntas, inseguridades y límites*. Barcelona: Paidós.
- Dolto, F. (2000). *Las etapas de la infancia: nacimiento, alimentación, juego, escuela*. Barcelona: Paidós.
- Doria Medina, R. (1997). Erikson. *Divergencias en la unidad*. Buenos Aires: Lumen.
- Erikson, E. (1930). El futuro del psicoanálisis y la educación. *Obras completas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, S. y cols. (2008). *Estado del arte: contribuciones del psicoanálisis para comprender la relación maestro-alumno*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Furth, H. (1989). *Las ideas de Piaget: su aplicación en el aula*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Freud, A. (1977). *Psicoanálisis y la crianza del niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, A. (1991). *Introducción al Psicoanálisis para educadores*. Buenos Aires: Paidós.
- Frobes, J. (1955). *Compendio de psicología experimental*. Madrid: Razón y fe.
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva*. México: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada: ¿cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas?* Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *Inteligencia: múltiples perspectivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro: un ensayo educativo*. Barcelona: Paidós.
- Good, T. y Brophy, J. (1983). *Psicología educacional*. México: McGraw-Hill.
- González, M. (1997). *Aprendizaje por analogía: análisis del proceso de infancia analógica para la adquisición de nuevos conocimientos*. Madrid: Trotta.
- Haras, E. y Haras, A. (1973). *Tareas y organización del gabinete psicopedagógico*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Herbart, G. (1982). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: Ediciones de la lectura.
- Inhelder, B. (1996). *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Kaufman, A. (1997). *Psicometría razonada con el WISC-R*. México: Manual Moderno.
- Martin, A. (1988). *Psicología humanística, animación sociocultural y problemas sociales*. Madrid: Popular.
- Maslow, A. (1989). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Buenos Aires: Troquel.
- Maslow, A. (1990). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.
- Martínez, R. (1996). *Psicometría: Teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Mercer, C. (2006). *Dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Ceac.
- Murillo, A. (2005). *Filosofía moderna*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Locke, J. (1986). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Barcelona: Orbis.
- Reich, W. (1973). *Psicoanálisis y educación*. Barcelona: Anagrama.

- Resnik, L. y Klapper, L. (1996). *Currículo y cognición*. Buenos Aires: Aique.
- Rodríguez, A. (1977). *Investigación experimental en psicología y educación*. México: Trillas.
- Rogers, C. (1989). *El camino del ser*. Buenos Aires: Troquel.
- Sattler, J. y Hoge, R. (2008). *Evaluación infantil*. México: Manual Moderno.
- Salvador, A. (1993). *Evaluación y tratamiento psicopedagógicos*. Madrid: Narcea.
- Sciacca, M. (1962). *El problema de la educación en la historia del pensamiento filosófico y pedagógico*. Barcelona: Luis Miracle.
- Sierra, A. (2005). *¿Qué sabemos de los niños? Estructuración psíquica y problemática social*. Medellín: Corporación Ser especial.
- Suárez, D. (1985). *La educación, su filosofía, su psicología, su método*. México: Trillas.
- Skinner, B. y Thorndike, E. (1984). *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós.
- Ochoa, F. (1995). John Dewey: filosofía y exigencias de la educación. *Educación y Pedagogía*, 6(12-13), 132-164.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1989). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Pozo, J. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Pfister, O. (1954). *El psicoanálisis y la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Underwood, B. (1973). *Psicología experimental*. México: Trillas.
- Uribe, M. (1992). Jean Piaget y sus implicaciones en la educación. *Perfiles educativos*, (57-58), 30-43.
- Vargas, G. (2003). *Filosofía, pedagogía, tecnología: investigaciones de epistemología de la pedagogía y filosofía de la educación*. Bogotá: Alejandría.
- Vygotsky, L. (1983). *Obras escogidas*. Madrid: Vigor.
- Woolfolk, A. y McCune, L. (1983). *Psicología de la educación para profesores*. Madrid: Narcea.

