Escenarios Contemporáneos de la Psicología. Controversias y desafíos

María de Lourdes Vargas Garduño
María Inés Gómez del Campo del Paso
Alethia Danae Vargas Silva
(Coordinadoras)

ISBN: 978-607-7506-20-1

Escenarios Contemporáneos de la Psicología. Controversias y desafíos

María de Lourdes Vargas-Garduño
María Inés Gómez del Campo del Paso
Alethia Danae Vargas Silva
(Coordinadoras)

ESCENARIOS CONTEMPORÁNEOS DE LA PSICOLOGÍA. CONTROVERSIAS Y DESAFÍOS

Primera edición: Octubre 2016
México, D.F.

D.R. © AMAPSI Editorial
Calle Instituto de Higiene No. 56,
Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo.
C.P. 11400.México D. F.
Tel. 5341-8012.

D.R. © Dra. María de Lourdes Vargas-Garduño

ISBN:978-607-7506-20-1

Diseño de portada: Horty Isdenny Orozco Juárez y César A. Arceo Arévalo
Imagen de la Portada: Cartel alusivo al 3er Congreso Internacional de Investigación en Psicología
”Escenarios Contemporáneos de la Psicología. Controversias y Desafíos”
Diseño Editorial: César A. Arceo Arévalo
Cuidado de la edición: María de Lourdes Vargas-Garduño
Ma. Inés Gómez del Campo del Paso
Alethia Dánae Vargas Silva

Se autoriza la reproducción parcial o total de esta obra, sin fines de lucro, siempre y cuando se cite la fuente. Impreso y hecho en México. Printed and made in Mexico.

DISTRIBUCIÓN GRATUITA. PROHIBIDA SU VENTA

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Medardo Serna González
Rector

Oriel Gómez Mendoza
Secretario Administrativo

Salvador García Espinosa
Secretario General

Héctor Pérez Pintor
Secretario Auxiliar

Jaime Espino Valencia
Secretario Académico

Orlando Vallejo Figueroa
Secretario de Difusión Cultural y Extensión Universitaria

Facultad de Psicología

Raúl Ernesto García Rodríguez
Director

Martín Jacobo Jacobo
Subdirector

Leonardo Moncada Sánchez
Secretario Académico

Jorge Ernesto Jiménez Tapia
Secretario Administrativo

3er Congreso de Investigación en Psicología
"Escenarios Contemporáneos de a Psicología: Controversias y Desafíos"

Dr. Mario Orozco Guzmán
Presidente

Coordinadores

Karla Ileana Caballero Vallejo
Adriana Patricia González Zepeda
Blanca Edith Pintor Sánchez
Cinthya Berenice Rodríguez Piedra
Jeannet Quiroz Bautista
Johanna Koral Chávez López
Miguel Ángel Medina Orozco

Equipo de trabajo

Blanca de la Luz Fernández Heredia
Fabiola González Betanzos
Flor de María Gamboa Solis
María de Lourdes Vargas Garduño
Ana Martha Hernández Malagón
Alethia Dánae Vargas Silva
Damaris Díaz Barajas
Esther Gabriela Kanán Cedeño
Itzhel Fernández Montaño
Laura Olivia Amador Zavala
Laura Irlanda Ortega Varela
Lucia María Dolores Zuñiga Ayala
David Ulises Llamas Abarca
Martín Jacobo Jacobo

Equipo Editorial

María de Lourdes Vargas Garduño
María Inés Gómez del Campo del Paso
Alethia Danae Vargas Silva

Ana María Mendez Puga
Viridiana Silva Ruiz
María del Carmen Manzo Chávez
Elsa Edith Zalapa Lúa
Jessica Acuapa Juárez
Olga López Pérez
Josué Avalos Pérez

Agradecemos a todas y todos los académicos nacionales y extranjeros que participaron en el proceso de dictaminación de los textos que conforman este libro, por su tiempo y mirada crítica

Alejandro Ríos Miranda, Alethia Danae Vargas Silva,
Alexia Denisse Cuevas Ramírez, Ana María Méndez Puga,
Beatriz Rodríguez Sánchez, Bertha Blum Grynberg,
Blanca de la Luz Fernández Heredia, Diana Betancourt Ocampo,
Eduardo Lugo Nolasco, Elba Nohemí Gómez Gómez,
Elda Raquel Vázquez Ríos, Elsa Edith Zalapa Lúa,
Erwin Rogelio Villuendas González, Esther Gabriela Kanán Cedeño,
Fabiola González Betanzos, Fernando Zarco Hernández,
Ferrán Padrós Blázquez, Gabriela Navarro Contreras,
Geraldina Rosalía Benítez Carranza, Héctor Arciga Tovar,
Ireri Yunuén Vázquez García, Irma Leticia Castro Valdovinos,
J. Jesús Calvillo Reynoso, Javier Tapia Valladares,
Jeannet Quiroz Bautista, Jorge Mendoza García,
Josué Avalos Pérez, Judith López Peñaloza,
Julieta Cari Ballesteros Ayala, Julio César Osoyo Bucio,
Laura Cecilia Servín Leyva, Marco Antonio Vázquez Soto,
Margarita Tapia Paniagua, María de Jesús Pasallo Zepeda,
María del Carmen Manzo, María Inés Gómez del Campo,
Maribel Torres García, Marité Colovini, Maura Antonia Lazcano Franco,
Milton Eduardo Bermúdez Jaimes, Natalia Pérez Vilar,
Nelva Denise Flores Manzano, Néstor Aliani, Nydia Obregón Velasco,
Olga López Pérez, Oliverio Leonel Linares Rivas, Patricia Andrade Palos,
Patricia Balcázar Nava, Patricia Serna González, Raquel Ribeiro Toral,
Rosalía de la Vega Guzmán, Rosaura Ruiz Velasco, Rosie Marie Venegas,
Ruth Vallejo Castro, Sandra Luz Tafolla Morelos, Silvia Larisa Méndez Martínez,
Verónica Arredondo Martínez, Victorina Becerril Molina,
Xóchitl Contreras Vázquez, Yolanda Elena García Martínez,
Yolanda Irma Contreras Gastélum.

INTRODUCCIÓN

La Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, presenta como uno de los productos del 3er. Congreso Internacional de Psicología, llevado a cabo durante los días 27 a 29 de mayo del 2015, este libro denominado "Escenarios Contemporáneos de la Psicología. Controversias y Desafíos", en el que se agrupan algunos textos basados en los trabajos presentados durante el congreso. El objetivo de este libro es difundir más ampliamente las investigaciones que se están realizando en los escenarios contemporáneos de la psicología tanto de nuestro país como de otros, así como dar cuenta de los diversos temas, problemáticas y desafíos a los que nos estamos enfrentando como disciplina, enfatizando la variedad de enfoques, estrategias y miradas desde las cuales se pueden abordar.

En este sentido, en un intento de ordenar la diversidad de los artículos presentados, el libro se clasificó en siete grandes apartados a partir del tipo de estudio realizado: teórico, de intervención, descriptivo y comparativo y del ámbito en que se realizó el trabajo. En total se incluyen 35 trabajos que fueron rigurosamente seleccionados entre todos los que se enviaron.

El primer apartado recibe el nombre de "Aportaciones teóricas desde el psicoanálisis" en el que, a través de cuatro ensayos, se analizan temas como: la identidad, la noción de punto de vista, la violencia y las prohibiciones, encontrando resonancias actuales a los desafíos que ha enfrentado la persona desde siempre.

El segundo apartado "Intervenciones en diversos escenarios clínicos" presenta cinco reportes de investigación centrados en el trabajo clínico, tanto grupal como individual. En estos trabajos se muestra que la capacidad para establecer vínculos parentales necesita aprenderse, que las instituciones destinadas a dar soporte a veces generan sufrimiento, que el arte ayuda a expresar emociones en niños con discapacidad, que las mejores intenciones pueden obstaculizar la resolución del duelo o la vivencia adecuada del enojo. Pero sobre todo, muestra cómo una adecuada intervención psicológica contribuye a la resolución de estas situaciones complejas.

El tercer apartado da cuenta de intervenciones en el ámbito educativo, abarcando escenarios tan diversos como las prácticas de escritura en los estudiantes de psicología; la promoción de las habilidades sociales en los estudiantes de secundaria, así como los resultados de diversos proyectos tendientes a promover procesos educativos interculturales en zonas indígenas del Estado de Michoacán.

En el cuarto apartado, denominado “Estudios descriptivos en la clínica contemporánea” se abordan tres estudios sobre mujeres trabajadoras, abarcando su satisfacción personal, sus relaciones de pareja y su manejo del sufrimiento. Además se presenta una investigación sobre intimidad en las relaciones a distancia y una más sobre el estado psíquico de los adolescentes de casa hogar.

El quinto apartado se refiere a investigaciones sobre problemáticas sociales tales como embarazo adolescente, niños separados de sus familias, mujeres con doble rol (trabajo-familia), además de abordar el tema de los trasplantes de órganos desde una perspectiva psicológica. Por último, se aborda un artículo sobre el discurso oficial acerca de la guerrilla en México.

En el sexto apartado “Estudios descriptivos en ambientes educativos” se presentan investigaciones sobre diversos aspectos del ámbito educativo, incluyendo la relación de las tics con la motivación en estudiantes de bachillerato, los estilos de vida de los estudiantes universitarios, las preferencias universitarias de los estudiantes indígenas y la participación como un derecho de los escolares.

Cerramos este libro con un apartado de “Estudios comparativos” en donde se incluyen interesantes investigaciones vinculadas con aspectos familiares tales como: diferencias en la comunicación familiar de las zonas rurales y urbanas, impacto de los estilos de crianza en las competencias parentales y la relación del funcionamiento familiar con la depresión. Además de un estudio sobre aislamiento y vitalidad infantil, y un análisis de las diferentes intervenciones para la prevención del suicidio.

Como se puede ver, los temas y abordajes son tan diversos como la psicología misma, por lo que la revisión de este libro proporciona no solo un panorama general de la psicología contemporánea, sino también una oportunidad para reflexionar sobre sus retos y desafíos en este nuevo milenio.

María Inés Gómez del Campo del Paso.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN
María Inés Gómez del Campo del Paso..... 7

APORTACIONES TEÓRICAS DESDE EL PSICOANÁLISIS

Identidades mutantes: imagen, diálogo y género. Una experiencia desde la U.M.S.N.H.
César Adolfo Arceo Arévalo..... 14

Una acepción de voz en Freud: una cuestión problemática
Araceli Colín Cabrera..... 23

Alcances de la investigación psicoanalítica sobre violencia en México
Fernando Octavio Hernández Valles y Ruth Vallejo Castro..... 34

Superyó: ¿Imperativo y/o prohibición?
Blanca Pérez Guerrero..... 44

INTERVENCIONES EN DIVERSOS ESCENARIOS CLÍNICOS

La parentalidad y su impacto en la capacidad vincular en el niño: programa de intervención
Ireri Yunuen Vázquez García, María Del Carmen Manzo Chávez y Martín Jacobo Jacobo..... 56

Estudio de caso: sufrimiento en la institución familiar, educativa y penitenciaria
Santos Noé Herrera Mijangos, Dayana Luna Reyes, Verónica Rodríguez Contreras y Jorge Gonzalo Escobar Torres..... 65

El arte como medio de expresión de emociones en niños con discapacidad mental
Jessica Cristina Acuapa Juárez, María de Lourdes Vargas-Garduño y César Adolfo Arceo Arévalo..... 75

Un caso de duelo imposibilitado por mandato del objeto
Hada Soria Escalante y Mario Orozco Guzmán..... 87

Influencia de un taller vivencial sobre manejo del enojo en el desarrollo integral de mujeres
Ithzel Liliana Fernández Montaño..... 93

INTERVENCIONES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Las prácticas de escritura en el estudiante de psicología
Andrea Nayeli Pérez Bedolla y Ana María Méndez Puga..... 106

Impacto de un programa de intervención en preadolescentes escolarizados: promoción de habilidades sociales
Marisol Morales Rodríguez, Miguel Ángel Madrigal Alcaraz y Liliana García Ortega..... 119

La fiesta de la navidad, una tradición en Comachuén
Magdalena Hernández González, María de Lourdes Vargas-Garduño y Jessica Cristina Acuapa Juárez..... 129

La cosecha, una de las tradiciones de capacuaro “K'apakuni”
Israel Crisóstomo Luna, María de Lourdes Vargas-Garduño y Jessica Cristina Acuapa Juárez..... 141

La siembra del maíz como proyecto pedagógico intercultural
Margarita Pérez Ramos, María de Lourdes Vargas-Garduño y Viridiana Silva Ruiz..... 150

Los oficios de mi comunidad
ANCHIKURHIKUECHA JUCHINI IRIETARU ANAPUECHA.
J. Jesús Alejo González, María de Lourdes Vargas-Garduño, Jessica Cristina Acuapa Juárez y Alethia Danae Vargas Silva..... 159

Los juegos tradicionales, una propuesta intercultural desde la clase de educación física
Angélica María García Servín, Mario Navarro Ventura, María de Lourdes Vargas-Garduño y Viridiana Silva Ruiz..... 169

ESTUDIOS DESCRIPTIVOS EN LA CLÍNICA CONTEMPORÁNEA

Mujeres que trabajan en una institución de educación superior y su satisfacción laboral
María Inés Gómez del Campo del Paso y Lucía María Dolores Zúñiga Ayala..... 179

Relación de pareja y sexualidad en mujeres trabajadoras
Yolanda Elena García Martínez y María Inés Gómez del Campo del Paso..... 187

El sentido del sufrimiento en las situaciones límite en mujeres trabajadoras universitarias
Deyanira Aguilar Pizano y Martha María Medellin Fontes..... 195

Construcción de la intimidad en las relaciones de pareja a distancia
Cynthia Sánchez Martínez y María Elena Rivera-Heredia..... 206

El estado psíquico de adolescentes de una casa hogar en Michoacán
Cinthya Berenice Rodríguez Piedra y Ruth Vallejo Castro..... 217

ESTUDIOS DESCRIPTIVOS SOBRE PROBLEMÁTICAS SOCIALES

La imagen social del embarazo en adolescentes
Lilia Isabel Vieyra Marín y María del Carmen Manzo Chávez..... 225

Pérdida y separación: efectos subjetivos en niños de casas de guarda y custodia
Sonia Sujell Velez Baez, Luis Maobhert Casillas Avila y Ana Rosa Avalos Ledesma..... 236

La mujer y el doble rol. Las estrategias de afrontamiento en el ejercicio de la maternidad.
Belem Medina Pacheco y Karla Ileana Caballero Vallejo..... 246

Trasplantes: un cuestionamiento a la sexuación
Gabriela Almonte García..... 256

Subjetivación y procesos de verdad en el discurso presidencialista sobre la guerrilla de los años setenta en México
Edgar Miguel Juárez Salazar..... 262

ESTUDIOS DESCRIPTIVOS SOBRE AMBIENTES EDUCATIVOS

Empleo de las tic y el desarrollo de la motivación intrínseca en estudiantes de bachillerato
Blanca de la Luz Fernández Heredia y Joanna Koral Chávez López..... 274

Estilos de vida presentes en los estudiantes de ciencias de la salud
Claudia Teresa Solano Pérez, Rosario Barrera Gálvez, José María Busto Villarreal y Maricela Guevara Cabrera..... 283

Carreras universitarias preferidas por los estudiantes indígenas de la U.M.S.N.H.
Alma Rosa García Ríos, Patricia Serna González y Zoila Margarita García Ríos .. 291

La participación como derecho de la infancia escolarizada en Michoacán: un diagnóstico actualizado
Alethia Danae Vargas Silva, Eduardo Lugo Nolasco y Erika Álvarez Álvarez..... 303

Indicadores de riesgo de deserción en estudiantes de licenciatura
Fabiola González-Betanzos, María Elena Rivera-Heredia y Fabiola García-Rangel..... 315

ESTUDIOS COMPARATIVOS

Características de la comunicación familiar en adolescentes de zonas rural y urbana de Michoacán
Marisol Morales Rodríguez, Damaris Díaz Barajas y Perla López Bautista 328

Impacto de los estilos parentales en el ejercicio de las competencias parentales
Ireri Yunuen Vázquez García..... 339

Funcionamiento familiar y depresión: estudio comparativo entre preadolescentes internos y no internos de educación básica
Tania Aviles Romero, Dámaris Díaz Barajas y Rocío Guzmán Arévalo..... 349

Aislamiento y vitalidad infantil: comparación respecto al índice de masa corporal
Diana Garcidueñas Gallegos, Gabriela Navarro Contreras, Ferrán Padrós Blázquez y Mónica Fulgencio Juárez..... 357

Programas de intervención para la prevención del suicidio en adolescentes: un análisis de revisiones sistemáticas
Morelia Erandeni Gil Díaz y María Elena Rivera-Heredia..... 366

APORTACIONES TEÓRICAS DESDE EL PSICOANÁLISIS

IDENTIDADES MUTANTES: IMAGEN, DIALOGO Y GÉNERO. UNA EXPERIENCIA DESDE LA UMSNH

César Adolfo Arceo Arévalo[1]

Introducción

El interés por introducir temas pertenecientes a equidad de género en la agenda de las instituciones ha permitido que aparezcan diversas estrategias y esfuerzos para difundir la perspectiva de género, así como sus alcances, relevancia y beneficio a la sociedad. En este marco, la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), ha desarrollado proyectos de intervención, concientización y difusión sobre la equidad de género, auspiciados por el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y encabezados por la Dra. Flor de María Gamboa Solís. Como parte de las actividades realizadas, se han elaborado una serie de videos que buscan la sensibilización, la reflexión y el debate en torno al género, permitiendo generar líneas comunicativas que trastoquen las concepciones y construcciones mentales sobre el tema, a partir de la voz propia. Una vez que estos vídeos han sido realizados, presentados y difundidos, se han promovido diálogos e interrogantes, no solo por las construcciones del género y las relaciones sociales a partir de los cuerpos, sino también por la relación social desde la imagen y de los efectos de ésta en las subjetividades. En la producción de imágenes, de discursos y de géneros parece haber puntos de intersección no arbitrarios, sino adyacentes y constitutivos, es por ello que una revisión de las relaciones entre imagen y subjetividad se hace necesaria. En este ensayo se comparten algunas reflexiones surgidas a partir de la experiencia referida en la UMSNH.

Amaneceres de la humanidad, amaneceres de la imagen

La imagen ha acompañado a la humanidad desde sus primeros días y a partir de entonces fue permitiendo el desarrollo de la psique humana, al mismo tiempo de ser producto de ella; puede verse en las pinturas rupestres, productos de la atención contemplativa de un fragmento de la realidad que fue significativo para quien la pintó, por ejemplo. Poco a poco, la imagen permitió dotar de un cuerpo a la memoria, al quedar materializada sobre los soportes que tenían a la mano, como la piedra y la cueva, así, la imagen generada posibilitó la organización grupal y al lograr que la imagen pasará de estar *sólo* en la mente, a estar sobre un soporte, también la misma mente se comenzó a estructurar.

[1] Lic. en Psicología. Profesor de asignatura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, de la Escuela Nacional de Estudios Superiores de la U.N.A.M. y de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán. Contacto: arceoacesar@gmail.com

Es posible hacer una revisión histórica de la relación entre imagen y humanidad y comprender la forma en que las imágenes han ido tomando un lugar preponderante en la vida humana. Actualmente vivimos rodeados y saturados de imágenes, cientos de pantallas de todos tamaños son escaparates de anuncios y publicidad apelando al poder de la imagen, medios informáticos, educación, política y toda esfera social consagran a la imagen como el portador de la verdad, de la evidencia y del saber.

La consagración de la primacía de las imágenes, ha alcanzado uno de sus puntos más importantes en épocas actuales. Al respecto, Tosi (1987, p.15) argumenta la llegada de la *Era de la imagen* y describe, a finales del siglo pasado las pautas tempranas que marcaban el flujo continuo de imágenes al que el ser humano es sometido en su cotidianidad. Gombrich (2010, p.33) por su parte, expone las impresiones del pintor Jonh Constable frente al diorama, señalando las reflexiones críticas que el pintor lanzaba hacia la nueva disposición iconográfica[2], que aunque fueron expresadas desde una perspectiva artística y en todo caso estética, permiten observar condiciones que afectarían de manera directa en la recepción social de nuevos formatos de la imagen y en las implicaciones para con dichas admisiones, por ejemplo, el fenómeno de la ilusión, el cual Constable equiparaba con el engaño, y que en relación a lo colectivo se relacionaría de manera directa con la persuasión.

Desde finales de 1700 las presentaciones de Robertson con sus fantasmagorías dan cuenta de las consecuencias de la exposición de nuevos formatos de la imagen en el público[3]. Incluso en 1600 el pensamiento y las ilustraciones de Kircher dan muestra de la conformación de lo que más tarde será la consagración de la imagen en la sociedad, para ello cabe recordar cómo en la cubierta de su texto *Physiologia kircheriana experimentalis*, pone a la ciencia natural sobre un pedestal portando un cetro con ojo y orejas, significando la observación y la enseñanza respectivamente (Gómez de Liaño, 2001).

Podría seguirse así, buscando en los amaneceres del ser humano los ejemplos con los cuales se ha gestado una relación íntima entre la humanidad e imagen. En todo caso y, como consecuencia última de un análisis de dicha índole, se podría argumentar que la supuesta consagración de la primacía de la imagen en tiempos actuales, se refiere a la preeminencia de los soportes con que la imagen se sostiene. Estos soportes están en pantallas, en anuncios, en rótulos y en casi toda intervención que se hace en el espacio público y en el ciberespacio, en donde la imagen ha encontrado quizá su mejor nicho. En ese sentido, tendríamos que reconocer que el seguimiento puntual de este desarrollo implica considerar la velocidad con que estos soportes han sido transformados.

[2] Entiéndase por diorama, una pintura panorámica de grandes dimensiones y parcialmente traslúcida, que mediante una iluminación variable simula los efectos de una puesta de sol, los cambios atmosféricos, etcétera.

[3] Físico belga, cuyo nombre original Étienne Gaspard Robert, quien por medio de juegos ópticos lograba producir un espectáculo llamado fantasmagorías.

La observación en el cambio de los soportes de la imagen incide de manera directa en la expectación de la sociedad, así como en las afectaciones que la misma sufre a merced de sus productos culturales. Hoy en día el valor de la imagen se ha elevado a altos índices, tan es así, que el poder que ejerce su sola presencia se equipara con la veracidad absoluta. Con la llegada de softwares para poder manejar, alterar y manipular imágenes, también ha arribado un abanico impresionante de imágenes ficticias y recontextualizadas, dando como resultado cánones de belleza imposibles, desarrollo de diversos mitos, campañas sociales fundadas en falacias y muchos más colaterales que han nutrido la vivencia de un paralelismo social que oscila entre una creencia ferviente en lo visto y una incredulidad apabullante. A pesar que la relación entre imagen y sociedad puede ser observada con obviedad, no deben pasarse por alto reflexiones que pueden redefinir los roles y papeles de los protagonistas de dicha correspondencia. Las múltiples utilidades que el ser humano ha podido reconocer no solo en las imágenes, sino en su propia manufactura, han valido para considerar la relación entre estos procesos y la estructuración del pensamiento (Read, 1985) y en consecuencia, una realidad simbólica conformada por motivaciones específicas que afectan colectivamente.

Garay (2000) sostiene que el apoyo de la imagen como modelo descriptivo ha servido en tanto que se reconoce como dispositivo de lectura en distintas áreas del quehacer humano, y al respecto podemos pensar en la herencia proyectiva en relación con la construcción, como en el caso de la arquitectura, que utiliza modelos, planos y maquetas, que si bien, ahora se sostienen sobre formatos digitales, gracias a la evolución informática, mantienen su posibilidad de explicar y compartir la idea de lo que se pretende o podría construir.

Siguiendo esta postura, se podría señalar que la imagen, a pesar de concretarse desde la individualidad, siempre tiene como estancia subsecuente la colectividad, a razón de su función como medio y conexión de enlace entre estas dos instancias. Podría decirse que una motivación que no logra concretarse en un objeto, sólo existiría en el pensamiento, el cual, sin la exteriorización a través de un medio, difícilmente podría actuar sobre la realidad. De tal manera que la cultura, entendida en términos de intervención sobre la naturaleza cotidiana y sobre los demás, fue sin duda concebida gracias al apoyo de la imagen como insumo que permite proyectar lo que se quiere lograr.

La imagen y la cultura sostienen una relación estrecha y paralela. Para el término cultura existe la acepción “bildung” que refiere a la formación del hombre (Horlacher, 2014); en este sentido la imagen adquiere una importancia, ya que forma al hombre, estructurando su pensamiento (Read, 1985 p.74) y permite crear un primer sentido subjetivo. Por otro lado la acepción “kultur” que se le adhiere al concepto de cultura y que es usada para referir al conjunto de productos generados por y para la formación de sujetos (Goberna, 1999 p.130) permite incluir

a la imagen tanto como objeto de manufactura, como herramienta para la construcción de conceptos sociales objetivos.

De este modo, la cultura entendida de manera general como un universo de signos y discursos sociales (González, 1994) es una entidad no estática que mantiene su movilidad y mutación a merced de la imagen, entre otros insumos como las instituciones, quienes además usan a la imagen como portadora de sus ideales e intereses.

Dentro de los productos que emergen en los grupos sociales, existen rasgos que por su funcionalidad o utilidad enmarcan parte de su cotidianidad. Estos productos definen particularidades de los integrantes de cada grupo y delimitan los puentes y brechas de la interacción con otros grupos. Existen diversas aristas dentro del concepto cultura que han promovido el desarrollo de posturas reflexivas con la intención de depositar particular atención en algunos aspectos, dentro de los que aparece la pertinencia de estudiar la cultura visual, la cual Walker (2002, p. 16) define como: “aquellos objetos materiales, edificios e imágenes, producidos por el trabajo y la imaginación humana, que sirven para fines estéticos, simbólicos, rituales o ideológicos y políticos, para funciones prácticas y que apelan al sentido de la vista de manera significativa”. Esta definición expone de manera general inquietudes que persiguen los estudios enmarcados en dicha cultura y también permite señalar la amplitud y el carácter heterogéneo en referencia al contenido del campo de la imagen.

Frente a este panorama, la elaboración de imágenes debe dejar de considerarse como un simple ejercicio para fines específicos, se deben considerar las implicaciones que estas tendrán y visualizar, en medida de lo posible, los efectos que nacerán.

La imagen como incitación: el caso de PIFI-género en la universidad

El reto que representa una mirada holística y global en torno al tema, ha implicado la especialización en trabajos por áreas específicas. Al respecto, este trabajo, se propone la convergencia entre la psicología social, el psicoanálisis, la mediología, los estudios visuales y los estudios de género.

La propuesta de trabajo para realizar una campaña audiovisual con perspectiva de género, nace como una respuesta frente a la demanda de producción de materiales gestados desde una perspectiva distinta de la promovida por grandes consorcios y cadenas informáticas y comunicativas, enfocadas en la conformación de cuerpos e identidades hegemónicas. Los medios masivos de comunicación e información siempre van ganando terreno en la atención de la población, mientras que muchas disciplinas se quedan al margen con limitaciones en la divulgación de su propio quehacer. De aquí que se vuelve urgente que los propios sujetos de ciencia promuevan y convoquen el aprovechamiento de dichos medios y su potencial.

Al respecto, se presenta la campaña audiovisual para reflexionar, convocar y debatir sobre diversidad, comunicación humana y género, que germina en el marco de las acciones que se llevan a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, como parte de las actividades del programa Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI, hoy Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas, PROFOCIE) desarrollado por la Dra. Flor de María Gamboa Solís. El programa PIFI es una estrategia de la Secretaría de Educación Pública para apoyar a las Instituciones de Educación Superior a lograr mejores niveles de calidad en sus programas educativos y servicios que ofrecen. En el desarrollo de dicho programa durante el año 2012, el equipo enfocado en asuntos con perspectiva de género, lograron realizar un diagnóstico al interior de la Universidad que permitió conocer y sistematizar las condiciones y características en que la población universitaria desarrolla sus relaciones sociales. En dicho documento se albergan una serie de datos que han permitido desplegar diversas actividades en respuesta a algunas de las demandas que el panorama en esta materia reclama.

Finalmente quedó como compromiso la realización de campañas de sensibilización y difusión en materia de equidad de género con el propósito de visibilizar prácticas de relaciones sociales y erótico-amorosas que son violentas, así como de permitir conocer las distintas concepciones que la propia comunidad estudiantil refiere sobre la diversidad y la comunicación humana, la construcción de los géneros y la subjetivación de la diferencia sexual, admitiendo generar líneas comunicativas que trastoquen las concepciones y construcciones mentales sobre el tema.

De manera concreta se realizó un tríptico de videos en donde se plantea a la comunidad participante una serie de preguntas y reflexiones abiertas, dividido por ejes generales que señalan reflexiones sobre la subjetividad, el cuerpo y la comunicación humana, y que permite vislumbrar terrenos como el deseo o las convenciones de interacción social. Tal material se construyó desde una mirada holística y dinámica, con la intención de generar un encuentro entre el diálogo y la visualidad. A nivel iconográfico se pretendió generar rostros híbridos, amorfos e indefinidos que funcionaran como los portadores de un discurso plural y no que partiera de hegemonías. De la misma manera se trabajó a niveles corporales, logrando erigir en imagen, cuerpos mutantes que desdibujan los límites de estructuras hegemónicas. A nivel sonoro, se intentó continuar con la misma propuesta, logrando una audición que implicaba a dos o más voces al unísono.

A partir de la elaboración de estos productos, se han extraído una serie de imágenes del video, que en lenguaje de los estudios de mediología se conocen como *stills*, con las cuales se elaboraron una serie de productos impresos como lonas y carteles que se distribuyeron en

de Ciudad Universitaria y espacios de alta concurrencia en el primer cuadro de la ciudad. Finalmente la campaña consideró la inserción de los materiales en formatos visuales y sonoros en los espacios de radio y televisión locales, así como en diversas plataformas digitales.

La difusión de estos materiales ha implicado una serie de presentaciones en donde se han invitado a especialistas en áreas afines a la psicología para generar conversatorios con diversos públicos, además se ha concebido como indispensable realizar presentaciones al aire libre, en donde además de la proyección, se mantenga la necesidad del diálogo de la psicología con otras áreas como las artes visuales.

Cabe destacar que un tema que reclamó atención reflexiva en la campaña, es la relación que puede suscribirse entre la imagen y la identidad, y es que, si bien la identidad puede ser entendida como una construcción que emana desde un sentido experiencial, justo ese valor supuesto a la experiencia del sujeto, es el que ha logrado trastocar las formas en las que las disciplinas conciben y atienden el quehacer social. Si bien la tradición en el pensamiento de las disciplinas sociales otorgaba cierto privilegio a la atención de macroestructuras, la aparición de la noción de sujeto (Tourine, 2000) implicó un replanteamiento para las ciencias sociales, y es que dotar de sentido al planteamiento del sujeto como entidad protagónica en la sociedad, conlleva reflexionar en torno a su identidad como un proceso bajo el cual se seleccionan símbolos o metáforas; siguiendo la postura de Maillard (1998), permitirán su construcción a partir de la experiencia personal y relacional con el medio circundante.

La relación entre cultura e identidad, Castells (1997, p. 28) la refiere como un proceso a razón de construcción de sentidos que nace de los atributos culturales y que son marcados con prioridad por sobre otras fuentes de sentido. La identidad será una fuente de sentido, como el rol será la organización de la funciones dentro de las sociedades. La identidad como resultado de la experiencia subjetiva de un mundo exterior ha sido una de las premisas más fructíferas en el largo camino andado para el entendimiento de las construcciones sociales.

Para algunas líneas del psicoanálisis, la experiencia subjetiva mediada por la imagen, es uno de los pilares que les permite a sus teóricos explicar las configuraciones de la personalidad. Lacan (2005 p.87) plantea que la identidad consiste en una transformación producida por asumir una imagen. Si bien esta explicación la refiere al estadio del espejo, situado en los primeros meses de vida del ser humano, no se descartada para poder continuar en explicaciones posteriores que se darán al entender el desarrollo del *yo*, en tanto instancia psíquica; incluso la importancia de la imagen y de sus alcances, también puede ser reconocida por su papel en la posterior dialéctica de identificación con el otro, así como en la próxima restitución de su función como sujeto.

En su teoría, Lacan determina que la función de la *imago* es la de establecer una relación entre organismo y realidad. Para el entendimiento de dicha relación el término alemán *Umwelt* explica, en palabras de Gubern (2004), "*al mundo tal como lo vive cada especie"*. De esta manera podemos reconocer que la identificación a través de la imagen, permite lograr una totalidad unificada que resolverá la fragmentación corporal en el infante y que posibilitará el narcisismo como nuevo acto psíquico. La imagen será un mediador y un factor delimitante para el desarrollo del psiquismo, no solo en los momentos de la fundación del ser, sino también a lo largo del desarrollo de su vida; es por ello que la observación de los contenidos inmersos en las imágenes con que se tiene contacto en la cotidianidad, es una tarea que debe ser constantemente realizada.

Conclusiones

Todo lo anterior permite pues reflexionar *sobre* y *desde* la imagen, ya que nuestra cotidianidad está constituida por una proliferación desmesurada de imágenes. La superabundancia de dispositivos de reproducción de imagen, ha impactado de manera directa en la multiplicación de tecnologías que ponen a merced de la sociedad un sinfín de opciones gráficas, funcionando como medios para el tráfico de la información. Este flujo incesante de imágenes ha llevado a generar nuevas condiciones en el espectador, tendientes a la experimentación sensorial constante, así como la pasión por vivencias instantáneas.

En este panorama, no se puede dudar de las implicaciones que la velocidad, entendida no solo como un fenómeno físico, sino como una categoría de plusvalía económica, mercadológica y social, ha causado en las sociedades contemporáneas. Los alcances de las condiciones actuales que la sociedad experimenta en relación con la superabundancia de imágenes, ha llevado a considerar nuevas categorías de reflexión, no solo a niveles de la percepción del espectador, sino también en la propia configuración y construcción de las imágenes (Zindel, 2008).

Es por ello que en el remolino de propuestas visuales que se ofertan en el mundo vital o *"Lebenswelt"* como denomina Husserl a la realidad accesible a través de lo cotidiano, la novedad y la confrontación, se lanzan como dispositivos que promueven experiencias de catarsis, posibilitando nuevos límites para la aprehensión de la realidad y el entendimiento de ella.

La categorización de lo sublime como una referencia a cierta alteración que perturba la sensibilidad, encuentra ahora nuevos senderos de recepción social, en donde un contenido altamente emotivo presenta y representa maneras inéditas de sí mismo. Proponer una serie de imágenes confrontantes, como las usadas en el video que dio forma a este texto, busca ligarse a lo sublime como categoría entendida desde el pensamiento de Trías (2001), en tanto que es

provocada por una desmesura de la naturaleza humana y no natural, a la inversa de lo sublime kantiano, que señala en todo caso una desmesura de la naturaleza no humana.

Reconocer que se habita un periodo nombrado como la videoesfera (Debray, 2001) donde el paradigma está enmarcado por la atracción de la imago, y la figura del tiempo hace un culto del presente, el órgano simbólico radica en el modelo donde la referencia legítima apunta a la eficiencia, el centro de gravedad subjetivo es el cuerpo, pero sobre todo, donde la edad canónica es la juventud, habría que indagar sobre las posibilidades que este periodo alberga para la generación de metáforas que, como dice Maillard (1998) "con-formen nuevas formas" derivadas del encuentro, la asociación y la fusión libre de una razón estética.

Puede ser que esta razón estética insertada en un mundo estetizado y circunscrito a ciertas políticas de la percepción, sea una de las alternativas para la formulación y sugerencia de, por lo menos, dos apuestas frente a la alienación y la hegemonía: el reconocimiento del poder en la revolución de los sistemas de representación y la generación de nuevas posibilidades axiológicas.

Es innegable que, dentro de la cultura hegemónica en la que estamos sumergidos, puede identificarse ciertas políticas de la percepción que han propiciado ciudadanías espectadoras, fijadas en la pasividad y en un aletargamiento envolvente. También es indudable que en este panorama la imagen y más aún, los sistemas de representación, son ejes medulares y medios de una pedagogía instrumentalizada a merced de las hegemonías, las cuales se han renovado y adoptado las formas de la seducción para su vigencia y efectividad.

Podría plantearse una pedagogía instrumentalizada, pues la imagen al gozar de una fuerza mediática se erige como un dispositivo efectivo para el regimiento de la vida humana. En este sentido la imagen, considerada como un instrumento heterogéneo que incluye una representación visual y también una representación discursiva, debe verse quitándole todo rastro de inocencia y autonomía que algunas de las políticas de la percepción intermitentemente sugieren.

Si le concedemos a la imagen una cualidad discursiva, entonces podríamos observar su potencialidad en la producción de la realidad, como bien lo señala Brea (2005). Incluso podríamos ir más allá de la reflexión primera sobre los sistemas de la representación visual, reflexionando sobre la construcción de metaimagenes que permitan cavilar sobre un segundo orden con respecto a las prácticas de la representación visual. En este sentido, las imágenes producidas en el trabajo de la campaña del proyecto PIFI-Género, han sido construidas como imágenes que invitan al diálogo, que convocan al discurso y que, por su carácter híbrido y mutante, se representan a sí mismas. Esta hibridación, que no convoca a algo específico, sino a

sí misma, rebasa la referencialidad y su cualidad funcional y pragmática sobre su uso y contexto, permitiendo no solo la metaformicidad del campo visual, sino de la propia cognición y en consecuencia, sienta la posibilidad de una nueva estructura axiológica de la realidad. La imagen-discurso, que juega un papel de representación de una representación, invita a una dinámica crítica y dialéctica, ya que no solo rebasa el agotamiento de la quietud de una sociedad espectadora, con la apuesta a una mirada andante, sino que la convocatoria a la palabra emitida por el discurso inmerso, introduce al lenguaje en el marco de la visualidad, fomentando la reflexión, la imaginación y la producción de nuevas realidades posibles.

Referencias

Brea, J. L. (2005). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Ediciones Akal.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura (vol. II El poder de la identidad)*. Madrid: Alianza.

Debray, R. (2001). *Introducción a la mediología*. Barcelona: Paidós.

Goberna, J. (1999). *Civilización: Historia de una idea*. Santiago de Compostela: Universidade, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.

Gombrich, E.H. (2010). *Arte e ilusión. Estudios sobre la psicología de la representación pictórica*. Londres: PHAIDON.

Gómez de Liaño, I. (2001). *Athanasius Kircher. Itinerario del éxtasis o las imágenes de un saber universal*. Madrid: Siruela.

González, J. (1994). *Frentes culturales: culturas, mapas, poderes y luchas.* México: El Colegio de Michoacán – ITESO.

Gubern, R. (2004). *Patologías de la imagen*. Barcelona: Anagrama.

Horlacher, R. (2014). *¿Qué es el Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana.* Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 51(1), 35-45.

Lacan. J. (2005). *Escritos I.* México: Siglo XXI.

Maillard, C. (1998). *La razón estética*. Barcelona: Laertes.

Read, H. (1985). *Imagen e idea*. México: F.C.E.

Tosi, V. (1987). *Manual de Cine Científico*. México: UNAM.

Tourine, A. (2000) *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: F.C.E.

Trias, E. (2001). *Lo bello y lo siniestro*. Barcelona: Ariel.

Walker, J. (2002). *Una introducción a la cultura visual.* Barcelona: OCTAEDRO

Zindel, M. (2008). *Imágenes que perturban*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

UNA ACEPCIÓN DE VOZ EN FREUD: UNA CUESTIÓN PROBLEMÁTICA

Araceli Colín Cabrera[1]

Introducción

La noción de voz tiene al menos dos sentidos en las lenguas de tradición latina:

1) Una es la voz en su dimensión sonora cuyos registros son volumen, ritmo, matiz, color, timbre, potencia, amplitud, resonancia, etc. (Esta acepción es propia del campo musical).

2) El otro sentido de "voz", en la lengua castellana, es como punto de vista o posición ideológica. Pero un nuevo campo de estudio, como es el psicoanálisis, obliga a generar nuevas acepciones de un término o plantear nuevas nociones. En este caso enriquece las acepciones del término "voz". Freud con su trabajo clínico y teórico amplió 4 acepciones más, aunque él no las explicitó, las podemos encontrar en su obra[2]:

3) La voz como resto no simbolizado del complejo perceptivo del semejante o *Das Ding*, que puede retornar en la alucinación auditiva y que si leemos a Freud con Lacan aparece cada vez que se produce un desanudamiento de los tres registros. La escisión originaria que se produce en el sujeto con los dos tiempos del juicio, y funda lo inconciente, repercutirá en lo sucesivo como una hiancia que existirá siempre entre enunciado y enunciación.

4) La voz o voces del superyó. Como el superyó está escindido, una parte procura la ley, y otra parte del superyó busca satisfacer tendencias de un tiempo anterior a la ley, de naturaleza narcisística, entonces, éstas últimas voces del superyó estarían expresando esos restos de la voz que se han inscrito como identificación pero que están insuficientemente simbolizados, descritos en el inciso anterior, al modo de una banda que da vueltas.

5) La voz como objeto pulsional, que supone un eco en el cuerpo, algo que se ha trabado con él al modo de una soldadura, dice Freud. La voz se incorpora y hace al cuerpo.

6) La voz como punto de vista, que a diferencia de otros usos en la lengua castellana, en psicoanálisis se expresa de manera fragmentada y como ensambladura mixta en las frases del mito familiar, y eventualmente en otras frases del analizante. Se compone de un modo cercano a la fantasía.