ENFOQUE Y ALCANCE

Presentación

La Revista Colombiana de Ciencias Sociales es una publicación de carácter científico que divulga artículos de alta calidad en Ciencias Sociales. Estos artículos deben ser el resultado de investigaciones en estos campos del conocimiento o productos de una reflexión disciplinar juiciosa, de calidad y relevancia para ellos. De este modo, espera contribuir al desarrollo de estas ciencias a través del debate local, nacional e internacional en torno a problemas disciplinares, teóricos, profesionales y epistemológicos de carácter actual.

La Revista no se hace responsable por las opiniones contenidas en los artículos. Ellas son atribuibles de modo exclusivo a los autores.

Público objetivo y alcance

La revista está dirigida al público estudioso de las ciencias sociales. Pretende aportar conocimientos científicos y académicos de cualquier tema de la psicología, la historia, la antropología, la sociología, el trabajo social, el desarrollo familiar, la educación, las comunicaciones y otras disciplinas afines.

PROCESO DE REVISIÓN POR PARES

Los revisores serán personas con reconocido conocimiento sobre el tema específico de cada artículo y deberán ser aprobados por el comité editorial de la revista. Para cada artículo se elegirán dos árbitros bajo el modelo “doble ciego”, lo cual implica que ni el revisor sabe a quién está revisando, ni el autor sabe quién revisó su texto.

Para su evaluación los árbitros deberán tener en cuenta:

- La validez del artículo como resultado de investigación o como producción disciplinar.
- La pertinencia del artículo a la actualidad de las Ciencias Sociales
- La actualidad y riqueza de las fuentes.
- La solidez de la información contenida en el artículo.
- La coherencia conceptual y textual del artículo.

El árbitro diligenciará un formato diseñado con el fin de facilitar la consignación de sus opiniones respecto al texto que le será enviado por correo electrónico y que podrá devolver físicamente o por el mismo medio.

DIRECTRICES PARA AUTORES/AS

Formato general del trabajo

- Las márgenes utilizadas serán: superior e inferior: 2.5 cm.
- Letra Times New Roman, 12 pt.
- Texto a un espacio, justificado, excepto en tablas y figuras
- Dos espacios después del punto final de una oración
- Sangría a 1,7 cm. en todos los párrafos
- Las tablas no tienen líneas separando las celdas

FORMATO PARA PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Artículos de investigación (con un mínimo de 15 y un máximo de 20 páginas)

Son de tres tipos:

Resultado de investigación: que expone los resultados de una investigación original. La estructura del texto será: Título, Resumen, Palabras clave, Abstract, Keywords, Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias.

Reflexión: a partir de una investigación concluida, se inicia una reflexión que incluirá fuentes originales. La estructura del texto será: Título, Resumen, Palabras clave, Abstract, Keywords, Contenido (si el autor quiere hacer una breve introducción, puede hacerlo), Conclusiones, Referencias.

Artículo de revisión: revisa el estado actual (o estado del arte) de la producción científica sobre un tema. Incluye 50 referencias como mínimo. En estos casos, los componentes del texto serán: Título, Resumen, Palabras clave, Abstract, Keywords, Introducción, Metodología, Resultados y Discusión, Conclusiones y Referencias.

Reflexiones libres, Ensayos, Reseñas, Artículos cortos, Cartas al Editor, Editorial, Presentación de casos (con un mínimo de 10 y un máximo de 15 páginas).

Son textos que, sin dejar la rigurosidad en la temática y la redacción, tienen un formato más flexible. Su estructura es: Título, Resumen, Palabras clave, Abstract, Keywords, Contenido, Conclusiones y Referencias.