Prefiero emplear el término **punto de vista** que el de *posición ideológica* pues el primero es más evanescente, está más expuesto al cambio, al movimiento metonímico, mientras que el segundo ha sido empleado históricamente como bloque "consistente" al menos en la tradición de las militancias políticas que con frecuencia petrificaron ésta última acepción. Freud propuso

[1] Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. Contacto: aracolinca@gmail.com

[2] A las que me he referido en otro artículo de próxima publicación.

una suerte de “diálogo entre instancias” un diálogo disparejo entre el amo superyó y su vasallo el yo (Colín, 2014, p. 18) y aún con el ello. Retomo aquí algo que afirmé en otro lugar (Colín, 2014, p. 18), y es que no todo en el ello es pulsión. Para que un decir devenga pulsión ha de incorporarse por vía de la voz, meterse al cuerpo, crear cavidad con la voz. Esta última acepción en Freud, como punto de vista, con frecuencia es fragmentaria y se expresa como mandato de procedencia indiferenciada (Freud 1984c, p. 92); otras veces esas voces estarán tejidas en la pulsión y otras veces esas “voces” o pensamientos provendrán del ello. Además, por su heterogeneidad, hacen conflicto entre las instancias.

En este texto seguiré la enseñanza de Freud, en el sentido de proponer ideas con una buena dosis de incertidumbre. Si las certezas son del yo, no está mal trabajar bajo la incertidumbre[3]. Lo que aquí expongo como problema y lo que propongo como hipótesis tiene un fuerte sello de lo incierto, de lo inseguro, de lo que no transita con todas las evidencias a mano. Es una intuición que se deriva de mi experiencia clínica lo que me permite olfatear esta lectura de las nociones de voz en Freud. En otro lugar[4] expuse otras acepciones de voz de Freud, aquí me referiré a una en particular que se distingue de las otras. Freud no tuvo el propósito de esclarecerlas ni de teorizarlas pues no todas están explícitas.

Premisas

De las acepciones de voz que hemos mencionado al principio, nos ocupamos aquí de la última, la que se refiere a un punto de vista, esta acepción comprende también las palabras y está ensamblada a partir de fragmentos. No la podemos separar, en la clínica, de la tercera acepción es decir: Que en el origen la voz viene del Otro, esa voz formará parte del complejo del semejante en su carácter evanescente, en esa enunciación fugaz cuyo sentido no es aprehensible. Al respecto, Vives plantea que:

> El grito del recién nacido no es de entrada un llamado. No es sino expresión vocal de un sufrimiento. No devendrá llamado sino por la respuesta de la voz del Otro donde se marca su deseo… Es la voz del otro la que introducirá al infante a la palabra y le hará perder por siempre la inmediatez de la relación con la voz como objeto. (Vives, 2005, v.e.)

Cuando, por la operación del juicio el niño busca producir un primer movimiento de exclusión-inclusión en su yo, algo de la voz del Otro quedará excluído, no simbolizado y es precisamente aquello que no sabrá[5].

[3] George Henri Melenotte tituló así un seminario que impartió en la ciudad de Querétaro, “Freud y su inquieta práctica de la incertidumbre", como una modalidad de comunicación de los hallazgos de su práctica que llevan la convicción de que cada vez que se formaliza algo como un saber, la clínica muestra que se puede desbaratar, que hay que recomenzar siempre poniendo todo en cuestión y que esa incertidumbre de Freud fue lo que le permitió avanzar: Estar siempre dispuesto a que

Ningún ser humano sabe qué es, qué lugar ocupa en el discurso. No en vano Freud en su proyecto equiparó *Das Ding* al sujeto y al segundo componente producido por la separación del complejo del semejante le llamó predicado. *Das Ding* estará sustraído del trabajo mnémico. El primer significante del superyó escuchado como "Tú eres eso…" viene a pretender "llenar" ese vacío de lo que él es.

Lacan planteó que la pulsión es *el eco en el cuerpo de que haya un decir* (1975). Pero el modo como se incorporan las voces que devendrán objetos pulsionales no recorren la misma vicisitud que las voces del superyó. ¿Qué las distinguiría? En la pulsión se trata de una voz en tanto objeto perdido y parcial. En el superyó se trata de voces, también fragmentarias, pero cuya fiereza y resistencia a entrar en cadena para desgastar su significación hace que no pueda no escucháselas.

Planteamiento del problema

El problema reside en la dificultad de plantear una diferenciación clara con la voz como objeto pulsional, por un lado y por otro con la voz del superyó. La pulsión invocante dice Vives comprende llamar, ser llamado hacerse llamar, escuchar, ser escuchado y hacerse escuchar (Vives, 2005), pues participa una boca y un oído. Esta pulsión se despliega en varios movimientos y momentos lógicos. Y es la prueba de que ninguna pulsión puede subordinarse a una cronología biologista. La demanda superyoica que opera como imperativo pareciera como si no hubiese desonorizado la voz del Otro, mientras que la pulsión invocante puede hacerse escuchar cuando ha dejado de obedecer, cuando el sujeto se ha hecho sordo a la voz materna. Quizás por ello afirma Vives que para él hay una diferencia entre demanda y pulsión invocante. Pues la primera se sitúa en una dependencia absoluta del Otro (Vives, 2005).

El diálogo entre el paradigma freudiano y el lacaniano produce ciertos impasses pero también es fecundo para la reflexión de lo que uno y otro encontraron en su experiencia clínica y genera muchas preguntas a veces de difícil solución.

Ahora bien, la pulsión, concebida en la última formulación de Freud (1932/1986c) y a la que me referiré más adelante habla de mociones combinadas tejidas a veces con otras cuyos rumbos son completamente contrarios como en la rosa de los vientos, que acudiendo a Lichtenberg dice "rosa de los motivos". Es esta formulación la que me parece se acerca mucho a la noción de polifonía de Bajtín. ¿Es el ensamblado mixto de esos motivos (voces, en el sentido de punto de vista) el que suscitaría preguntas en quien lo padece para dialogar consigo mismo?

la práctica le hiciera cambiar de opinión.

[4] Artículo de próxima publicación.

¿Qué es la voz y el diálogo para Bajtín?

"Diálogo" proviene del griego *dialogus, sermocinatio, seu disputatio, duorum, vel plurium, interrogationem, mutuamque, responsionem continens.* "Dialogismo" es una figura retórica, cuando hablando uno se hace preguntas y vuelve sobre sus respuestas como si razonase con otro (Cobarruvias, 1984). Casares (2001) dice que "diálogo" es la conversación entre dos o más personas que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos.

Me referiré aquí a las nociones de diálogo y voz del filósofo ruso Bajtín en su obra sobre Dostoievski. Para Bajtín el diálogo es tomar en serio la palabra ajena y ser capaz de apreciarla como una postura que tiene un sentido, como otro punto de vista (Bajtín, 1986). Se nutrió de la obra literaria de Dostoievski y de su análisis extrae varias ideas para formalizar sus aportes y entre estas ideas está *la polifonía*. Piensa que *la polifonía* está presente en todo sujeto y particularmente en Dostoievski (Bajtín, 1986). Hace del estilo del escritor el paradigma de la naturaleza polifónica y dialógica de la condición humana. Afirma que lo que hace Dostoievski en sus novelas es dialogar, pues no habla del héroe sino que habla con el héroe, en una actitud dialógica y participativa (Bajtín, 1986).

Según Buvnova, quien es traductora de Bajtín al castellano, la palabra rusa que emplea Bajtín es *vyskazyvanie* que cancela la dicotomía entre lengua y habla, entre enunciado y enunciación (Bubnova, 2006). El sentido unifica voz y letra por eso para Bajtín la diferencia entre oralidad y escritura no es tan relevante. La voz, en sentido bajtiniano representa un punto de vista, en conjunción e intercambio continuo con las demás voces. En ese sentido no apunta a la emisión vocal sonora y se acerca mucho a la noción de voz de Freud en algunos pasajes de su obra aunque Freud no hiciera de ésta un concepto.

Desde luego que para el psicoanálisis sí es importante la oralidad, pues no es lo mismo leer que escuchar. Sin la escucha no se podrían aprehender los significantes.
El significante es lo que se escucha. Se asoma entre lo que se pretendió decir y lo que se escuchó. De ahí la importancia de la enunciación.

Bubnova (2006) al comentar el trabajo de este escritor señala que para Bajtín "ser es comunicarse dialógicamente" Y que para el filósofo la voz no es la emisión vocal sonora sino la memoria semántico-social depositada en la palabra. Las voces representan posiciones éticas e ideológicas diferenciadas en una conjunción e intercambio continuo con las demás voces (Bubnova, 2006). Para Bajtín este término de posición ideológica significa punto de vista, idea, opinión. Una voz es un punto de vista, una toma de posición y la *polifonía* es la concurrencia de varias voces en un mismo sujeto. Bajtín destaca que lo que está en el fundamento estilístico de la obra de Dostoievski es la idea de disputa de las diferentes voces (Bajtín 1986). La idea de voz y de diálogo de Bajtín es cercana con la que desarrolla Freud como veremos más adelante.

[5]En otro lugar me referí a estas dos operaciones del juicio que desarrolla Freud. Véase: Colín [2013]

La noción de voz de Bajtín no la podemos considerar idéntica a la de Freud, pues el filósofo ruso no se proponía estudiar lo inconciente, ni las dos cadenas discursivas desde las que se habla si seguimos a Lacan.

El tejido de voces fragmentarias en Freud

Una de las últimas conceptualizaciones que hiciera Freud sobre la pulsión la propone en su texto *¿Por qué la guerra?*, nos plantea dificultades: Los diversos designios o voces de las instancias psíquicas, siguiendo a Bajtín, serían la propia *polifonía* potencialmente dialógica. ¿Cómo distinguir esos designios, que pueden o no derivar en una determinada decisión, de la noción de pulsión que formula en ese texto de 1932?

> Rarísima vez la acción es obra de una única moción pulsional, que ya en sí y por sí debe estar compuesta de Eros y destrucción. En general confluyen para posibilitarla acción varios motivos edificados de esa misma manera. Ya lo sabía uno de sus colegas, un profesor Lichtenberg, quien en tiempos de nuestros clásicos enseñaba física en Gotinga; pero acaso fue más importante como psicólogo que como físico. Inventó la Rosa de los Motivos al decir: «Los móviles *{Bewegungsgründe}* por los que uno hace algo podrían ordenarse, pues, como los 32 rumbos de la Rosa de los Vientos, y sus nombres, formarse de modo semejante; por ejemplo, "pan-panfama" o "fama-famapan"». Entonces, cuando los hombres son exhortados a la guerra, puede que en ellos responda afirmativamente a ese llamado toda una serie de motivos, nobles y vulgares, unos de los que se habla en voz alta y otros que se callan. No tenemos ocasión de desnudarlos todos (Freud, 1932/1986c, p. 193)

Freud pensaba la voz como punto de vista, en la acepción que atendemos en esta ponencia, en su mixtura contradictoria y fragmentaria. Veamos dos ejemplos de voces fragmentarias, en el sentido que destacamos en esta ponencia, en un caso de Freud: El Hombre de las Ratas.

Después del ataque de furia de Ernst Lanz cuando niño mientras su padre lo golpeaba, comenzó a proferir, a modo de insulto, palabras de objetos que se le ocurrían (lámpara, pañuelo, plato). Su padre exclamó luego: “Este chico será un gran hombre o un gran criminal” (1909/1976b, 161). Esta condensación tan antagónica ¿cómo pensarla sino como fragmentos de voces combinadas? Enunciadas en una frase colocan a Ernst en un callejón sin salida. Esto está en relación con lo que plantea Lacan de que en el neurótico obsesivo se juega un deseo imposible (Lacan, 1967). El padre formula una sentencia a modo de pronóstico imposible imposible ¿cómo satisfacerlo si son tendencias profundamente antagónicas que quedarse pendulando de un extremo al otro?

Tenemos un dato del relato familiar, y es que este padre se casó con la madre de Ernst por interés y dejó a su amada porque era pobre. Una decisión entre dos tendencias antagónicas, él opta por el dinero. Y como dice el dicho "hijo de tigre pintito"; Ernst recoge el drama del padre para repetirlo como imperativo superyoico y duda durante mucho tiempo si se casa con la prima rica, demanda que formula la madre, o si se casa con la pobre Gisela Flus, a la que ama y con la que no podría tener hijos. Lacan dice del superyó:

> Es el discurso de mi padre, por ejemplo, en tanto que mi padre ha cometido faltas que estoy absolutamente condenado a reproducir: lo que llaman *super-ego*. Estoy condenado a reproducirlas porque es preciso que retome el discurso que él me legó, no simplemente porque soy su hijo, sino porque la cadena del discurso no es cosa que alguien pueda detener, y yo estoy precisamente encargado de transmitirlo en su forma aberrante a algún otro. Tengo que plantearle a algún otro el problema de una situación vital con la que muy posiblemente él también va a toparse, de tal suerte que este discurso forma un pequeño circuito en el que quedan asidos toda una familia, toda una camarilla, todo un bando, toda una nación o la mitad del globo. Forma circular de una palabra que está justo en el límite del sentido y el sin sentido, que es problemática. (Lacan, 1983: 141)

Como jugaría ahí la voz del superyó, en esta cita de Lacan, ¿Como voz o como discurso? ¿No es ese también el lugar de la voz como objeto a, lo que revela el sitio límite entre el sentido y el sinsentido?

El "diálogo de instancias" en los textos de Freud.

Freud consideró el diálogo como un referente en su estilo de escritura. Sabía que sus escritos estaban dirigidos también a sus detractores. Hay textos donde mantiene su posición dialogando con una posición supuesta, contraria, incrédula y crítica, tal es su texto "¿Pueden los legos ejercer el análisis?" Que escribiera hacia 1926.

Freud empleó diversos términos, en varios pasajes, para tratar de explicar eso "otro" que habla en el sujeto sin que tenga control sobre ello, a veces como un dolor que interviene o interrumpe el diálogo analítico (Freud, 1923/1985a) (Freud, 1985b). Desde luego es preciso hacer matices que diferencian los empleos que hacen estos autores. El objeto de estudio del filósofo no es el de Freud.

Freud también fue un gran lector de Dostoievski y extrajo de él varias ideas que le permitieron formalizar la noción de conflicto de su aparato psíquico, y el "diálogo de instancias" aunque en su ensayo sobre Dostoievski se refiera más a aspectos biográficos del escritor.

Freud emplea la noción de instancia (*Instanz*) (1984d) (1984a) para denominar los sistemas del aparato psíquico. Instancia proviene del vocablo latino *instantia*, es la palabra que refiere al **acto y resultado de instar**. Una de esas instancias de su primera tópica, la que censura los pensamientos para impedirles su acceso a la conciencia es una postura, "un punto de vista". Es curiosa la expresión punto de vista para referirse a voz, es interesante saber que con frecuencia la voz está subsumida por la mirada y viceversa. Es una cuestión de perspectiva. El Diccionario de Casares dice: Instancia- Acción y efecto de instar. Memorial, solicitud, petición, impugnación de una respuesta dada a un argumento. Cada uno de los grados establecidos para ventilar y sentenciar los juicios. Instar es repetir una petición o insistir en ella con ahínco. Impugnar la solución dada al argumento. Apremiar o urgir la pronta ejecución de una cosa. Para el derecho procesal en cada etapa de un juicio se da lugar a las distintas voces de los distintos actores en conflicto. De modo que en la noción de instancia no hemos de ver solamente un sistema o un *topos* sino un pensamiento, una voz desonorizada que insiste, que insta a la ejecución de un acto de cierta naturaleza. Mientras que otras instancias, urgen en otra dirección contraria (Colín, 2013). Es el sentido de la pulsión o del imperativo superyoico inaplazable. He ahí la noción de conflicto psíquico.

Freud propuso una suerte de "diálogo entre instancias" un "diálogo" disparejo entre el amo superyó y su vasallo el yo. Una condición del diálogo es que haya alteridad. Alteridad de opiniones, alteridad como otro a quien dirigir un mensaje. Alteridad proviene del latín *alter* (otro). La alteridad a veces es percibida como lo ominoso (*Unheimlich*) (1986b), o como pensamientos que provienen del Ello en el sentido más nietzchteano (*Es*) (1984a), y otras veces como voces del superyó, en segunda persona que se dirigen al sujeto como "Tú debes…".

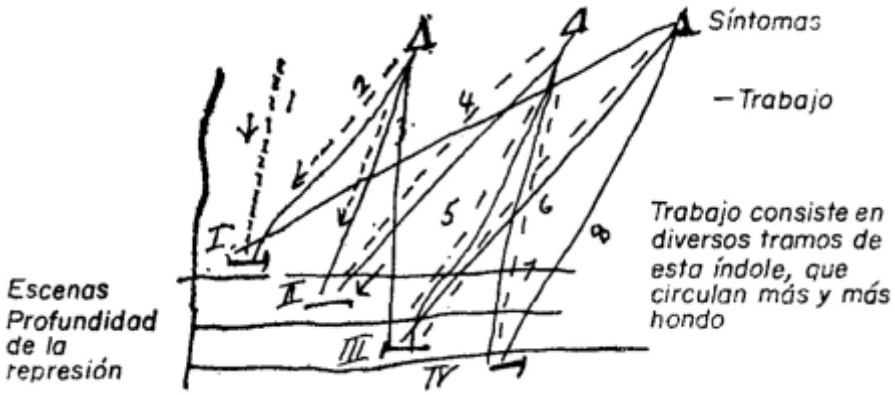
Si la pulsión es *el eco en el cuerpo de que haya un decir* (Lacan 1975-1976)*,* propongo tomar ese decir como una voz [en la acepción de punto de vista fragmentario] en diálogo con otras voces de las otras instancias, fragmentarias y mixtas también. Freud advierte que el sujeto está habitado por designios contrarios o contradictorios que lo ponen en conflicto, razón por la cual el sujeto se interroga sobre lo que le pasa. Es la discordancia entre lo que el sujeto cree desear y lo que hace y la naturaleza del conflicto lo que mueve al "diálogo de instancias". Las propias formaciones del inconciente que las histéricas llevaron como asociación a la consulta le mostraron que son un mensaje para quien los padece y que interrogan al propio paciente. El paciente intenta explicarse su contradicción, contestar sus preguntas sobre sus incongruencias o sobre la rareza de sus actos, aunque incurra en racionalizaciones.

Encuentro que el planteamiento de Bajtín se encuentra en la obra de Freud cuando habla de instancias en conflicto. Si Freud no conoció a Bajtín si leyó a Dostoievsky, hasta escribió sobre él. Claro está que no se trata de puntos de vista sociales en abstracto sino de cómo esos puntos de vista, sociales, están comandados por demandas contradictorias de los padres

del sujeto y se presentan de manera fragmentaria e incoherente.

> La incitación para formar el ideal del yo, cuya tutela se confía a la conciencia moral, partió en efecto de la influencia crítica de los padres, ahora agenciada por las voces, y a la que en el curso del tiempo se sumaron los educadores, los maestros y, como enjambre indeterminado e inabarcable, todas las personas del medio (los prójimos, la opinión pública). (Freud, 1984c, p. 92, el subrayado es mío)

Destaco de esta cita la idea de enjambre, pues claramente habla de un tejido de voces, donde no se puede reconocer una de otra. Propongo como hipótesis a esta condición del tejido de voces fragmentarias, que está en relación con la fantasía y con el modo como esta se teje, como mostró Freud desde su manuscrito "M"



S. Freud,(1897/1986e) "Manuscrito M" Esquema de la fantasía

La formación de fantasías acontece por combinación y desfiguración, análogamente a la descomposición de un cuerpo químico que se combina con otro. (Freud, 1897/1986e, p. 293)

Quizás entre la *polifonía* y el "diálogo de instancias" hace falta que el sujeto se pregunte sobre sí mismo. La pulsión es un ensamblado de fragmentos de voces interiorizadas. Y quizás la diferencia, sólo es de grado, entre la *polifonía,* que sería un atributo propio del ello, y la *pulsión* entendida como un ensamblado híbrido de voces fragmentarias de aquellos decires que se han incorporado.

Podríamos concluir hasta aquí que el diálogo en Freud es el modo como habitan esas voces contrarias o contradictorias que se han interiorizado como pensamientos como ideas obsesivas como fragmentos de frases, combinadas o separadas, alternadas o en compromiso.

Conclusión

Como toda conclusión es provisional, y lanza el problema hacia otra parte. Podríamos establecer, por ahora, una primera diferenciación. En Freud el problema no es la voz en singular que sería un objeto perdido ligado a *Das Ding*; mientras que las voces en plural o no se han desonorizado y retornan como alucinaciones o están desonorizadas y son voces híbridas y

fragmentarias tanto en la pulsión como en el superyó y diversamente combinadas con las palabras, pero entonces ése no sería el caso de la pulsión invocante. Pero no podríamos, entonces simplemente descartar esa acepción de "voces" de Freud y considerarla inútil o equivocada pues retorna también en el pensamiento de Lacan bajo la pregunta ¿quién habla? en una suerte de banda moebiana que hace que quizás por eso exista en la comunidad analítica, analistas con posiciones encontradas respecto a la voz.

Implicaciones dentro y fuera de la práctica analítica

Dentro de la práctica analítica considerar estas acepciones de voz, la vertida aquí y las otras que deja ver Freud en sus textos, y a las que me he referido en otro lugar, es muy importante pues de ello depende el tipo de intervención clínica que tengamos y el modo de conducir lo que el paciente trae sesión tras sesión. El asunto se complejiza si consideramos que, a veces, la voz es subsumida por la mirada.

Además de la práctica analítica, esta problematización tiene resonancias en tres ámbitos al menos: los estudios sobre el discurso, los estudios de opinión pública, y el acompañamiento de tesistas.

La opinión pública también está construida con fragmentos de discursos. Es lábil su localización cuando escuchamos a alguien emitir su opinión y además permite interrogar las tradicionales formas de recoger la opinión pública, en la psicología social, o en la psicología política o en la sociología, por métodos de encuestas que son absolutamente inoperantes para dar cuenta de la complejidad de la condición humana. Muy diferente es el caso cuando se escucha la opinión en un grupo focal, pues el dispositivo grupal pone en juego la dimensión de lo político.

Los estudios sobre el discurso abiertos por Foucault y desarrollados por Lacan son de una extraordinaria riqueza si atendemos al carácter irrefrenable del discurso y al modo de enlazar a los sujetos. Los discursos no se detienen en las fronteras de las naciones, ni de los grupos, ni de las familias. El discurso danza en la banda de moebius, lo que lo hace exterior e interior a la vez y favorece su ensambladura mixta, tanto para enunciados que circulan enriquecidos por las enunciaciones como de neologismos colectivos que surgen según la época. Pondré como ejemplo esa extraordinaria insistencia de muchas madres que, sin ponerse de acuerdo, refieren "dicen que mi hijo es imperactivo" o "dicen que mi hijo es imperativo" en lugar de decir "hiperactivo". No podemos atribuir ese "error" a la ignorancia, sino más bien a una sabiduría inconciente. El neologismo *imperactivo,* condensa dos términos "hiperactivo" e "imperativo". El imperativo farmacéutico para medicar y el imperativo de la etiqueta misma como nominación impuesta, con la palabra "hiperactivo", que al nombrar así a un niño lo coagula en su devenir impidiendo que emerjan otros sentidos posibles de su excesiva actividad o distracción. La etiqueta suscita ese comportamiento, lo refuerza. El llamado "latoso" responde a ese mote, lo

alimenta.

En el campo del acompañamiento de tesis, mi experiencia me ha revelado que las rutas que un tesista tiene para hacer emerger sus indicios son ricas en voces si ponemos en suspenso nuestras opiniones y si no empezamos a dirigir en lugar de primero escuchar para atender a lo que habita al tesista. De todas esas posibilidades que un tesista tiene para decir, quién sabe desde cuándo, y que se abren con el paradigma indiciario, habrá que elegir un hilo que es el que parece más viable para el tesista y en el que está más jugado su interés; pero esto no puede precipitarse sin antes permitir una divagación necesaria, o una exploración de distintas rutas posibles. Así lo hizo Kenzaburo Oe, con diversas obras que dan curso a voces distintas en relación con el sufrimiento que le causó la enfermedad de su hijo. Las compartió cada vez con un público, ambas cosas, escritura y testimonio público. Esto le permitió asumir la paternidad de ese hijo que se formó como músico.

Referencias

Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski.* México: Fondo de Cultura Económica.

Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética* 27 (1) 97-114.

Casares, J. (2001). *Diccionario Ideológico de la Lengua Española.* Barcelona: Gili.

Cobarruvias, S. (1984). *Tesoro de la Lengua Castellana o Española.* Madrid: Turner.

Colín, A. (2014). De la voz y del acceso a la palabra. En: Colín A. et. Al. *El niño y el discurso del Otro*, México: Kanankil.

Colín, A. (2013). La voz, la pulsión de comunicación y el juicio en la Obra de Freud. Decsir, 0. Recuperado de http://espaciopsicoanalitico.org.mx/descir/revista-0/

Freud, S. (1897/1986e). Manuscrito “M” En S. Freud. Obras completas (tomo I, pp.292-295).

Freud, S. (1909/1976b). A propósito de un caso de neurosis obsesiva. En S. Freud. Obras completas (tomo IX, pp.119-249).

Freud, S. (1919/1986b). Lo ominoso. En S. Freud. Obras completas (tomo XVII), (pp.219-251).

Freud, S. (1923/1984a). El yo y el Ello. En S. Freud. Obras completas, (tomo XIX, pp.1-66)

Freud, S. (1932/1986c). ¿Por qué la Guerra? En S. Freud. Obras completas (tomo XXII, pp.179-198).

Freud, S. (1984c). Introducción del Narcisismo. En S. Freud. Obras completas (tomo XIV)

Freud, S. (1984d). La interpretación de los sueños. En S. Freud. Obras completas (tomo V)

Freud, S. (1985a). Señorita Anna O. En S. Freud. Obras completas (tomo II)

Freud, S. (1985b). Señorita Elizabeth de R. En S. Freud. Obras completas (tomo II)

Lacan, J. (1983). Seminario 2 El yo en la teoría y en la técnica psicoanalítica. Barcelona: Paidós.

Lacan, J. (1975). Seminario 23, El síntoma (sesión 18-XI-75). Versión castellana inédita.

Lacan, J. (1967). Seminario 14. La lógica del fantasma. Versión castellana inédita. Sesión 21 junio.

Vives, J. M. (2005) Pulsion invocante et destins de la voix. Insistance no. 1, Eres, [versión electrónica] Recuperado de http://www.insistance.org/news/42/72/Pulsion-invocante-et-destins-de-la-voix/d,detail_article.html

ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN PSICOANALÍTICA SOBRE VIOLENCIA EN MÉXICO

Fernando Octavio Hernández Valles[1], *Ruth Vallejo Castro*[2]

Introducción

México es uno de los países en América Latina, donde altos índices de violencia son observados día a día. Los medios de comunicación día a día mencionan noticias que involucran actos violentos en materia de secuestro, robos, suicidios, así como maltrato a mujeres y niños. La UNICEF (2015) explica que la violencia sexual, física, psicológica, la discriminación y el abadono son factores determinantes de la deserción escolar, de igual manera que dos niños de menos de 14 años mueren al día a causa de la violencia. El INEGI (2005) registró un total de 677 homicidios entre jovenes de 15 a 19 años de edad. En el año 2014 la inseguridad en México ha prevalecido en crímenes de alto impacto, violencia, homicidio, corrupción, impunidad, ineptitud y manipulación por funcionarios y policia (Strohlein, 2015).

El crimen organizado se concentra en mayor medida en los estados de Guerrero, Michoacán, Morelos, Tamaulipas, Durango, Coahuila, San Luis Potosi y Nuevo León. Así tambien se observa violencia en cuanto a materia de secuestros, según el gobierno federal se redujo de un total de 1698 personas secuestradas, a 1394, en el periodo del 2013 al 2014, pero según el CCSPJP (2015) estas cifras no toman en cuenta datos de la PGR, SEDENA, SEMAR.

Ante la creencia popular de que el psicoanálisis solo tiene alcances para el trabajo clínico, diversos investigadores se han propuesto hacer dialogar a la teoría psicoanalítica dentro de investigaciones de diferentes ámbitos. El propósito de este artículo es presentar los resultados de la indagación acerca de las investigaciones realizadas en torno a la violencia en México entre los años 2010-2015 ya que es una de las problemáticas más comunes en el país, pero bajo un tinte especial de ser analizadas desde una lente psicoanalítica. En este texto se muestra el método que se siguió para medir los alcances psicoanalíticos en investigación sobre la violencia.

Desde los inicios de la teoría psicoanalítica, en *¿Por qué la guerra?* Freud (1929-1939/1991) se dedicó a explorar los problemas de la cultura y sociedad, como los actos violentos de esa época. Freud abogó por la idea de que la violencia, es inherente a la naturaleza humana y

[1] Estudiante del último semestre de la carrera de psicología, por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Contacto: fernando_octavio_hernandez@hotmail.com

[2] Doctora en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro, adscrita a la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: ruthvc4@hotmail.com

que esta ha evolucionado conforme pasa el tiempo. Desde el principio de la existencia de la humanidad, se utilizaba la fuerza bruta para obtener beneficios materiales, así como el ocupar un lugar donde los demás se encuentren sometidos a su voluntad; posteriormente se apoyó en el uso de armas para el dominio cada vez más violento, y por último el lugar de la fuerza bruta se ha ido reemplazando por la superioridad mental, con el objetivo de buscar otras posibilidades para dominar sin usar la fuerza, en este sentido, la naturaleza violenta de los hombres va encaminada al dominio de los otros.

De igual manera, Freud dijo que el propósito de la lucha, es que una de las partes reciba un daño que paralice sus fuerzas y no pueda continuar su batalla y es por medio de la violencia que se elimina duraderamente al contrincante, obteniendo una doble ventaja; la primera es que impedirá que el oponente reinicie su oposición, y la segunda es que los demás vean como dominante al ganador y le tomen como ejemplo.

Hasta ahora Freud explicó los actos violentos en forma individual, pero hay que mencionar que también existe una violencia grupal; los individuos más débiles se juntan para derrocar al individuo más fuerte. Al igual que la violencia individual, la violencia en grupo sigue los mismos medios y los mismos fines pero ahora en comunidad, Freud explica esto de mejor forma en su obra *Tótem y tabú* de 1913.

Según Freud (1929-1939/1991) en *¿Por qué la guerra?,* para que la unión de algún grupo se mantenga, las ideologías tienen que ser permanentes, duraderas y con los mismos fines, observándose ligas de sentimiento entre los miembros. Los integrantes tienen un código de conducta que deben respetar, y para eso transfieren el poder a una autoridad mayor que sea capaz de mantener ese orden.

En este texto Freud explica que al surgir un conflicto con quien están a cargo del poder y la sociedad, este se debe a que comúnmente las leyes se hacen a favor de él o ellos, siendo escasos los derechos concedidos a los sometidos. Cuando una clase dominante no está dispuesta a dar la razón de un cambio, se llega a un conflicto y con ello a nuevas confrontaciones violentas, estableciéndose un nuevo orden de derecho.

Freud (1929-1939/1991) expone brevemente como la violencia surge en cada individuo, postulando que se poseen dos tipos de pulsiones: una que construye y que busca la preservación llamada *eros,* y una pulsión que quiere destruir y matar, llamada pulsión de muerte o *tánatos*. Ambas pulsiones se relacionan entre sí, necesitando una de la otra; por lo tanto, toda acción conlleva ambas pulsiones por lo que el entrelazamiento de aspiraciones destructivas con las eróticas o de vida, facilita la satisfacción. La pulsión de muerte es dirigida hacia afuera y a los

objetos. El ser humano preserva su propia vida destruyendo la ajena, esta pulsión permanece activa en el interior del ser vivo.

Thompson en su texto *Orientación cultural de Freud* (1995), expone que el hombre se coloca en una posición hostil contra la cultura, a la cual se somete por el terror de ser castigado por los demás. La cultura desde el punto de vista psicoanalítico se entiende como un sistema policiaco que le es impuesto, para vigilar y mantener la conducta agresiva del hombre bajo control. Si se suprimen las influencias inhibitorias de la civilización, los hombres se destruirían entre ellos; la bondad del hombre, está relacionado en su dependencia con otros. La forma en la que el individuo encamina la violencia, es a través de la sublimación; lo que significa convertir los instintos, en actos que son benéficos para la sociedad.

A continuación se muestra la categorización que realizamos de los tipos de violencia en este estudio, con base en los artículos encontrados trabajados desde la teoría psicoanalítica. La Violencia social (Rodríguez, 1997) es un proceso que inicia con la inconformidad de las clases, pasando por una organización defensiva y utiliza la violencia como último recurso. Violencia de género (Mujeres, 2013) es dirigida contra cualquier persona en razón del género sobre las acciones y pensamientos que tiene que realizar en la sociedad. Violencia en la familia se conceptualiza como la que va dirigida contra alguno de los integrantes de la familia, amenazando la integridad del grupo. Violencia al propio cuerpo se entiende como el acto de dañarse a sí mismo por distintos medios, algunos de ellos desembocan en diversos síntomas y adicciones a sustancias tóxicas.

Método

Como se mencionó desde un principio, en este texto se muestran los resultados la revisión de estudios psicoanalíticos que abordan el fenómeno de la violencia, publicados en revistas nacionales como internacionales, para cuyo fin se realizó una búsqueda bibliográfica en bases de datos como *EBSCO host, SciELO, Redalyc, Google académico, Springer, Elsevier* y revistas indexadas como *Aperturas psicoanalíticas*, *Revista Internacional de Psicoanálisis*, *Alternativas en psicología* y *Uaricha, revista de psicología*. Las palabras claves para la búsqueda fueron *psicoanálisis, violencia, México*. Se consideró a los estudios publicados entre el 2010 y 2015, y que hablaran sobre la violencia en México desde una óptica psicoanalítica.

Resultados

A continuación se presentan 14 estudios que cumplieron con los criterios establecidos.

Tipo de violencia	Problemáticas estudiadas	Artículos	Herramientas de investigación	Autores
Al propio cuerpo	Marcas al cuerpo	Violencia al cuerpo en la adolescencia. Narcisismo e hipermodernidad: una mirada desde el psicoanálisis	Análisis discursivo	Orozco, Huerta y Soria (2012)
		Cortes del cuerpo, goce del amo	Interpretación de manifestaciones culturales Análisis discursivo	Orozco y Soria (2011)
		Del síntoma en el cuerpo, al cuerpo como síntoma	Monografía Interpretación de manifestaciones culturales	Orozco (2011)
		Marcas en el cuerpo, marcas de la adolescencia	Monografía Análisis discursivo	Quiroz (2011)
	Adicción a sustancias tóxicas	Análisis psicodinámico breve en un caso de dependencia al alcohol.	Entrevista focalizada	Cortés, Ballesteros, y Becker (2013)
		La eterna adolescencia del sujeto, adicción frenética del goce	Análisis discursivo	Alcalá (2011)
	Aborto	El aborto como un acto de ira genésica, locura del cuerpo femenino.	Monografía	Alcalá (2011)
		El duelo por el nonato: una experiencia real.	Análisis discursivo	Gamboa y Cantoral (2011)
Género	Posicionamiento de la mujer en la sociedad	Las mujeres en los narcocorridos: idealización y devaluación. Conversión trágica y desenmascaramiento cómico.	Análisis discursivo	Pavón, Vargas, Orozco y Gamboa (2014)
		La noción de justicia en Freud a partir de historiales clínicos y el relato de algunos sueños.	Monografía	Benítez y Gamboa (2014)
Social	Violencia institucional	La subjetividad del médico y mortalidad materna	Encuestas Entrevista focalizada Análisis del discurso	Tinoco (2013)
	Pérdidas violentas	Condiciones violentas de duelo y pérdida: un enfoque psicoanalítico	Monografía Interpretación de manifestaciones culturales Análisis discursivo	Soria, Orozco, López y Sigales (2014)
Familiar	Dinámica familiar en relación al papel de hombre y mujer	La violencia conyugal y su transmisión transgeneracional	Instrumento TAT Encuesta Entrevista focalizada	Sánchez y Manso (2014)

Tabla 1. Distribución de los artículos encontrados en tipo de violencia, problemática y autores.

Se muestran los artículos encontrados en las bases de datos entre los años 2010 – 2015. De izquierda a derecha el tipo de violencia, las problemáticas estudiadas en cada apartado, los artículos al que pertenece, y las herramientas utilizadas de acuerdo a cada investigación.

A partir de los artículos encontrados con los criterios establecidos, se categorizaron en cuatro tipos de violencia: Violencia al propio cuerpo con ocho artículos, violencia de género con dos estudios, violencia social con dos estudios, y violencia familiar con dos investigaciones, sumando un total de 14 estudios encontrados.

De igual manera se puede observar que las problemáticas estudiadas son: marcas al cuerpo, adicción a sustancias tóxicas, aborto, el posicionamiento de la mujer en la sociedad, violencia en instituciones, pérdidas violentas, y dinámica familiar en relación al papel de ser hombre o mujer.

Algunas de las investigaciones realizadas, utilizan más de una herramienta para dar cuenta de sus investigaciones. Nueve estudios utilizan el análisis discursivo, cinco utilizan monografías, cuatro emplean entrevistas focalizadas, tres utilizan la interpretación de manifestaciones culturales, dos utilizan encuestas, y un estudio utiliza un instrumento proyectivo.

Se realizó un análisis del eje de violencia al propio cuerpo, debido a que es el apartado donde se encontraron más artículos, por lo que se decidió profundizar en esta parte para dar cuenta de la causa por la cual los sujetos atentan contra sí mismos. Se encontraron ciertos elementos en común acerca de las problemáticas estudiadas en las investigaciones en la que se resaltan: la adolescencia, el narcisismo, el hipermodernismo en un mandato de goce absoluto, y el control absoluto del propio cuerpo.

De los artículos que hablan sobre marcas al cuerpo (Orozco, Huerta y Soria 2012), (Orozco y Soria 2011), (Orozco 2011), (Quiroz 2011), se encontró que se habla acerca de la época hipermoderna, la cual está llena de miedos, goce, y experiencias sin límites, donde la cosificación del sujeto y el amo capitalista dictan un mandato de ser feliz todo el tiempo, tener comprensión por el otro, y al mismo tiempo se impone una ideología individualista, lo cual ocasiona que los sujetos acentúen una postura narcisista, provocando lesiones sobre el cuerpo como forma de expresión que comunica el ideal de perfección de sí mismo, obteniendo la mirada de los otros, ante la no escucha por parte de los demás.

Dentro de la misma problemática de marcas al cuerpo, se aborda a la adolescencia en relación al narcisismo, como una situación de riesgo en las marcas al propio cuerpo, donde algunas características narcisistas del adolescente como los pensamientos de inmortalidad, omnipotencia, y certeza del todo, van en búsqueda de un anhelo de perfección (Orozco, Huerta, Soria 2012). El cuerpo del adolescente menciona Orozco (2011), tiene una percepción imaginaria, por lo que constantemente, el pensamiento narcisista busca lograr la perfección del

yo, en este sentido, marcar el cuerpo es una forma de embellecerlo, buscando esa singularidad tan apreciada por el adolescente.

Los autores que abordan los estudios de marcas al cuerpo, concluyen que el adolescente, cuando persigue desesperadamente un ideal de perfección, recurre a cortar su cuerpo con navajas o tatuarse, con el objetivo de dejar una marca que será una forma de expresión de su narcisismo, es decir se encuentra en una búsqueda de control del propio cuerpo.

Por otro lado, Cortés y Ballesteros (2013) y Alcalá (2011) hablan de las adicciones a sustancias tóxicas, y mencionan que los sujetos estudiados comenzaron el consumo de sustancias tóxicas en la adolescencia. El artículo *La eterna adolescencia del sujeto, adicción frenética del goce* de Alcalá, aborda a la adolescencia como la etapa de desarrollo donde el consumo de sustancias tóxicas comienza, siendo considerado por los sujetos estudiados, como normal en ese momento; habla sobre una búsqueda de llegar a ser el amo del propio cuerpo, ya que los sujetos mencionan tener un control absoluto del cuerpo al momento de ingerir sustancias tóxicas. Puntualiza que se goza de la droga como una oportunidad de no percibirse a sí mismo con faltas, por lo que el objeto droga es visto como un objeto libre de fallas el cual le servirá al sujeto para no aceptarlas, lo que denota un narcisismo y la ilusión de verse completo a partir del control absoluto de su propio cuerpo.

De los artículos que hablan sobre aborto (Alcalá 2011; y Gamboa y Cantoral 2011) hablan acerca de lo que significa la pérdida del producto para la mujer embarazada. En *El duelo por el no-nato: una experiencia de lo real* (Gamboa y Cantoral 2011) se habla acerca de un discurso pro abortista, mencionan que se tiene el derecho de hacer libremente lo que se quiera con el cuerpo, este discurso puede considerarse como un mandato de un amo que dicta que se puede hacer lo que se quiera. De igual manera Alcalá (2011) en *El aborto como un acto de ira genésica, locura en el cuerpo femenino* menciona acerca de un superyó punitivo, que interpreta el acto de aborto como un crimen y un pecado. El Otro es quien dictaminará lo que significa el ser mujer; la mujer como universal no existe, sin embargo menciona el autor, que el ser madre si lo es, por lo que se concluye que para ser mujer, se necesita ser madre primeramente. La mujer que aborta tiene una falla en cuanto al Otro materno, quien le dará el significado sobre lo que es ser mujer. La mujer que aborta al tener esta falla se encuentra dividida entre el deseo de ser madre y el fracaso del cumplimiento del propio deseo, por lo que si se escoge el fracaso del deseo, tomará como decisión el aborto, posicionándose como el amo absoluto sobre el propio cuerpo.

Discusión

A partir de los resultados obtenidos en la tabla acerca de las herramientas de investigación, se puede observar que hay mayor presencia del análisis del discurso, esto se debe a que la interpretación es una de las herramientas más utilizadas en el método psicoanalítico donde se toma importancia a la palabra del sujeto y a partir de ella se realiza la interpretación con base en la teoría psicoanalítica.