FORMA DE CITACIÓN Y REFERENCIAS

Este es un resumen Manual de Estilo APA, realizado por el Mg. Óscar López Delgado. Disponible en la URL: http://cursoshacermusica.com/CHM/images/fbfiles/files/estilo_APA_sexta_edicin.pdf

En algunos casos, se utilizarán ejemplos traídos a colación por él, por considerarlos especialmente importantes o claros para el propósito de este texto.

Cita textual

Se reproducen exactamente las palabras de otro autor:

En consecuencia, Heidegger va a hacer una propuesta sencilla, pero de proporciones gigantescas: un dominio de objetos no tiene porqué, de manera paralela, generar un dominio de objetos necesariamente verdadero: “No está escrito que, por el hecho de que la ciencia de la historia trate de la historia, esta historia, tal como se entiende en la ciencia, tenga que ser necesariamente también la realidad histórica verdadera” (Heidegger, 2006, p. 16).

Citas literales de más de 40 palabras

Las citas literales que tienen más de cuarenta palabras se escriben en un tamaño de 10 puntos, con sangría y sin comillas. Concluida la cita, se escribe el punto antes de la referencia del paréntesis.

La enfermedad mental tiene implicaciones tanto personales como familiares. Tanto los estilos de afrontamiento como la conducta de enfermedad varían en función de los recursos que el sujeto pone en juego, entre los recursos ambientales el principal es la familia, de aquí la especial importancia que cobra el grupo familiar en el tratamiento de la persona con enfermedad mental”. (García, y Rodríguez, 2005, p. 1)

Paráfrasis

La cita de paráfrasis o cita no literal toma las ideas de una fuente original y las reproduce, pero no con los términos originales, sino, más bien, con las palabras propias del autor. Ejemplo:

Martínez (2010), expone que todo ser humano, en su desarrollo vital, se verá afectado por distintas situaciones que le dejarán una huella, que si la elabora adecuadamente le permitirá fortalecer y seguir adelante sin detectar ningún atraso.

Dos autores. Ejemplo: Brealey, R. y Meyers, S. (2004)

Dos a 5 autores. Se citan todos los autores y se termina con “&”, si la cita está en inglés, o “y” si está en español. Esto en la primera cita. En las demás, se escribe en apellido del primer autor y se termina con “et al.”, indicando el año y la página.

1ª cita: (Bidart Campos, Acevedo y Castro de Cabanillas, 2006, p. 100)

2ª y demás citas (Bidart Campos et al., 2006, p. 132)

Si el autor es una entidad. Si el responsable del contenido de un documento es una organización corporativa, se escribe el nombre oficial desarrollado de dicha entidad, seguido opcionalmente por el nombre de la localidad donde tiene su sede.

Cuando el autor es una entidad con sigla muy conocida. En la primera cita se escribe el nombre completo y en las siguientes sólo la sigla. En caso de no saber si la sigla oficialmente tiene puntos, omítalos. En caso de tenerlos, no deje espacio entre ellos.

(Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales [UCES], 2006, p. 19)

(UCES, 2007, p. 230)

Citas indirectas

Cuando el autor cita a otro autor, pero que fue leído por otro diferente al redactor del artículo. En este caso, debe indicarse claramente, el autor que citó directamente la fuente.

Ejemplo:

Se desencadenan, se determinan o, incluso, resultan posibles por el modo de operar de este dispositivo coordinador, que realmente supera la capacidad de los individuos y representa una realidad “sui generis”, una realidad social (Citado en Rogoff, 1993, p. 249).

Citas en otro idioma

Las citas en otro idioma deben traducirse, generalmente en una nota al pie de página. Puede citarse la traducción en el cuerpo del texto, o dejar la cita en el idioma original. En este caso, deberá escribirse en cursiva.

Los títulos también van en cursiva; no entre comillas. Estas últimas, además de indicar las citas, sirven para relativizar el contenido semántico de una expresión.

Referencias

El listado de referencias se escribe al final del texto y se utiliza la sangría francesa para su organización. A continuación se detalla cómo se referencian las diferentes fuentes utilizadas en el texto.