Dentro de las temáticas de violencia al propio cuerpo, se concluye que los elementos considerados: narcisismo, adolescencia e hipermodernidad, se relacionan entre ellos dando una explicación de por qué los sujetos provocan daño a su cuerpo.

Freud en *El malestar de la cultura* (1927-1931/1990) habla primeramente de la existencia de una postura narcisista, en la cual se buscará tener un yo ideal, es decir una imagen de sí mismo perfecta. El hombre tiene la ilusión de ser un dios, de alcanzar un estado de perfección, por lo que buscará desesperadamente cumplir un ideal al nivel de dios. Si el sujeto llegase a cumplir esos ideales, el ideal dejaría de ser un ideal y se buscaría otro, y si no los logra, aparecerá la visión de un superyó punitivo que castigará al sujeto por no haber cumplido esas expectativas. Esto se conoce como lógica narcisista, la cual consiste en tener todo o nada, debido a las exigencias tan grandes del superyó. El sujeto emprende una búsqueda interminable para cubrir ese imposible mandato del superyó y ante la fragilidad del propio cuerpo que aparece como límite, se situara en una posición de amo, capaz inclusive de mutilar su cuerpo con tal de cubrir esos mandatos.

De igual manera es necesario hablar sobre la importancia que tiene el hipermodernismo en la lógica narcisista de los sujetos. Siendo denominada como la era del vacío por Lipovetsky (2006) donde se busca el goce sin límites, donde el individualismo es un mandato que afecta a los sujetos, acentuando aún más el narcisismo de las personas, donde cada uno de los sujetos querrá marcar una diferencia aún más grande en cuanto a los demás, buscando un anhelo de ser único. Entonces, los sujetos se quedan en una lógica adolescente, y por tanto hay una dificultad para madurar. Lipovestky (1986) menciona que ha habido un cambio en la organización social de costumbres y hábitos, donde los individuos tienen una preocupación mayor por sí mismos y por la producción de placer.

El sujeto busca al modificar el cuerpo una forma de llegar a ser diferente de los demás. Aun cuando esta postura narcisista se pueda considerar como normal, difiere en la época del hipermodernismo, ya que se puede apreciar una demanda que dice a los sujetos que deben ser perfectos. Estamos hablando del amo capitalista que distingue a esta época por los mandatos de goce y de individualidad. El hipermodernismo tiene la característica de pretender que el

sujeto haga todo, todo el tiempo, y ante esto aparecen las limitaciones del cuerpo, el cuerpo es frágil y es susceptible a las enfermedades, sin embargo ante los ideales narcisistas del sujeto, se retará al cuerpo como limitante tratando de obtener un control de él. Alcalá (2011) menciona en su estudio *La eterna adolescencia del sujeto, adicción frenética del goce,* personas de hasta 50 años que se encuentran con un pensamiento adolescente, donde no hay límites.

A manera de conclusión, pareciera ser que la hipermodernidad tiene un efecto que provoca que el narcisismo de los sujetos incluso se acentúe al mismo tiempo que se expande el periodo de la adolescencia de los sujetos. En los artículos sobre marcas al cuerpo y adicción a sustancias tóxicas se habla de un reto al cuerpo para elevar una lógica narcisista, donde por querer llegar a esos ideales de perfección, los sujetos son más susceptibles a dañar al cuerpo. Además de quedar estancados en la adolescencia, debido a que el amo capitalista menciona que hay que ser jóvenes, disfrutar de la vida al máximo. Por lo que se evita avanzar hacia la etapa adulta, donde el sujeto se vuelve responsable de su vida; esta etapa es vendida por el amo capitalista como algo aterrador a lo que no hay que llegar. Por lo que existen sujetos adictos a gozar en una postura totalmente narcisista, donde los daños al cuerpo surgen o se provocan.

En cuanto a las limitaciones que tiene este trabajo se debe mencionar que el número de artículos encontrados, no fueron los suficientes para hacer una investigación más amplia acerca de los demás ejes de violencia. Para posteriores investigaciones se deberá extender la búsqueda de artículos a revistas especializadas en psicoanálisis, debido a que los investigadores de esta área no acostumbran publicar en revistas de índole científicas, cuestión de la cual nos percatamos hasta que la investigación tenía un largo camino recorrido.

Referencias

Alcalá, J. (2011). El aborto como un acto de ira genésica, locura en el cuerpo femenino. *Uaricha 15,* 113–120.

Alcalá, J. (2011). La eterna adolescencia del sujeto, adicción frenética de goce. *Uaricha 17,* 1-18.

Benítez, G. y Gamboa, F. (2014). La noción de justicia en Freud a partir de historiales clínicos y el relato de algunos sueños. *Uaricha* 11 *(25),* 82-91.

CCSPJP. (7 de abril de 2015). *Seguridad, Justicia y Paz*. Recuperado de: http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/sala-de-prensa/1214-mexico-vive-su-peor-momento-en-secuestros

Cortés. M., Ballesteros A. y Becker J. (2013). Análisis psicodinámico breve en un caso de dependencia al alcohol. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría, 33 (120),* 793-798

Einstein, A. y Freud, S. (1929-1939/1991).- *¿Por qué la guerra?* En S. Freud. Obras completas (tomo XXII). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1913).- *Tótem y Tabú*. Obras completas (tomo XIII). Buenos Aires: Amorrortu

Freud, S. (1927-1931/1990) *El malestar en la cultura*. Obras completas (tomo XXI). Buenos Aires: Amorrortu

Gamboa, F. y Cantoral, A., (2011). El duelo por el nonato: una experiencia de lo real. *Uaricha 15,* 77-83.

Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío.* Barcelona: Anagrama.

Lipovetsky (2006) *Los tiempos hipermodernos.* Barcelona: Anagrama.

Mujeres, O. (4 de Junio de 2013). *Centro virtual de conocimiento para poner fin a la violencia contra las mujeres y niñas.* Recuperado de http://www.endvawnow.org/es/articles/295-defining-violence-against-women-and-girls.html

Orozco, M. (2011). Del síntoma al cuerpo, al cuerpo como síntoma. *Revista Affectio Societatis 8 (15),* 1-18

Orozco, M. y Soria, H., (2011). Cortes del cuerpo, goce del amo. *Uaricha 15,* 92-106.

Orozco M., Huerta, A., y Soria, H., (2012). Violencia al cuerpo en la adolescencia. Narcisismo e hipermodernidad: una mirada desde el psicoanálisis, *Psicogente 27,* 73-84*.*

Pavón, D., Vargas, M., Orozco, M., y Gamboa, F. (2014). Las mujeres en los narcocorridos: idealización y devaluación, conversión trágica y desenmascaramiento cómico. *Alternativas en Psicología 31,* 22-44*.*

Quiroz, J. (2011). Marcas en el cuerpo, marcas de la adolescencia, *Uaricha 15*, 107-11.

Rodríguez, O. (julio de 1997). *Violencia social (un intento conceptual para el México actual)*. Recuperado de Este país: http://estepais.com/inicio/historicos/76/5_ensayo_violencia_rodriguez.pdf

Sánchez, M., y Manzo M. (2014). La violencia conyugal y su transmisión transgeneracional. *Uaricha 24*, pp. 68-77. México.

SIN EMBARGO. (2 de octubre de 2013). *Es alarmante nivel de violencia en México*. Recuperado de: http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/es-alarmante-nivel-de-violencia-en-mexico-1380699219

Soria, H., Orozco, M., López, J., y Sigales S. (2014*).* Condiciones violentas de duelo y pérdida: un enfoque psicoanalítico*. Pensamiento psicológico 12, 79-95*.

Strohlein, W. (17 de marzo de 2015). *Boletin de seguridad enero - febrero 2015*. Recuperado de Seguridad, Justicia y Paz: http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/sala-de-prensa/1200-boletin-de-seguridad-enero-febrero-2015

Thompson, C. (1995). Orientación cultural de Freud. *El psicoanálisis.* México: Fondo de Cultura Económica.

Tinoco, M. (2013). La subjetividad del médico y mortalidad materna. *Revista CONAMED 18 (4),* 157-164.

UNICEF, M. (7 de abril de 2015). *Violencia y maltrato*. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/proteccion_6932.htm

Vargas, J. (2010). Psicología del hombre que ejerce violencia contra la pareja y la familia. *El cotidiano Revista de Realidad Mexicana Actual, 164,* 53-60.

Yañez, R. (s.f.). *Entre las primeras causas de muerte: la violencia en México*. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/principal/noticias/archivo-de-noticias/entre-las-primeras-causas-de-muerte-la-violencia-en-m-xico

SUPERYÓ: ¿IMPERATIVO Y/O PROHIBICIÓN?

Blanca Pérez Guerrero[1]

Introducción

El superyó es una de las tres instancias psíquicas que conforman el aparato psíquico descrito por Freud en su segunda tópica expuesta en el texto "El yo y el Ello" (1923), noción que, a pesar de que aparece tardíamente en su obra y cuyo nombre no está en el título, adquiere tal relevancia que se convierte en el tema central del escrito, el cual representa un punto crucial en la elaboración del concepto de Superyó que entraña, desde su origen, una clara contradicción:

> Empero, el superyó no es simplemente un residuo de las primeras elecciones de objeto del ello (…) Su vínculo con el yo no se agota en la advertencia: «Así (como el padre) *debes ser*», sino que comprende también la prohibición: «Así (como el padre) *no te es lícito* ser, esto es, no puedes hacer todo lo que él hace; muchas cosas le están reservadas». Esta doble faz del ideal del yo deriva del hecho de que estuvo empeñado en la represión del complejo de Edipo; (…) (Freud, 1976, p.36)

Es esta problemática la que Freud plantea en torno a los imperativos del superyó, problemática que si bien no queda explicitada, también es cierto que está presente como un punto central del texto.

Sobre el concepto de Superyó

Si bien Freud no dedicó una obra en su totalidad al tema, en sus textos pueden encontrarse extensas referencias al mismo, cabe mencionar, además, que dicha instancia va adquiriendo mayor peso a medida que avanzan sus investigaciones, pues esta categoría conceptual atraviesa toda su obra, pero es hasta 1914 en su texto "Introducción al narcisismo", donde Freud lo introduce de manera explícita, al considerar la función del superyó, mencionando una "instancia particular" que distingue del ideal del yo:

[1]Estudiante de Maestría en Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro. Contacto: blank.gro@gmail.com

> No nos asombraría que nos estuviera deparado hallar una instancia psíquica particular cuyo cometido fuese velar por el aseguramiento de la satisfacción narcisista proveniente del ideal del yo, y con ese propósito observase de manera continua al yo actual midiéndolo con el ideal. Si una instancia así existiese es imposible que su descubrimiento nos tome por sorpresa podemos limitarnos a discernir sus rasgos y nos es lícito decir que lo que llamamos nuestra *conciencia moral* satisface esta caracterización. (…) la incitación para formar el ideal del yo cuya tutela se confía a la conciencia moral (…) (Freud, 1976, p. 92).

La cita anterior muestra otra característica que Freud atribuye al superyó: la función de observar y vigilar los pensamientos y las acciones del sujeto comparándolo con sus ideales; por lo tanto, el ideal del yo, es antecedente del superyó, por lo menos con respecto a su función. Cabe mencionar, además, que Freud (1914), afirma que el contenido del Ideal del Yo, no sólo es individual, también es social, por lo que puede contener el ideal común de una familia, de una comunidad, de un país; lo que significa que la representación que se tiene de sí mismo, se construye a través del ideal que viene del Otro, en ese sentido, se puede decir que conserva una aspiración imaginaria, pues si bien, posibilita el lazo social, también promueve la aspiración de ser todo para el otro:

> La institución de la conciencia moral fue en el fondo una encarnación de la crítica de los padres, primero, y después de la crítica de la sociedad, proceso semejante al que se repite en la génesis de una inclinación represiva nacida de una prohibición o un impedimento al comienzo externos (Freud, 1976, p. 93).

El superyó aparece bajo la forma de la conciencia moral, que se encarga de vigilar continuamente al yo, comparándolo con el Ideal del Yo, (que se hace acreedor de todas las perfecciones valiosas a las que el sujeto aspira), lo que permite establecer una distancia entre el yo y sus ideales, misma que representa una pérdida para el sujeto, pues al erigirse como conciencia moral, esta instancia introduce un imperativo que lo mismo aparece como mandato que como prohibición. Es por eso que dicha aspiración imaginaria del ideal del yo, se encuentra imposibilitada por la intervención de la ley, que marca la separación entre el yo y sus ideales. Esta prohibición o intervención de la ley es la que introduce el superyó, según lo menciona Freud en el texto “El yo y el Ello” (1923).

Pero la paradoja de su teorización sobre el superyó, se acentúa aún más, al definirlo, en el mismo texto, como “heredero del Complejo de Edipo” y “abogado del mundo interior, del ello”, al que caracteriza, retomando lo dicho por Groddeck, con "poderes ignotos, *{unbekannt}*, ingobernables" (Freud, 2003, p. 25). Estas definiciones, por tanto, dan cuenta de la cara

mesurada del superyó ligada a un ideal y, por otra parte, de la cara aniquilante y cruel de esta instancia.

> El ideal del yo es, por lo tanto, la herencia del complejo de Edipo y, así, expresión de las más potentes mociones y los más importantes destinos libidinales del ello. Mediante su institución, el yo se apodera del complejo de Edipo y simultáneamente se somete, él mismo, al ello. Mientras que el yo es esencialmente representante del mundo exterior, de la realidad, el superyó se le enfrenta como abogado del mundo interior, del ello (Freud, 1976, p. 39).

De este modo, el superyó instaura una prohibición, un mandato, pero decir que el superyó es el abogado del Ello, conlleva decir, que defiende los destinos libidinales ya que éstos no son eliminados, sino que se les permite subsistir a condición de ser transformados, en un acto que implica conservar y perder en el mismo movimiento, lo que hace aún más confuso el planteamiento del superyó como conciencia moral y, al mismo tiempo, como “abogado del ello", ya que estas definiciones dan cuenta de la cara mesurada ligada a un ideal y, por otra parte, de la cara aniquilante y cruel del superyó ubicado entre el yo y el Ello, entonces, ¿cómo entender la ubicación de borde que Freud le da a dicha instancia y su función al estar en íntima y simultánea relación con el Yo y con el Ello?, ¿qué consecuencias tiene para el psiquismo las fallas en los vínculos primarios que no habilitan o impiden la separación del otro?, ¿en qué consiste la doble faz del superyó en relación con la ley y porqué se produce esta contradicción?

Dado que las preguntas sobre el superyó no se pueden contestar en abstracto, sino que se requiere de un caso, el método de investigación consistió en recoger los principios del método de la fábrica de caso que desarrollaron los lacanianos (Allouch, Porge, Viltard, Arnoux, Capurro y Nin, entre otros) y seguir algunos de ellos, como interrogar a la luz de la clínica, la teoría y al mismo tiempo, replantear los postulados teóricos psicoanalíticos, siguiendo la enseñanza freudiana y teniendo como premisa fundamental de la singularidad de cada caso.

¿Quién fue Iris Cabezudo Spósito?

El caso que se trae a colación es el de Iris Cabezudo Spósito, joven uruguaya de 20 años, soltera, estudiante de magisterio, quién disparó cuatro tiros a su genitor, Lumen, frente a su madre y hermanos. El acto ocurrió un 12 de diciembre de 1935, en la ciudad de Montevideo, durante una álgida discusión entre sus padres, y en el colmo de enormes tensiones familiares, a las que ella pretendió poner “fin” con el acto mencionado. Iris fue detenida en ese mismo instante, las primeras palabras que pronunció en cuánto llegaron los policías fueron: “yo lo maté, es mi padre”. (Capurro y Nin, 2006, p. 11), fue así cómo se declaró culpable.

Los diarios fueron los primeros en publicar el suceso la mañana del 13 de diciembre de 1935 conmocionando a la ciudad de Montevideo, ya que anunciaban en sus encabezados, el triste episodio de la familia Cabezudo Spósito. El Diario *La Mañana,* señaló:

> Una joven normalista mató a su padre en una quinta de la calle Larrañaga. Procedió desesperada por la vida de martirio que el autor de sus días daba a la madre, a causa de sus celos (Capurro et al., 2006, p. 15).

El Diario *El día,* que desde su fundación en 1886, por Battle, fue un medio de comunicación que contó con la aceptación de la comunidad y era calificado con un alto nivel de credibilidad, anunció:

> UNA JOVEN DIO MUERTE A SU PADRE DE 4 BALAZOS. LA EXTREMA ACTITUD FUE ADOPTADA ANTE EL COMPORTAMIENTO DE AQUEL PARA CON SU MADRE. (…) En una quinta de la avenida Larrañaga se registró ayer a la hora 18 y 40 en punto, un desgraciado suceso en el que encontró la muerte – y a mano de su propia hija – lo que hace aún más doloroso el episodio, un hombre que sobre el filo de su vejez, fue presa fácil de los celos, convirtiendo su hogar, por obra de ellos en "la casa del tormento." (Capurro et al., 2006, p. 20)

Unos días más tarde, en el lugar de detención, Iris, dio su versión de los hechos, pero aclarando desde un principio, refiriéndose a su padre: "Odio no le tenía. En absoluto". (Capurro et al., 2006, p. 36). No obstante, en sus escritos refiere que los recuerdos de su infancia se tornan hacia la figura de un padre sádico, cruel y nulamente empático con las necesidades de su esposa y de sus hijos:

> Yo no conocí nunca la cordialidad ni la dulzura, ni el abrigo moral que proporciona el hogar. […] Nosotros, los hijos, nunca representamos nada ni en el afecto ni en la vida de mi padre, cuando más, le éramos indiferentes; nos toleraba […] nos insultaba, nos humillaba y a los más chicos los castigaba, pareciendo como que él gozaba, con hacernos sufrir (Capurro et al, 2006, p. 26-27)

Más adelante, añadió: "Yo llegaba a la conclusión de que esta vida es una lucha brutal y horrible" (Capurro et al., 2006, p. 45). Es preciso adentrarse un poco en el contexto familiar para tratar de entender que fue lo que la llevó a externar dicha declaración.

Iris Cabezudo Spósito fue la primera hija del matrimonio entre Raimunda Spósito Poiré y Lumen Cabezudo Portillo. Raimunda, nació el 30 de diciembre de 1889, de padres con

nacionalidad italiana, ama de casa, pero con estudios de normalista, alcanzando un lugar destacado en su profesión. Lumen Cabezudo Portillo, nació el 1 de julio de 1882, fue el hijo mayor del matrimonio entre Luis Higinio Cabezudo y Carmen Portillo, de oficio agrimensor. Contrajo nupcias por primera vez el 23 de diciembre de 1907 con Emilia De León Torres, con quién tuvo un hijo, Lumen Virya Cabezudo de León, de cuyo nacimiento no se tiene un registro preciso, pero sí de su muerte, acontecida el 21 de octubre de 1912, contando con apenas 3 años de edad, según lo refiere la partida de defunción del Registro Civil de "bronquitis", aunque Raimunda Spósito señaló en sus escritos que fue de tuberculosis, presumiblemente, de manera intencional, versión que apoyó el Sr. Angel Ruggiero, constructor, pues en su testimonio señaló:

> Esta criatura de un año y medio más o menos, hizo una bronconeumonía, y seguramente desoyendo indicaciones médicas, Cabezudo lo sacaba a la calle y lo llevaba al Parqué Rodó a pasear y a que tomara aire. Excusado decir que falleció el niño al poco tiempo.(Capurro et al., 2006, p. 62)

Con respecto al fallecimiento de su primera esposa, ocurrida el 21 de febrero de 1911 de tuberculosis, también existieron testimonios que sospecharon de la intervención de Lumen en ese hecho. Angel Ruggiero, constructor, que compartió la misma casa con Lumen por el año de 1910, declaró que Lumen:

> (…) trataba a su señora haciéndole hacer una vida completamente antihigiénica, y abusando de ella en la faz sexual, (…) gozando de su cuerpo y dando a las claras a entender que no era su señora más que una cosa, que destinaba para satisfacer sus instintos. (…) Todos esos elementos unidos: antihigiénico; excesos sexuales; cambio de alimentación; y la depresión psicológica que debía operarse en una mujer de veintidós años, por el aislamiento y tratamiento en grado constante de inferioridad y opresión, han sido a no dudarlo, las causas que truncaron la vida de esa primera esposa de Cabezudo (Capurro et al., 2006, p. 61-62)

Raimunda Spósito, su segunda esposa declaró que era:

> (…) una personalidad de múltiples aspectos (…) era celoso, era sensual, era cruel, era, sobre todo en los últimos años, de una perversidad extrema; pero Lumen también, y eso fue lo que me dejaba inerme cuando la angustia o el enojo llegaban al máximun, sabía presentarse débil, tierno, desamparado y arrepentido. (…) y porque era además, loco era que podía llegar a los extremos que llegaba en sus celos en sus obscenidades, en sus actos de perversidad o en sus torpezas (Capurro et al., 2006, p. 79-80)

En otra cita, señaló que Lumen le decía: "(...) yo te necesito y te daría muerte: ... te adoro y te aborrezco (...) Alrededor de ese par de opuestos giró toda la actividad de Lumen..." (Capurro et al., 2006, p. 117-118).

Con base en los testimonios rendidos, la prensa manejó los hechos de tal forma que, Lumen Cabezudo, fue presentado como el “culpable” del drama familiar. La madre era objeto de malos tratos, humillaciones y celos enfermizos, tal como lo refirió en su momento, la misma Raimunda, madre de Iris, quién también hizo un escrito relatando sus veintidós años de matrimonio y martirio al lado de Lumen, escrito que respaldó la declaración de Iris y al que se sumó el de su hermano Ariel, de 18 años, quien afirmó: "Si no lo hubiera matado mi hermana, lo hubiera muerto yo un día cualquiera.” (Capurro et al., 2006, p. 19).

Lo anterior, propició, en gran medida la simpatía de la prensa hacia Iris; el argumento más fuerte de quienes la apoyaron, fue que se trató de un acto de defensa propia debido a la conducta de su padre, en virtud de lo cual, la opinión pública se inclinó a favor de este crimen, y exoneró a Iris de cualquier cargo.

A comienzos de 1938 la causa de Iris Cabezudo por homicidio fue sobreseída y el Juez le otorgó la excarcelación, declarándola inimputable y sana de espíritu, bajo la afirmación de que fue algo enteramente pasajero y ajeno a su ser natural. Según lo declarado en el Juzgado, la defensa afirmó que:

> Iris vivió dominada por un estado de pasión, que iba dejando en su psiquis profundas y dolorosas huellas, estado de pasión que hizo crisis en un irresistible impulso de emoción intensa. Fue así y sólo así, que pudo matar a su padre. (Capurro et al., 2006, p. 215)

La defensa argumentó que el crimen “fue producto de un pánico caracterizado por un sentimiento altruista, la defensa de la vida materna (…)” (Capurro et al., 2006, p. 217), concluyendo, por lo tanto, que:

> Sólo un raptus impulsivo, partiendo de lo inconsciente, le impuso en un instante como un relámpago, una decisión de voluntad que, por eso mismo, no era la propia de su temperamento; voluntad que no puso ser contraloreada por la guía de una conciencia capaz, a lo mejor ni siquiera parcialmente, de "apreciar el carácter ilícito del acto o de determinarse según su verdadera apreciación. (Art. 30, Cod. Penal) " (Capurro et al., 2006, p. 218)

Sin embargo, si bajo ese argumento se afirma que se trató de un acto inconsciente, fugaz, ajeno a su voluntad, cabe preguntarse ¿bajo qué voluntad actuó Iris si sólo trataba de defender a su madre? A partir de los testimonios, ¿se puede afirmar que el mismo Lumen, buscó su propia muerte?

Si Iris afirmaba que no odiaba a su padre, ¿qué la llevó a cometer, entonces, el acto criminal?, si ella misma expresó: "(…) siempre consideré muy malo, malísimo el matar." (Capurro et al., 2006, p. 45). Aunado a lo anterior, es preciso destacar que Iris no tenía antecedentes de una actitud violenta y, además, quienes la conocían, la concebían como:

> (…) un modelo de puntualidad, orden y cordura, para los demás estudiantes y hasta para los que han dejado de serlo.
> Carácter sencillo y apacible, enemigo de lo ruidoso y lo sensacional. (…)". (Capurro et al., 2006, p. 64)

¿Dónde quedó la lucidez a la que se referían las compañeras de Iris?, pues declararon que ella era:

> (…) la que siempre nos ha dirigido en la clase y que siempre ha estado acertada al elegir camino en nuestras situaciones difíciles. Y es que Cabezudo está dotada de un espíritu finísimo y una inteligencia superior, que aprovecha con acierto todo momento. (Capurro et al., 2006, p. 65)

Otro hecho que hace más compleja la explicación de su acto criminal, es que en sus escritos Iris mencionó que muchas veces sus pensamientos se volcaron sobre discernir entre el bien y el mal, evidenciando la existencia del superyó como instancia de "conciencia moral", pues distinguía entre lo bueno y lo malo, tal como ella lo deja ver:

> …por el caso de papá, que antes no era tan agudo y nunca me hubiera hecho pensar en eso (…) Y hace poco (hará 1 mes) le dije a mamá que quien sabe si estaba bien matar en defensa propia, y estuve razonando sobre eso (Capurro et al., 2006, p. 45)

Pero es preciso notar que en sus escritos también relataba la relación de odio entre sus padres, señaló que había sido testigo de muchas discusiones entre ellos, pero que ese día en particular, su padre "(…) evidenció que iba a dar un paso más: dijo que trasladaría el dormitorio al comedor (…)" (Capurro et al., 2006, p. 31), Iris sintió que su madre perdía terreno, fue entonces cuando subió por el revólver que estaba encima de una biblioteca y lo dejó en su armario, pero al regresar a la planta baja escuchó gritar a su padre con odio hacia la madre (a quién consideraba

una santa, ejemplo de madre y esposa): “te voy a reventar (…)”, (Capurro et al., 2006, p. 11), por lo que Iris regresó por el arma y disparó cuatro veces contra él.

Lo anterior, obliga a cuestionarse, ¿qué fue entonces lo que la condujo a cometer ese acto?, si ella misma expresó: “(…) siempre consideré muy malo, malísimo el matar.” (Capurro et al., 2006, p. 45). Aunado a lo anterior, es preciso destacar que Iris no tenía antecedentes de una actitud violenta y, además, quienes la conocían, la concebían como una modelo a seguir; su madre, Raimunda Spósito, la consideraba: "(…) tan buena, tan sensible, tan amorosa, tan comprensiva, (...) un tesoro de ternura, de inteligencia y de docilidad (...) atenta, suave, solícita, tierna... (...) Desde muy chica, su inteligencia se reveló brillante (...)" (Capurro et al., 2006, p. 120-122) ¿Qué la llevó a disparar contra su genitor?

Otro hecho que hace más compleja la explicación de su acto criminal es que en sus escritos Iris menciona que muchas veces sus pensamientos se volcaron sobre discernir entre el bien y el mal, evidenciando la existencia del superyó como instancia de “conciencia moral”, pues distingue entre lo bueno y lo malo, tal como ella lo refiere:

> …por el caso de papá, que antes no era tan agudo y nunca me hubiera hecho pensar en eso (…) Y hace poco (hará 1 mes) le dije a mamá que quien sabe si estaba bien matar en defensa propia, y estuve razonando sobre eso. (Capurro et al., 2006, p. 45)

Sin embargo, otra cita de sus escritos muestra la internalización de una ley, pero que parece oponerse a otro mandato:

> Yo siempre consideré muy malo, malísimo el matar. Nosotros no comemos carme por no matar. Yo mataba en casa: hormigas, las larvas que se comen las plantas, y las tarántulas que aparecen en la casa. Cada vez que mataba una tarántula (las mataba yo porque ni a mi mamá ni a mi hermano le gustaba matarlas y….había que matarlas!) (…) (Capurro et al., 2006, p. 45).

La última frase, parece contraponer un mandato ante la ley, ella reconoce que es "malo" matar, evidenciando así la conciencia moral, pero agrega que es algo necesario, ineludible, ¿de dónde le venía la orden de matarlas?, ¿por qué siendo vegetariana, cometía actos que contradecían sus principios?, ¿se puede hablar de una formación reactiva del superyó que más que prohibición se impone como un mandato? y de ser así, ¿de dónde provino dicho mandato?

Iris relató que escuchó en la amenaza de su padre: "ya lo sabes, pronto vuelvo; voy a preparar todo; esta noche te mato a ti y a tus hijos; mañana habla la prensa". (Capurro et al., 2006, p. 11), la proximidad inminente de un acto, fue entonces cuando una certeza cayó sobre ella: "Así…llegué a la convicción; a la evidencia más absoluta de que mi padre iba a terminar con mi madre, ya sea matándola o haciéndola morir con los disgustos que le daba."(Capurro et al., 2006, p. 30).

En la declaración que hizo Raimunda, se advierte que el día del crimen había presentido un desenlace trágico, ¿por qué entonces, no hizo nada para evitar los hechos? asegura, también, que años atrás su esposo había querido matarla, por lo que ella escondió en la biblioteca el revólver cargado, sólo ella y su hija sabían dónde estaba. ¿Por qué decirle la ubicación sólo a Iris? Raimunda, refiere el siguiente pasaje, ocurrido después de una discusión: "(...) Le saqué el revólver de la mano y lo puse fuera del alcance de todos; sólo Iris, en quién tenía absoluta confianza, sabía dónde lo guardaba (...)" (Capurro et al., 2006, p. 101). Más adelante, afirma refiriéndose al acto de Iris:

> (…) Encontró en su camino a la niña de frente inmaculada...la más buena de la casa, la más pura, la más receptiva. Iris no lo mató; fue tomada como un instrumento de las fuerzas que Lumen había puesto en movimiento. Iris no apuntó; la bala mortal fue dirigida (Capurro et al., 2006, p. 126)

Pero ¿quién dirigía la bala?, ¿la madre de Iris?, cabe prestar atención a otra cita donde ella misma refiere:

> Como "Hormiguita" en la conocida obra de Julio Verne, yo movía los títeres desde adentro en el carro del titiritero, y me consideraba feliz, cuando conseguía que la función se desarrollara sin demasiados tropiezos, y que nadie se enterar, para divertirse en ello, de la lucha que tenía que sostener para llegar a ese resultado (Capurro et al., 2006, p. 143)

¿A qué resultado se refiere?, ¿a la muerte de Lumen en manos de un tercero? En la cita anterior, Raimunda deja entrever su intervención en el acto cometido en contra de Lumen, plan del cual Iris no tomará noticia sino hasta veinte años después, en 1957, por lo que tomó la iniciativa de ir a ver a un psiquiatra para que estudiara a su madre, en esta ocasión, su escritura dio testimonio de una nueva verdad que había caído sobre ella, encontrarse ante un poder arbitrario y sin las garantías de defensa análogas a las del proceso del que fuera objeto:

> ...los hijos, de 30, 40 y más años, vivían enteramente según el dictado materno. Madres que quieren a los hijos como a una propiedad; como a personas que deben estarles totalmente subordinados y a quienes anulan en sus posibilidades de vida. .(…) ..la madre quiere entonces a sus hijos en función del desquite (...) que yo quería (con más propiedad en el concepto; adoraba) a mi madre (ser creado en mi imaginación, por ella con discursos y por mí con anhelos, pero al mismo tiempo: (…) me producía miedo su modo de hablar: imperativo, airado y cortante. (Capurro et al., 2006, p. 245-246).

A partir de la ruptura de la alianza madre-hija, Iris, en sus escritos, presentó una doble versión de su madre, una con ella y otra en su contra.

> Y simultánea y progresivamente, tuve que sobrellevar la terrible revelación de que mi madre me había engañado, y el terrible dolor que mi madre no me quería y se había servido de mi como de un instrumento dócil a sus sugestiones (…) no me atrevía a pedir ayuda; a dar un paso efectivo para detener ese ímpetu destructor; porque me daba vergüenza tener que exponer tanta cosa triste, ruin, "sucia"...hasta que caí en la trampa, mansita. (Capurro et al., 2006, p. 242-243)

Con esto, Iris intentó dar una nueva versión de la historia familiar, pero ésta versión ponía en entredicho la historia oficial. Quien la atendió, el Dr. Juan Antonio Brito del Pino, decidió internarla por considerarla peligrosa; decisión totalmente dispar a las apreciaciones que realizó veinte años atrás, pues si bien anteriormente había abogado por ella, ahora la calificaba como una "...personalidad paranoica, inteligencia sutil, pero incapaz de escapar a la falacia, (...) Suspicacia extrema, desconfianza, y minuciosidad y escrúpulos casi obsesivos." (Capurro et al., 2006, p. 231)

Bajo la afirmación anterior, Iris fue ingresada a un hospital psiquiátrico con diagnóstico de paranoia con alto grado de peligrosidad, aunque tiempo después fue dada de alta con la indicación de alejarse de su familia y de la docencia, a partir de entonces, Iris se convirtió en una vagabunda de las calles de Montevideo, una vez más, su palabra no fue escuchada.

Iris no cesó de escribir, como si nunca hubiera logrado escribir lo que su acto no pudo inscribir, su escritura acompañó su errancia hasta su muerte en 1985. Tampoco su hermano Ariel pudo escapar a la condena, después del crimen, la madre lo echó de la casa porque no quería ayudar a mantenerlos, él se alejó de su familia, y sólo regresó a buscar a sus hermanos cuando se enteró de la muerte de la madre; se suicidó a los 70 años.

Conclusión

Iris, y quizás también sus hermanos, habían entendido que su madre quería librarse de su esposo, Lumen, pero la posición de Iris era diferente a la de Ariel, su hermano, tanto frente al padre como a la madre, pues Ariel, en su declaración, señaló un elemento que Iris obvió: la inclinación sexual del padre hacia ella. Más que un acto de defensa propia, Iris parece actuar en seguimiento a un mandato superyóico, pues declara: "Yo no oí lo que decía, pero me di cuenta perfecta de que (…) estaba determinado a matar a mamá… yo sentí eso… fue lo que me movió a hacer una cosa que siempre consideré y considero tan mala…" (Capurro et al., 2006, p. 216), tal parece que Iris repetía sin escuchar, como si fuera un eco sordo del designio materno, guiada por una idea: matar al padre para liberar a la madre.

Lo anterior plantea otra problemática: la identificación que se ubica en el origen mismo del superyó, no la identificación primaria sino a una primera con el significante materno y lo que, en este caso, se evidencia como una imposibilidad para que el significante del nombre del padre se instaure.

Cabe preguntarse, entonces, ¿cómo funcionó la instancia del superyó en este caso?, ¿qué ley funcionaba en Iris? Es por eso que las condiciones del caso de Iris Cabezudo, permiten indagar sobre este lugar paradojal del superyó, que parece ubicar en el ello, la fuente de un superyó que se muestra como la cara inconsciente de un mandato que, aunque sea consciente, no puede ser atenuado, interrogado o eliminado.

Referencias

Capurro R. y Nin, D. (2006). *Yo lo maté – nos dijo- es mi padre*. Buenos Aires, Argentina:Edelp.

Freud, S. (1914/1976). Introducción al narcicismo. En: *Obras Completas*, (tomo XIV). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1923/2003). *El yo y el ello*. En: *Obras Completas*, (tomo XXIII). Buenos Aires: Amorrortu (tomo XIX)

Freud, S. (1937/1986). Análisis terminable e interminable. En: *Obras Completas*, (tomo XXIII). Buenos Aires: Amorrortu.

INTERVENCIONES EN DIVERSOS ESCENARIOS CLÍNICOS

LA PARENTALIDAD Y SU IMPACTO EN LA CAPACIDAD VINCULAR EN EL NIÑO: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Ireri Yunuen Vázquez García[1]*, María Del Carmen Manzo Chávez,*[2]
Martín Jacobo Jacobo[3]

Introducción

En el presente trabajo se abordan tres temas principales: Niñez, Parentalidad y Vínculo. Con lo que respecta a la niñez, se le considera como el período de la vida humana que se extiende desde el nacimiento hasta la llegada de la pubertad, es el período más importante de todo ser humano, ya que es aquí en donde se conforma la personalidad y en donde se empieza a dar indicios de lo que será el niño en el futuro.

Esta etapa es de suma importancia en el desarrollo del individuo; si un niño se desarrolló en un contexto carente de estimulación, experiencias, afecto, carencias económicas, etc., el desarrollo madurativo y psicológico de éste será menor en comparación con un niño al cual sí se le brindó lo anterior (Pando, Aranda y Amezcua, 2003).

Durante la infancia se presenta un crecimiento mental y físico. El primero es un proceso de formación de patrones de conducta que determinan la organización del niño, que lo llevará a un estado de madurez psicológica. Y el segundo se refiere al aumento de la masa muscular que se va presentando en éste.

Dentro del mismo desarrollo del niño, la figura de los padres es esencial y por consiguiente el ejercicio de la parentalidad que hacen dichas figuras. La parentalidad "es la capacidad psicológica de ejercer la función parental, es decir la competencia de ser lo suficientemente buenos padres para nuestros hijos". (Tamez, citado por Solís-Pontón 2004, pág.151). El ejercicio de la parentalidad corresponde específicamente a la función que los padres tienen y en donde se hace referencia a la calidad que poseen éstos para formar en todos los aspectos a su hijo, es una capacidad que radica de la experiencia propia, del haberse vivido como hijo, en el jugar a ser padres y sobre todo del pasado escrito en la estructura psíquica del padre (Solís – Pontón, 2004).

Todo ser humano es parental, sin embargo, hay pocos padres que poseen un buen funcionamiento parental, donde satisfacen la mayoría de las necesidades del hijo; por lo que se hablaría de diversas parentalidades, ya que cada individuo tiene una distinta forma de ejercer este rol y por consiguiente hay diversos patrones de crianza. La parentalidad puede definir la

[1] Licenciada en Psicología. Maestra en Psicología Clínica. Profesor Investigador, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: ireriyvg21@gmail.com

[2] Maestra en Psicoterapia Psicoanalítica de la Infancia y la adolescencia. Doctorante en educación. Profesor Investigador, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: melym_2000@yahoo.com.mx

[3] Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica de la Infancia y la adolescencia. Profesor Investigador, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: marjacobo2@hotmail.com

estructura psíquica de todo ser, ya que la historia de cada individuo tiene como base la parentalidad con la que fue criado y que le proporcionó no solo los cuidados necesarios cuando era niño, sino que a partir de ellos, se sintió como un ser querido, cuidado, aceptado, y le brindó la seguridad necesaria para relacionarse con los otros. Asimismo influye el contexto social y cultural en el que está inmerso el sujeto. Como lo menciona Solís-Pontón, (2004), "esta estructura se construye y evoluciona con el desarrollo del individuo y la evolución del grupo familiar" (pág.11).

Para el buen ejercicio de la parentalidad, se requiere de la presencia del vínculo de los padres con su hijo y que de igual forma está ligado estrechamente al desarrollo físico y psicológico del niño. El vínculo es la unidad fundamental de las relaciones intersubjetivas. El ser humano es un ser vincular. Es en vínculo y por el vínculo que hay posibilidad de estar situados como seres de cultura y sociales. Para Bowlby (1990) "el vínculo que une al niño con su madre es la versión humana de una conducta habitualmente puesta de manifiesto en muchas especies de animales." (pág. 209). Para él, el vínculo afectivo está estrechamente relacionado con la conducta de apego. Dicha conducta consiste principalmente en la pautas de interacción por parte del bebé a mantenerse cerca y aferrarse (física y afectivamente) principalmente en los primeros meses a la madre o sustituto.

Esta noción de vínculo de apego, ha evolucionado en los últimos tiempos y se ha ampliado al campo psicológico; siendo así que el vínculo se puede considerar como

> la capacidad de relación emocional estable con el otro, y si bien es sustentada en los componentes biológicos de la conducta de apego, trasciende este origen y se manifiesta en el orden de lo simbólico (lo interno, lo psíquico, lo representacional). (Vives y Lartigue, 1994, pág. 20).

El vínculo es una experiencia en la cual el elemento central es el afecto, que produce una ligadura entre dos o más personas, un grupo, una familia, o en general en toda aquella interacción en la que una persona se ligue afectivamente a otra, en este caso, es con los padres, quienes son considerados además como los objetos primarios de amor en la vida de un ser humano.

Del vínculo de apego se derivan dos aspectos importantes: la conducta de apego y la capacidad vincular. La conducta de apego ya se mencionó en párrafos anteriores. Por su parte, la capacidad vincular "es una función, derivada de la experiencia, que posibilita la relación con los demás y que es específica de nuestra especie" (Vives, Lartigue y Córdova, 1994, pág. 20) y tiene como base el apego. Es una tendencia a mantener relaciones con el otro a partir del apego que se generó con la madre. De la capacidad vincular que tenga el niño dependerán sus relaciones interpersonales y los vínculos que establezca con los otros.

De allí la importancia de la función que los padres tienen para que el niño se desarrolle de una forma adecuada tanto física como psíquicamente y pueda establecer vínculos sanos en su contexto social, en este caso el hogar y la escuela. Lo que justifica la relevancia de esta investigación.

Método

El presente trabajo, es parte de un proyecto de investigación con enfoque mixto, con un diseño explicativo secuencial, en tres fases, de la que solo se presenta la última fase (intervención) que tuvo como objetivo analizar el impacto en la capacidad vincular del niño en edad escolar e implementar un programa de intervención integral para mejorar dicha capacidad vincular. Se trabajó con la comunidad escolar (niños y padres de familia) en una Escuela Primaria Federal en el turno vespertino, en la ciudad de Morelia, Michoacán, México.