Libros. Consta de: Apellido del autor, inicial del nombre del autor, (año). Título del libro: Editorial

Más de seis autores. Después del sexto, se escriben puntos suspensivos y el último autor. Ejemplo:

Gogna, M., Adaszko, A., Alonso, V., Binstock, G., Fernández, S., Pantelides, E.,... Zamberlin, N. (2005). Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.

Entidad. Ejemplo:

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. (2001)...

Academia Nacional de Bellas Artes (Buenos Aires).

Cuando el autor es un organismo oficial del Estado, se escribe primero el nombre del país en el idioma de la redacción, seguido del nombre del organismo, en lengua original.

Libro con editor o compilador. Luego del nombre del responsable se consigna su grado de responsabilidad, si es un editor, se escribe (Ed.); si es compilador (Comp.), director (Dir.), organizador (Org.).

En los casos en que entre la primera publicación del libro y la que leyeron los autores del texto, haya transcurrido un tiempo importante, se indica la fecha de publicación del primer volumen y del último, así: (1978/2010). Si el material no tiene fecha de publicación, se escribirá la abreviatura (s.f.). Si está a punto de publicarse, se escribe (en prensa).

Título. El título se escribe en forma completa y en letra cursiva, después de la fecha de publicación. Sólo se escribe en caso de que sea necesario para saber el significado del título. Se escribe luego de dos puntos con minúscula, salvo en inglés, cuando se escribe con mayúscula.

Número de edición. Se escribe a continuación el título. Ejemplo:

(4a ed.).

(ed. rev.).

Lugar de edición. Se escribe a continuación del título y el subtítulo, separado por un punto y seguido por dos puntos y por la editorial. Esta última no necesariamente es una casa editorial, puede ser un centro de investigación, una fundación, entre otras. Los términos editorial y librería se omiten, igual que los términos que tengan que ver con la razón social y el tipo de empresa. En caso de que sea una organización o institución la que publica el texto, se menciona su nombre completo. Si la imprenta es desconocida, se indicará así: (s.n.).

Página. Sólo se consignan en caso de que el texto referenciado sea parte de una obra seriada o parte de un libro. Se indican al final de la referencia, así: pp. x-xx.

Citas de entrevistas. Generalmente, no se incluye en la lista de referencias. Pero debe consignarse en la cita en el cuerpo del texto, así:

Informante 1. (14 de Junio 2008). Comunicación personal. Así se puede referenciar al final.

Su citación en el texto sería: Informante 1. (Comunicación personal, Junio 14, 2008).

Partes de libro. Se cita al autor de la parte o el capítulo, procediendo del mismo modo que en autores de libros completos. Seguido del título de la parte se escribe punto, espacio y el título del libro.

Ejemplo:

Angulo, E. (2000). Clonación ¿se admiten apuestas? Nueva enciclopedia del mundo: apéndice siglo XX (Vol. 41, pp. 620-622). Bilbao: Instituto Lexicográfico Durvan.

Artículos de revista. Consta de: Autor A. A., Autor B. B, y Autor C.C. (mes, año). Título del artículo. Título de la revista, vol(#), págs.

Ejemplo:

De La Peña, F., Patiño, M., Mendizabal, A., Cortés, J., Cruz, E., Ulloa, R. E., Villamil, V. y Lara, M. C. (diciembre, 1998). La entrevista semiestructurada para adolescentes (ESA). Características del instrumento y estudio de confiabilidad interevaluador y temporal. Salud Mental, 21(6), 11-18.

Revista electrónicas en bases de datos que tienen DOI. No hace falta indicar la fecha en la que se tuvo acceso al artículo.