La primera fase fue cuantitativa, la segunda fase fue cualitativa y la tercera fase fue la intervención psicológica. En la fase cuantitativa (etapa 1), primeramente se realizó el proceso de adaptación y validación para población michoacana del Cuestionario “personas en mi vida”; en la fase de piloteo se trabajó con una muestra de 355 sujetos en el grupo de investigación y 40 sujetos en el grupo clínico de contraste; los sujetos fueron niños entre los 6 y 12 años del Estado de Michoacán. El análisis estadístico indicó que la población michoacana era diferente a la de la población del estudio del test y no fue posible la adaptación de manera cuantitativa; sin embargo las respuestas de los niños, sirvieron de punto de partida para elaborar una entrevista para niños que midiera patrones relacionales, misma con la que se trabajó en fase 2.

En la fase cualitativa (etapa 2) se aplicaron dichas entrevistas a 19 niños y niñas, entre los 6 y 11 años de edad, y a sus padres, para indagar sobre el ejercicio y la experiencia de la parentalidad y los vínculos con el entorno. Los sujetos fueron voluntarios y referidos por la Dirección de una Escuela Primaria Federal del turno vespertino, de la Ciudad de Morelia, Michoacán. El escenario fue la propia primaria.

Se diseñó una propuesta de intervención psicológica integral a partir de los resultados obtenidos en las etapas 1 y 2 de la investigación, dirigida a padres y niños; con los padres se tuvo la finalidad de analizar y modificar los estilos parentales y con los niños se pretendió modificar los estilos de vinculación con el entorno y sus relaciones interpersonales para fomentar una conducta prosocial y relaciones interpersonales sanas.

Resultados

A continuación se presenta la intervención psicológica realizada con la Comunidad educativa antes mencionada y sus resultados. Se presenta por bloques: padres de familia y niños.

a) *Intervención con padres*

La intervención realizada con los padres consistió en un taller que se presenta en la tabla 1.

TABLA 1. INTERVENCION CON PADRES DE FAMILIA. TALLER PARA PADRES POR SESION

No. sesión	Nombre de la actividad	Estrategia	Tiempo	Recursos Humanos	Recursos Didácticos	Objetivo
1	Presentación del proyecto. Actividad "Conociendo a mis compañeros" Charla: "Estilos parentales" Cierre	Breve recordatorio de lo que consiste el proyecto. Presentación individual en donde los padres deberán proporcionar su nombre y ocupación. Dar a conocer a los padres de familia los cuatro estilos parentales y sus características.	10 min. 10 min. 20 min. 10 min.	Investigadores Practicantes Padres de Familia	Se les dejará de tarea que realicen un gafete de identificación. Computadora Cañón Presentación en Power Point	Conocer las características de cada uno de los estilos parentales.

No. sesión	Nombre de la actividad	Estrategia	Tiempo	Recursos Humanos	Recursos Didácticos	Objetivo de la sesión
2	Actividad: "el espejo". Dinámica de reflexión : "Identificando mi estilo parental". Charla: "Ejes de la parentalidad" Cierre	Proyección del video "Estilos parentales (mimos)". Reconocimiento por parte de los padres acerca del estilo parental que ejercen	5:08 min. 15 min. 20 min. 10 min.	Investigadores Practicantes Padres de Familia	Cañón Computadora Bocinas Video Hojas Plumón Cinta adhesiva Computadora Cañón Presentación en Power Point	Identificar el estilo parental que los padres ejercen y analizar lo ejes de la parentalidad

No. sesión	Nombre de la actividad	Estrategia	Tiempo	Recursos Humanos	Recursos Didácticos	Objetivo de la sesión
3	Charla "Estableciendo mejores relaciones en el hogar". Proyección Video crianza positiva -Dinámica ¿Qué ha cambiado? Cierre	Dar a conocer a los padres los 9 puntos esenciales que pueden servir para mejorar relaciones familiares Que a través de la proyección del video se den cuenta de la importancia de la crianza positiva. Que a través de la dinámica los padres reflexionen sobre los cambios que se han dado dentro de sus familias	20 min. 7:07 min 15 min 10 min	Investigadores Practicantes Padres de Familia	Cañón Computadora Power Point	Conocer estrategias que permitan fomentar las buenas relaciones familiares.

No. sesión	Nombre de la actividad	Estrategia	Tiempo	Recursos Humanos	Recursos Didácticos	Objetivo de la sesión
4	Proyección del tema "Importancia de fomentar una buena autoestima en nuestros hijos". Presentación del video "Boleta de calificaciones" Dinámica "Reflexión del día". Cierre del taller	Dar a conocer a los padres la importancia de fomentar en sus hijos la autoestima. Que los padres reflexionen que la conducta de sus hijos tiene una razón de ser. Que los padres puedan decir alguna enseñanza o aprendizaje que se llevan de las sesiones trabajadas.	20 min 4:01 min 15 min 15 min	Investigadores Practicantes Padres de Familia	Cañon Computadora Power Point Bola de papel	Analizar la importancia de fomentar una adecuada autoestima en los hijos.

Los resultados de la intervención con los padres se muestran en la tabla 2.

No. De sesión	No. particip	Cumplim de objetivos	Desarrollo general	Resultados	Conclusión o comentarios
1	3	Se lograron los objetivos propuestos para esta sesión.	Se presentó el proyecto de trabajo a los padres, quienes estuvieron de acuerdo con el mismo. Los padres se presentaron y dieron a conocer sus expectativas del taller.	El encuadre de trabajo y aportaciones de los padres para mejorar el programa de intervención.	Hubo poca respuesta de los padres a la convocatoria a pesar de haber sido citados por la Dirección de la Escuela.
2	3	Si se logró que los padres de familia identificaran qué estilo parental ejercen así como que conocieran los ejes de la parentalidad	Se dio comienzo con la presentación de un video de estilos parentales para que los papás reflexionaran por escrito acerca de qué estilo parental ejercen. Posteriormente se les dio a conocer el tema de los ejes de la parentalidad y se realizó el cierre.	Evidencia: Reflexión acerca del estilo parental que ejercen.	Realmente hubo muy poca respuesta por parte de los padres de familia, pero lo importante a rescatar es que los padres que comenzaron asistiendo al taller se mantuvieron hasta el final. Otro aspecto importante es que del niño Luis siempre asistieron papá y mamá.
3	3	Se lograron los objetivos propuestos para esta sesión.	El facilitador expuso a los padres en tema y luego presentó un video. Los padres hicieron comentarios, abriéndose la discusión. La dinámica llevó a la reflexión de los cambios que los padres han tenido en su dinámica familiar a partir del trabajo realizado en esta intervención.	Evidencia: Registros de la dinámica y comentarios.	La intervención realizada ha aportado a la mejora de la dinámica familiar de los participantes
4	2	Se logró que los padres de familia hicieran una reflexión acerca del tiempo que le dedican a sus hijos, así como que conocieran aspectos que pueden poner en práctica para mejorar el autoestima de sus hijos. De la misma forma los padres de familia realizaron un escrito en donde identificaron lo aprendido en el taller.	Se comenzó con la presentación de los puntos esenciales que ayudan a los hijos a tener una adecuada autoestima, posteriormente se les presentó un video "boleta de calificaciones" para que los padres hicieran una reflexión del tiempo que dedican a estar con los hijos y se concluyó con una reflexión por escrito de lo que aprendieron en el taller.	Evidencia: Reflexión del aprendizaje que el taller les dejó.	

TABLA 2. Resultados de la intervención con los padres.

b) *Intervención con niños*

Los participantes fueron 17 niños, de los cuales 16 eran varones y 1 fue una niña., con edades entre 6 y 10 años, que cursaban de 1º a 5º grado. Algunos de ellos fueron participantes en la fase de investigación y otros fueron canalizados por sus profesores ya que consideraban que presentaban alguna dificulta para relacionarse en su grupo. Las actividades realizadas con los niños se presentan a continuación en la tabla 3.

Sesión	Nombre de la Actividad	Objetivo	Tiempo	Recursos didácticos
1	Presentación del equipo de trabajo y encuadre	Presentación del equipo de trabajo	15 min	Tarjetas Seguros Plumones Moños
	Mis amigos	Conocer la dinámica de relaciones que establecen los niños con sus compañeros de clase.	15 min	Hojas blancas Lápices Colores
	Pedro llama a pablo (D).	Que los niños se relacionen con sus compañeros en el salón de clase.	30 min	
2	Retroalimentación de la sesión pasada		10 min	
	La ronda de las vocales (D).	Conocer la convivencia con los miembros que integran su familia.	30 min	
	Retroalimentacion de la sesión pasada		10 min	
	Los personajes y sus oficios (J).	Conocer los oficios y trabajos de sus padres.	50 min	Hojas Lápiz Colores
3	Retroalimentación de la sesión pasada		10 min	
	Los apartamentos y los inquilinos (J).	Fomentar Relaciones interpersonales	25 min	
	Retroalimentación de la sesión pasada		10 min	
	Amo a mi familia con "a" (D).	Lazos familiares	25 min	
	Así es mi familia	Lazos familiares	30 min	
	Retroalimentación de la sesión pasada		10 min	
	Salta uno	Fomentar las relaciones con los miembros del grupo.	20 min	Estambre
	Lo que no me gusta de mi familia	Lazos familiares	20 min	
4	Retroalimentación de la sesión pasada		10 min	
	Lo que me gusta de mi familiar	Lazos familiares	40 min	
	Retroalimentación de la sesión pasada		10 min	
	Cierre del taller	Conocer el aprendizaje de los niños sobre el taller impartido	50 min	Hojas blancas Lápices Colores Regalos para los niños

TABLA 3. Intervención con niños. Taller "Mejorando mi relación con los demás" por sesión.

A partir de la intervención se pudieron apreciar logros en distintos ámbitos. En lo que refiere al trabajo con los padres la participación de los mismos fue muy compleja ya que la idea primordial era intervenir con los padres de los 17 niños con los que se trabajó en el taller y solo participaron 5, sin embargo se logró que los papás que iniciaron el taller estuvieron acudiendo continuamente. Algo que fue muy importante es que a pesar de que la mayoría de las asistentes eran mamás, también se incorporó un papá para acompañar a su esposa, es decir, que acudieron ambos padres de familia.

Gracias a los temas trabajados se logró concientizar a los padres de familia acerca de la importancia que tiene el trato que se les brinda a los hijos, de la misma forma pudieron identificar los estilos parentales que cada uno de ellos ejerce en su diario vivir con sus hijos y movilizar conductas parentales que no estaban siendo eficaces, así como mejorar la relación con sus hijos.

En cuanto a los niños se logró que mejoraran sus patrones relacionales y su calidad en las relaciones con sus padres, maestros y compañeros. Por su parte, los profesores reportan que los niños mejoraron notablemente su conducta en clases y su nivel de socialización en el grupo, por lo tanto, se cumplieron con los objetivos establecidos.

En el trabajo realizado con los niños, se detectó que una de las causas de sus problemas conductuales y de socialización, provienen de la dinámica familiar, dado que son niños que requieren de atención por parte de los padres, que les ayuden a relacionarse con los demás, convivir con cada uno de sus compañeros.

De manera general se notó que los niños mostraban resistencia en los temas sobre la familia. Al revisar los datos familiares obtenidos en las entrevistas, se encontró que había dificultades familiares como la ausencia prolongada de los padres, falta de atención, padres separados, violencia intrafamiliar, etc. mismos aspectos que fueron incluidos a trabajarse en el taller para padres, con la finalidad de realizar una intervención integral.

Conclusiones

La parentalidad hace referencia a la calidad que poseen las figuras paternas para formar en todos los aspectos a su hijo, esta capacidad radica de la experiencia propia, del vivirse como hijo, en el jugar a ser padres y sobre todo del pasado escrito en la instancia psíquica del futuro padre, es así que la base de la parentalidad es la historia, el contexto cultural y social, así como las nuevas formas de relación de cada individuo. Este proceso intrapsíquico afecta y determina la capacidad de vinculación del niño escolar en su ámbito familiar y social y es el antecedente para que establezca relaciones interpersonales sanas o en su caso, patológicas, así como en su desarrollo psíquico. El desarrollo de todo niño está estrechamente ligado al vínculo existente con sus padres y/o cuidadores. Todo ser humano es un ser vincular, y es por el vínculo y el lenguaje que la cultura existe. El elemento central de todo vínculo es el afecto.

El proceso de investigación de la capacidad vincular del niño en edad escolar se puede realizar desde enfoques mixtos (cuantitativos y cualitativos) y se deben de contemplar en el trabajo todas las partes involucradas (padres-hijos, profesores- padres, profesores-niños, institución-padres-profesores).

Toda intervención psicológica debe de estar caracterizada por contemplar fases que permitan el conocimiento y análisis previo de la población a intervenir. La modificación de estilos parentales y de vinculación es un proceso que debe de ser permanente, ya que los aspectos que se abordan permiten conocer y establecer dispositivos para intentar modificar vínculos afectivos poco alentadores para el desarrollo institucional y psíquico de los niños.

Referencias

Berenstein, I. (2007). *Del ser al hacer*. *Curso sobre vincularidad.* Buenos Aires: Paidós.

Bowlby, J. (1990.). *El vínculo afectivo*. Argentina: Paidós

Bowlby, J. (1999). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. España: Morata.

Gesell, A., Ilg, F. y Bates, L. (1998). *El niño de uno a cinco años*. Barcelona: Paidós.

Papalia, D., Wendkos, S., Duskin, R. (2009*). Desarrollo humano.* China: McGraw Hill.

Pichón-Riviére, E. (2000). *Teoría del vínculo.* Argentina: Nueva visión.

Pando, M., Aranda, C. y Amezcua, M. (2003). *Desarrollo madurativo del niño en zonas socialmente deprimidas del Estado de Michoacán*. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14250304

Solís – Pontón, L. (2002). *La parentalidad, desafío para el tercer milenio.* México: Manual Moderno.

Vives, J., Lartigue, M.T., Córdova, A. (1994). Apego y Vínculo. En Vives, J., Lartigue, M.T *(Coords.). Apego y vínculo.* (13-25) México: Universidad de Guadalajara–Asociación Psicoanalítica Jalisciense.

ESTUDIO DE CASO: SUFRIMIENTO EN LA INSTITUCIÓN FAMILIAR, EDUCATIVA Y PENITENCIARIA

Santos Noé Herrera Mijangos[1], *Dayana Luna Reyes*[2],
Verónica Rodríguez Contreras[3], *Jorge Gonzalo Escobar Torres*[4]

"… Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.
No hay dos fuegos iguales.
Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores.
Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento,
y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas.
Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman;
pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear,
y quien se acerca, se enciende".
El mundo,
Galeano, 1989.

Introducción

En este texto se presenta el análisis de caso de una mujer que por cuestiones de anonimato llamaremos K. La sujeto de análisis vivió en tres instituciones (familia-escuela y cárcel) que delimitaron su existencia. Cada institución dejó una huella muy profunda que la determinó y probablemente la orilló a escenarios muy trágicos. La familia la condenó a tomar partido por uno de los padres, el ambiente escolar la hizo sufrir y la sedujo con el alcohol, las drogas y el sexo; y la cárcel la llevó a los límites de la locura. Es oportuno acentuar que, así como dichas instituciones la llevaron a sus extremos, también le sirvieron para confrontar las vicisitudes que vivió.

El objetivo central de nuestra investigación consistió en identificar, describir y cuestionar los procesos de socialización primaria y secundaria de K, así como dejar abierta una reflexión para desmitificar los paradigmas tradicionales de las instituciones.

El trabajo que ahora presentamos está conformado por tres secciones. En el primer apartado desarrollamos un bosquejo del enfoque teórico – metodológico que guió el proceso de nuestra investigación. En la segunda parte del texto: los resultados, presentamos a manera de *novela sujeto – institucional* la historia de vida de K y su sufrimiento en tres instituciones por las que transitó: la familia, la escuela y la cárcel. En el último apartado abordamos las discusiones teóricas finales y el desconcierto ante el suceso trágico en el proceso de vida de K.

[1] Doctor en Ciencias. Profesor de Tiempo Completo (PTC) en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Contacto: psicologonoe@yahoo.com.mx
[2] Doctora en Psicología. PTC en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Contacto: dayis2902@gmail.com
[3] Candidata a Doctora. PTC en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Contacto: veroroguez@hotmail.com
[4] Doctor en Psicología. PTC en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Contacto:jorgegonzaloescobar@gmail.com

Enfoque teórico – metodológico del estudio

Para alcanzar nuestro objetivo, se utiliza el encuadre teórico-metodológico del análisis institucional (Herrera, 2009 y 2014), el cual requiere de la descomposición de la realidad para convertirla en objeto de estudio. Se identifican las fracturas e intersticios que forman parte de dinámicas sociales; las contradicciones entre los discursos que las sostienen y las prácticas que las caracterizan.

Desde esta perspectiva teórica, se resalta la forma en que las dinámicas institucionales atraviesan, delimitan y constituyen la vida socioafectiva de los sujetos y en las formas de interacción entre ellos basadas en el ejercicio de poder.

El análisis de este tipo nos permite identificar las formas de expresión de procesos de doble vínculo amor y odio; de las estrategias de los sujetos para la supervivencia ante la normativa latente y manifiesta de las *instituciones totales* por las que transita; que en muchos de los casos se plasman en procesos de sufrimiento identificados claramente en el discurso a manera de prácticas sociales desplegadas por sus actores.

La investigación se inscribe en el corte cualitativo, ya que busca develar el discurso de nuestra participante a través de su trayectoria en tres escenarios institucionales: la familia, la escuela y la cárcel. El enfoque cualitativo permitió conocer la vida íntima de K, sus éxitos, fracasos, miedos y ambiente en que se desenvolvió.

Fue necesario desarrollar un acercamiento cualitativo centrado en la entrevista a profundidad, la que nos permitió resaltar el propio discurso de K, compuesto por la descripción y narración de procesos complejos en su transitar por las instituciones que configuraron sus formas de relación con los otros y consigo misma.

El discurso de K a la vez de describirnos sucesos concretos, muestra un proceso complejo de autoreflexión al develar estados cognitivos y socioafectivos importantes, y muchas veces determinantes, en la vida de K. Discurso al cual tuvimos acceso gracias al enfoque cualitativo que nos ocupa.

La indagación se sustenta en la realización de varias sesiones de entrevistas para recuperar las narraciones de nuestra sujeto de análisis, quien además proporcionó documentación personal y diversas descripciones y diagramas de espacios institucionales que en otros escenarios se están trabajando.

Inclusive a petición de K, se intentó visitar los espacios [la cárcel] en los que vivió sus más profundas crisis; pero fue imposible porque aunque lo pedía, al estar a punto de visitarlos se negaba. Algo similar a lo que vivieron los presos en los campos de concentración que para superar el trauma regresaban a los lugares donde estuvieron cautivos. Esta actividad la realizaban para superar sus traumas y refirmar que estaban libres.

.

Cabe mencionar que esta investigación aunque es de tipo transversal, se realizó durante un periodo prolongado longitudinal [año y medio] lo que permitió tener un seguimiento muy cercano en la vida de K**.**

Resultados: Historia de vida

En este apartado se presentan los resultados del trabajo empírico, principalmente parte de las entrevistas realizadas a K. Para facilitar su entendimiento, está estructurado en tres secciones. La primera muestra un bosquejo de la dinámica familiar, analizando el tipo de vínculos que K establece con los miembros de su familia. La segunda sección expone algunas vivencias transcendentales de K en la escena escolar, describiendo sus posibilidades de socialización secundaria; en la tercera sección se analizan algunas vivencias experimentadas por K en la institución carcelaria, escenario que llevó al borde de la locura.

Considerando la metodología del análisis institucional, los resultados se presentan en forma de *novela;* es decir, una narración que cuando amerita, introduce diálogos textuales extraídos de las entrevistas y demás documentaciones personales de K como lo son diarios íntimos, cartas y diagramas.

Socialización primaria: Los hijos; *botín de los padres*

K nació en el seno de una familia tradicional, de clase media. Su familia fue compuesta de ambos papás, dos hijas y un hermano. K era la hermana *sándwich* [había un hermano menor y una hermana mayor] y desde muy pequeña sintió gran apego por su papá quien padecía de un profundo alcoholismo funcional pues le permitía laborar sin mayores complicaciones, el problema era en su casa ya que según la entrevistada, *"siempre bebía"* lo que le causaba un hondo malestar a su madre. Por tal motivo, su papá para evitar conflictos con su esposa y para poder beber sin mayores complicaciones, se refugiaba en el hogar de la abuela de K. No obstante, constantemente hubo peleas entre sus padres. Este escenario provocó polarización y alianzas en la familia. Por un lado, K y su papá y por el otro, su mamá con su hermano y hermana. K comenta:

> Tenía once, doce años. Me acuerdo cuando surgían esos pleitos por la cerveza o porque quería más a su familia o por lo que quieras. Mi papá venia conmigo y me contaba: "es que tu mamá esto y el otro, ya me tiene hasta la madre, no puedo más, no entiendo qué le ha pasado en estos años, cómo ha cambiado tanto".