Banda, D., McAfee, J., Lee, D. & Kubina Jr., R. (2007). Math Preference and Mastery Relationship in Middle School Students with Autism Spectrum Disorders. Journal of Behavioral Education, 16(3), 207-223. doi:10.1007/s10864-006- 9035-5

Artículos de periódicos. Ejemplo:

Vélez, C. (2012, 29 de Mayo). Motos, primera de muerte. El Colombiano. P. X.

Tesis. Se deben referenciar así: Apellido, A. A. (año) Título. (Tesis de maestría o doctorado). Nombre de la institución. Lugar.

Ponencias o conferencias.

On line. Ejemplo:

Fudin, M. (2009, octubre). La graduación, el día antes del día después: reflexiones sobre las prácticas de estudiantes en hospital. Trabajo presentado en la VII Jornada Anual de la Licenciatura en Psicología, Buenos Aires. Recuperado de <http://desarrollo.uces.edu.ar:8180/dspace/handle/123456789/676>.

Ponencia publicada. Ejemplo:

Peláez, E. A. (2007). Responsabilidad del director suplente. En 10º Congreso Iberoamericano de Derecho Societario (pp. 29-38). Córdoba, Argentina: Fundación para el Estudio de la Empresa. Cita en el texto. (Peláez, 2000, p. 35).

CD-ROM, disquetes y medios audiovisuales. Ejemplo:

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Biblioteca Nacional de Maestros. (1996). Base de Datos Bibliográficas [CD-ROM]. Buenos Aires: Autor.

Casal, J. (Dir.). (2003). Mujeres y poder: a través del techo de cristal [DVD]. Valencia: Universidad de Valencia. Kotler, F. (1997). Marketing total [videocasete]. Buenos Aires: Buenos Aires Review.

Documento obtenido de sitio Web. Ejemplo:

Osorio, C. (2003). Aproximaciones a la tecnología desde los enfoques en CTS. Recuperado de <http://www.campus-oei-org/salactsi/osorio5.htm#1>

Corporación Andina de Fomento. (s. f.). Desarrollo Social. Recuperado de <http://www.caf.com/view/index.asp?pageMS=34370&ms=17>

Contribución de blog. Ejemplo:

Sbdar, M. (2009, noviembre 17). De: Por trabajo... por placer [Mensaje de Blog]. Recuperado de http://weblogs.clarin.com/management-ynegocios/archives/2009/11/tostadas_en_pan_de_campo_y_liderazgo.html

No se escriben cursivas en citas de blog o de foros.

Artículos de publicación periódica en línea. Ejemplo:

Sharma, V. & Sandhu, G. (2006). A community study of association between parenting dimensions and externalizing behaviors. J. Indian association. Child adolesc. Ment Health, 2(2), 48-58. Recuperada de: <http://www.jiacam.org/0202/parenting.pdf>

Artículos de revistas académicas recuperados de Bases de Datos

Featherstone, C. (1996). Whole-cell vaccines in phase I trial for cancer therapy. The Lancet, 348(9021), 186-184. Recuperado de la base de datos Expanded Academic ASAP nternational. Gale Group.

Abstract de artículo en Base de Datos

Comin, D., & Gertler, M. (2006, june). Medium-term business cycles. The American Economic Association, 96(3), 715-726. Abstract recuperado de la base de datos JSTOR.

ÉTICA DE LA PUBLICACIÓN

El Comité Editorial, en virtud de la transparencia en los procesos, velará por la confidencialidad de la información que se recibe y la calidad académica de la revista.

Se consideran causales de rechazo: el plagio, adulteración, invento o falsificación de datos del contenido y del autor, artículos que no sean inéditos y originales.

En ningún caso, la dirección de la revista exigirá al autor la citación de la misma ni publicará artículos con conflicto de intereses.

Si una vez publicado el artículo: 1) el autor descubre errores de fondo que atenten contra la calidad o científicidad, podrá solicitar su retiro o corrección. 2) Si un tercero detecta el error, es obligación del autor retractarse de inmediato y se procederá al retiro o corrección pública.