Es de esperarse que K empezara a crear rechazo hacia la madre por los comentarios del padre. K comenta: *"Empecé a verla como una mujer que no valía. Para mí, no merecía estar con mi papá"*. Por otro lado, K trató de complacer al padre en lo que más le gustaba; sacando las

mejores calificaciones. Las alianzas y pleitos entre los padres permeaban todas las actividades de la familia. Esta situación provocó que entre los hermanos se generara un ambiente de competencia. La hermana y hermano sentían más apego por la madre quien era más relajada respecto al rendimiento escolar y la disciplina.

Socialización secundaria: La escuela; un espacio de sufrimiento y placer.

Los conflictos de la casa en cuanto a las preferencias de los hijos, fueron trasladados a la escuela. Las divisiones de la familia alejó a las hermanas *"de repente llegó un momento en que le empezó a valer madre la escuela* [a la hermana] *y así, tú quédate con el cariño, tú quédate con el reconocimiento pero no cuentes conmigo"*. La entrevistada puntualiza que *"tal vez no me lo dijo en palabras, pero así lo sentí, nos empezamos a alejar, de chiquitas"*. Esta división se fue acrecentando con el paso de los años al punto que K y su hermana se dejaron de hablar y convivir. En el hogar "*mi hermana y yo vivíamos en la misma casa pero ni siquiera nos hablábamos, no nos contábamos cosas, no platicábamos nada"*. Nuestra entrevistada comenta con profundo pesar otra experiencia que la marcó:

> Me dolió mucho, hacíamos todo juntas [K y su hermana] y de repente como a mitad de primaria, me dijo: *"Ya no voy a comer contigo, voy a comer con mis amigas"*.
> Ese recreo no se me olvida porque de repente no sabía qué hacer, no tenía amigas y lo que opté por hacer fue irme al baño para no comer sola ahí en medio del patio. Me fui al baño y ahí me comí mi sándwich. Fue un día bien feo para mí porque de plano no tenía esa habilidad para hacer amigos… […] Me acuerdo que en primaria fue muy difícil relacionarme con los otros niños.

En la primaria para darle vuelta a los problemas con su hermana, K se concentró al máximo en los estudios, dándole gusto a su papá y haciendo a un lado a la madre y hermanos. Sus calificaciones eran altas pero su interacción en la familia y escuela era nula.

La carencia de competencias sociales para la entrevistada continuó en la secundaria, K menciona: *"tenía una amiga que era la única con la que platicaba y convivía. A los demás los saludaba pero X. Las dos nos sentíamos como bichos raros en medio de un mundo al que no pertenecíamos"*. Cabe destacar que en la secundaria se agregó la falta de habilidades sociales para relacionarse con los hombres.

Al paso del tiempo K ingresó al Instituto Politécnico Nacional, a la Vocacional 5. En ese momento, K entró a un mundo diferente, a un mundo completamente desconocido *"del que estaba acostumbrada"*. Nuestra informante recuerda que *"todas las niñas estaban en primero de prepa ya hablaban de relaciones sexuales, fiestas, alcohol"*. K fue atrapada por el ambiente preuniversitario [el remolino de lo prohibido la sedujo], las drogas, el alcohol y el sexo se

apoderaron de ella en la Vocacional.

Desde la perspectiva de K, la vida había comenzado a cobrar sentido, pero casi al final de concluir con su vocacional, la vida, Dios, el destino o su Karma le tenían deparado algo que le hizo perder el rumbo de la vida y la llevó a un torbellino de sucesos trágicos. Su padre, su ideal a seguir fue atropellado afuera de su trabajo y murió instantáneamente.

La muerte del padre llevó a sentir a nuestra informante *"que ya ni siquiera pertenecía a la familia"*. La muerte del padre, los conflictos con la madre y los hermanos, así como la soledad, la adicción al alcohol y drogas llevaron a K al incremento del consumo *"después de la muerte de mi papá, empecé a consumir más y más"*. Por circunstancias colaterales, los conflictos de K también se incrementaron con la familia hasta el punto de abandonar el seno familiar.

K decidió dejar de estudiar y trabajar para irse a vivir sola. La vida de K se redujo al trabajo, consumo de droga y alcohol lo que la llevó a gastar su parte de la herencia del padre. Como era de esperarse, el dinero no le alcanzaba así es que decidió entrar en el mundo de la prostitución y por supuesto las drogas continuaron en aumento, principalmente la adicción a la cocaína. K estuvo aproximadamente un año involucrada en el mundo del trabajo sexual, hasta que volvió *"ese sentimiento de soledad, estuve a punto de… fue como un intento que ya había hecho.. […] Nada más quería morirme"*.

Tal vez como un acto más de "desorientación", continuó con sus acciones que perjudicaban su vida hasta que en una ocasión cometió un leve acto delictivo en un supermercado que la llevó al Reclusorio Femenil de Mujeres de Santa Martha Acatitla.

Santa Martha; un espacio como el ave Fénix: Perderse, encontrarse y renacer.

Así como en la vocacional, una vez más K llegó a un mundo diferente, un mundo que la marcó. Claro, ahora K tenía la experiencia y habilidad para socializar con sus pares. Como es de esperarse, la adicción continuó en dicha institución total, inclusive se incrementó *"me acuerdo que lo primero que hice fue ver cómo podía conseguir mota"* en la cárcel. Lugar donde se supone es imposible acceder a las drogas, pero como sabemos la prisión de Santa Martha tenía de todo lo que el "ello" puede demandar: sexo, drogas y alcohol.

En cuanto a la parte sentimental, en la cárcel K encontró una nueva pareja sexual, pero esta vez experimentó una relación con alguien de su mismo sexo que además estaba inmersa en el mundo del consumo, K recuerda: *"nos salíamos a la sotehuela y fumábamos"* mota. En la prisión, K vivió la libertad absoluta: el sexo, las drogas y el alcohol controlaban su vida. No había límites, todo se podía como cuando estudió la vocacional.

La socialización con sus pares en la cárcel se le dio muy a gusto a K. Aprendió las dinámicas de la vida cotidiana y pudo sobrellevar su estancia en la prisión. En una ocasión se preparaban para celebrar el cumpleaños de su novia y el grito de la independencia, pensaron

hacer una *mega fiesta*, así es que K y su novia juntaron todo lo necesario para el festín y durante semanas se dedicaron a la organización del evento, aunque como era de esperarse en la prisión les fue difícil conseguir los insumos para la fiesta, pero días antes en la celda tenía almacenado los insumos para el convivio.

Desde el punto de vista de K, todo parecía perfecto en la prisión. Tenía su novia, amigas, podía conseguir droga y alcohol, había encontrado un grupo de pertenencia, pero una inspección federal les desmoronó sus planes. *"Nos encontraron el celular de la chava, el pulque, lo chochos, la mota, todo"*.[5]

K y sus compañeras de celda fuero castigadas por tener "cosas" prohibidas en la celda, fueron apandadas. Nuestra entrevistada comenta: *"El apando, es en la zona del círculo del centro hasta arribototota, son [celdas] súper chiquitas y son individuales… estaba todo obscuro, estaba todo frío… no había forma de que te pasaran un toque, unas pastillas".* El estar apandada le causó mucho sufrimiento. Ella comenta:

> Fueron los 15 días más horribles de mi vida; todo el síndrome de abstinencia a todo lo que da y no tenía ni una aspirina como para calmar toda la ansiedad, me dolía todo el cuerpo, sentía que me volvía loca, no sabía ni qué hacer. Aparte de todo el ambiente bien psicótico, al lado ya está una cortándose con los vidrios, cuando no, alguien se empezaba a azotar en las paredes. Era como un manicomio tal cual, bien locas todas.

K soportó el sufrimiento con el síndrome de abstinencia ya que tenía años, desde la preparatoria consumiendo droga, además era la primera vez que se veía obligada a estar sola y reflexionar sobre los eventos que había sufrido en los últimos años de su vida. Saber lo que vivió K en la celda de castigo es muy difícil. Ella comenta: *"lo que me salvó, fue que me mandaran un libro; había una amiga que me iba a gritar de vez en cuando por los hoyos"*.

En aquellos momentos de crisis, lo que ayudó a K fue la lectura de un libro que logró colar así como el escribir una carta para entrar a un programa de rehabilitación que se otorgaba a las reclusas que querían tener una vida diferente, una vida de acuerdo a las normas de la sociedad, sin consumo de sustancias nocivas. K comenta: *"Claire es una parte de Monte Fénix, es un programa* que ayuda a la rehabilitación e inserción de las reclusas a la sociedad". Después del programa de rehabilitación K esperó una semana y obtuvo su libertad. Consiguió su absolución el siete de junio del 2011, nueve días antes de que llegara su cumpleaños número 23. A los pocos días de haber salido de prisión, K ingresó a la Universidad a estudiar psicología para *"ayudar a otros como me ayudaron"*.

[5] Apandar significa castigar a las reclusas en una celda de castigo. Normalmente se les aísla del resto de la población. No se les permite salir, todo el tiempo están encerradas.

K se reincorporó muy rápido a la sociedad, acudió a terapia y practicaba la meditación. En la Universidad volvió a ser una alumna brillante y su socialización con sus compañeros también fue muy buena, inclusive logró ser la líder de su grupo. Después de cuatro semestres de estar estudiando, para sorpresa de todos, K se quitó la vida. Aún es difícil, imposible entender la razón de su decisión, sólo resta dejar ver unas líneas que K escribió aquel 7 de noviembre de 2012.

> Recuerdo pocas cosas de mi niñez, pero si algo está presente en los pocos recuerdos que tengo del transcurso de toda mi vida, en todas y cada una de mis etapas, recuerdo como fiel compañera, siempre a mi lado, siempre conmigo una insatisfacción permanente.

Insatisfacción permanente que produce sufrimiento a los seres humanos y que la psicología tibiamente se ha atrevido a investigar.

Discusiones finales: Enlace entre realidad y teoría

La vida de K estuvo marcada por una constante fractura en las dinámicas institucionales, su vida transcurrió a través del discurso *no manifiesto* [sufrimiento latente y oculto (Herrera 2014b)] de las instituciones.

La institución familiar por la que K transita está caracterizada por la polaridad en las relaciones, basada en el sentido de competencia entre el padre y la madre por ganar la fidelidad de sus hijos. Los hijos son utilizados como rehenes y botín (Herrera, 2010) en la lucha de poder y el establecimiento de alianzas originado por una confusión entre los roles paternos y de pareja. De esta forma la inmadurez en los vínculos afectivos desdibuja la posibilidad de crear lazos basados en la confianza, la solidaridad y el respeto.

Desde este planteamiento la institución familiar de K, rompió con el ritual que hace prevalecer la integración y la cohesión, donde las relaciones de dominación se transfiguran en relaciones afectivas (Bourdieu, 1997), no permitiendo:

a) El amor conyugal. Mostrado en el ejercicio de poder, la rivalidad y la búsqueda de alianzas con los hijos;
b) El amor paterno y materno. Al construirse una identificación negativa con la madre y positiva con el padre; además de querer ocupar el lugar simbólico de la pareja - madre con relación al padre y;
c) El amor fraterno. Al crearse la rivalidad con la hermana por la preferencia del padre. La significación de su familia estaba fuertemente relacionada con el vínculo con su padre.

De acuerdo con Berger y Luckman (2006) existe un aprendizaje significativo que los sujetos tienen en la socialización primaria, por ejemplo, el que ocurre en el seno familiar.

En el caso de K, la institución familiar representó efectivamente un aprendizaje significativo que se constituyó en un patrón repetitivo que no facilitó sus habilidades de socialización y que, cuando funcionaron, fueron vividas desde formas *anómicas* también constitutivas de las dinámicas instituidas.

Siguiendo a Piccini (2000), la función de la familia aparte de ser productiva y reproductiva, construye modalidades físicas y simbólicas de vinculación con la sociedad, con los otros.

K desarrolló un patrón univincular con el padre (sólo con el padre), alimentado por un esfuerzo constante por agradarlo. Esta forma de vínculo lo repitió en la escena escolar, donde en un inicio es caracterizada por procesos de aislamiento, soledad y un sentimiento de no pertenencia. Según Herrera (2009) trasladó las dinámicas familiares a la institución educativa.

Posteriormente K, al llegar a la vocacional, encontró una forma diferenciada para vincularse en la escuela que conecta directamente con los *modos de acción no-institucionales* (Lourau en Manero, 1990) como lo son el consumo de drogas, de alcohol y el sexo.

La muerte del padre la orilló a salir de la familia. Junto con el padre, muere también el vínculo con las dos instituciones que formaban parte de su dinámica de vida: la familia y la escuela. El amor depositado en el padre no encontró otro *objeto amoroso*, y se disemina en las relaciones ahora más intensas con el alcohol, las drogas y el sexo. La soledad nuevamente se hizo presente hasta tener intentos de suicidio. K, no pudo encontrar formas de suplir ese vínculo con el padre ausente, y desde ahí, empezó a *llevar al acto* el proceso de duelo.

De acuerdo con K, la insatisfacción formó parte de su vida. El sufrimiento vivido como soledad desde la infancia, en la familia, en la escuela, en la cárcel se relacionaba con el no vínculo permanente con las instituciones. Su capacidad autorreflexiva nos permite entrar a ese mundo íntimo en el que se narra a sí misma en sufrimiento, en la lucha constante por el vínculo con el otro, en ese espacio de contradicciones entre los mandatos institucionales y sus deseos.

Muestra a la institución carcelaria como esa oportunidad de reencuentro consigo misma que le permitió pensarse y salir al exterior renovada. La violencia de la cárcel como institución total (Goffman, 1961) le estableció límites, certidumbres y sentidos de vida.

No podemos saber los procesos íntimos por los que pasó K para tomar una acción tan decisiva como la muerte. Pero sí podemos comprender a lo largo de su trayectoria los vacíos permanentes que dejaron las instituciones a su paso. Aquellas instituciones que desde su origen, basado en un contrato social manifiesto, pretenden resguardar la convivencia social en el plano del respeto y las relaciones reguladas.

Las instituciones pensadas como prácticas sociales, dejan ver sus estrategias de ejercicio de poder que, a manera de fracturas y contradicciones, hacen posible y se sostienen del sufrimiento humano.

K escribió una carta titulada: *En este año y medio.* Las líneas dejan ver parte de sus reflexiones relacionadas a su estancia en Santa Martha:

> […] Nunca me hubiera imaginado que en ese lugar, me encontraría, renacería. De ninguna forma hubiera podido encontrar la forma de librar la caída al precipicio… […] Pues fue en Santa Martha en donde aprendí a apreciar las cosas más sencillas, como un atardecer, fue ahí en donde me maravillé por aquellos tonos rojos y naranjas que teñían el cielo, por más cursi que pueda sonar. Donde aprendí a valorar un plato de comida, la importancia de una amistad sincera, el amor que a su manera siempre me brindó mi madre a quien tanto despreciaba y subestimaba. Darme cuenta de todo aquello que dándolo por hecho, nunca consideré siquiera que podría perderlo: mi salud, mi libertad… mi vida. (K, 2013).

Este artículo está dedicado a la memoria de K
Para *"ayudar a otros como me ayudaron".*
Descanse en paz.

Referencias

K (2013) Entrevista realizada el 16 de enero en el Distrito Federal, México/ Entrevistador: Herrera, N. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Instituto de Ciencias de la Salud.

Berger, P. y Luckmann, T. (ed.). (2006). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas.* Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2007). *Capital cultura, escuela y espacio social*, 7ª. ed., México: Siglo XXI.

Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. España: Siglo XXI.

Goffman, E. (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Herrera, N. (2009). *Historia, cultura, rol y sufrimiento. Análisis del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal (IEMS)* (Tesis doctoral inédita). Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Distrito Federal, México.

Herrera, N. (2010) "El botín del divorcio", *Periódico virtual Noticaribe News,* Recuperado de http://www.noticaribe.com.mx/bitacoras/el_divan/2010/12/el-botin-del-divorcio.html

Herrera, N. (2014a) Novela del Instituto de Educación Media Superior, *Revista Universidades, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, 65 (61), 70-83.

Herrera, N. (2014b). Estado biológico, psicológico y social de docentes e investigadores en Instituciones Educativas. *Revista Internacional de Organización Educativa y Liderazgo,* 2, 7-19.

Manero, R. (1990). Introducción al análisis institucional. *Tramas. Revista de psicología*, 1, 121-157.

Piccini, M. (2000). Usos y costumbres: de la vida familiar. *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, 16, 69-86.

EL ARTE COMO MEDIO DE EXPRESIÓN DE EMOCIONES EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD MENTAL

Jessica Cristina Acuapa Juárez[1], *María de Lourdes Vargas-Garduño*[2], *César Adolfo Arceo Arévalo*[3]

Introducción

Las emociones son parte integral del ser humano, guían en gran medida nuestras acciones, nuestro modo de ver e interpretar los acontecimientos, e influyen de manera relevante en nuestra capacidad de afrontar las dificultades que surgen a lo largo de la vida (Muñoz, 2009).

Puesto que las emociones desempeñan un papel tan importante, es esencial estudiar cómo se desarrollan y afectan las adaptaciones personales y sociales. Particularmente el estudio de las emociones en los niños suele ser difícil, ya que la obtención de información sobre los aspectos subjetivos proceden de la introspección, una técnica que los niños no pueden utilizar con total éxito cuando son muy pequeños, para ello se han diseñado test proyectivas tales como el test casa-árbol-persona (HTP), Test de apercepción infantil (CAT), test de figura humana (FH) etc.; no obstante estos test tienden a volverse obsoletos al evaluar aspectos emocionales de un niño con discapacidad mental, debido a que generalmente las pruebas proyectivas dependen de respuestas verbales y gráficas, lo que representa una limitante para esta población.

Es por esto que nos sumamos al esfuerzo que algunas personas e instituciones están haciendo para ser parte del cambio, y brindar mayores opciones de atención a este sector poblacional. Así pues, este trabajo presenta una intervención que explora el arte como un camino alternativo para atender la necesidad de evaluación psicológica en los niños con discapacidad mental. El arte entendido desde una actividad que implica pintar, dibujar, bailar, hasta el hecho de recortar, pegar y rayar, no sólo de manera práctica, también de forma contemplativa. A través de diversas actividades artísticas como las anteriores, se puede observar de forma no invasiva la conducta de los niños: su fantasía, cómo siente, vive, piensa; su forma de ver la vida y su creatividad; asimismo, acercarnos al descubrimiento de sus emociones.

[1]Pasante de la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: j.e.s.s.08@hotmail.com

[2]Doctora en Psicología Social. Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Contacto: luluvargas61@gmail.com

[3]Licenciado en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Contacto: arceoacesar@gmail.com

La estructura del trabajo se encuentra distribuida en seis partes: en primer lugar se mostrará la revisión de los antecedentes del tema, seguida del planteamiento del problema y justificación; continuamos con objetivos, revisión de los aspectos teóricos necesarios para fundamentar esta intervención con el título ejes teóricos (discapacidad mental, emociones y arte); más adelante se describe el proceso metodológico; en un siguiente apartado hablamos de los resultados a los que hemos llegado y finalizamos con el apartado sobre conclusiones.

Antecedentes

Los dibujos de los niños se han utilizado como herramienta por estudiosos para evaluar su nivel de desarrollo. Goodenough (1926) desarrolla una prueba ampliamente y aplicada, conocida como la prueba del dibujo de un hombre. Dicha prueba se detalla en su libro titulado *La medición de la inteligencia de los dibujos.* En 1963 Harris realiza una revisión ampliando la prueba y ahora se conoce como la *prueba de Dibujo Goodenough-Harris*. Siguiendo una línea similar, Fay (1934) establece una escala de aptitudes gráficas en relación con el desarrollo. Por otro lado psicólogos como Bellak (1990); Machover (1949,1953,1963); Jolles (1952); Levy (1952); Hammer (1958); Royer (1977) y Koppitz (1973), se interesaron más en los aspectos proyectivos del dibujo.

En estudios más recientes destaca el de Massound (2005), quien realizó una intervención arte- terapéutica en Chile con un alumno que presentaba un diagnóstico clínico de inteligencia limítrofe con observaciones de déficit atencional con hiperactividad, a la cual nombró “Arte terapia como modelo de intervención en educación especial con un niño con hiperactividad”. Tuvo como objetivo central: facilitar la expresión y comunicación del niño, cuya verbalización resulta difícil. Utilizó herramientas como: dibujos, armados, esculturas de pequeño tamaño, collages, y otras técnicas. Al término de la intervención los rasgos emocionales más comunes en el niño fueron: dependencia emocional, sentimientos de desesperanza, baja autoestima, baja tolerancia al esfuerzo y a la frustración.

También en Chile pero en 2011, Francisca Badilla, realizó una investigación a la que nombro “*Arte terapia: una manera de fortalecer la autoestima”*. Fue un estudio de caso de un paciente con psicosis y retardo mental. La práctica constó de 16 sesiones, teniendo como objetivo general, fortalecer su autoestima a través del trabajo artístico, dentro de un encuadre terapéutico, con el fin de contribuir al desarrollo de sus relaciones interpersonales.

La publicación del artículo de Ballesta, Vizcaíno y Mesas en 2011, con el título de “*El arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas*” relata una investigación cuyo objetivo fue fundamentar el uso del arte como terapia en la discapacidad a partir del siglo XX. Asimismo documentaron los buenos resultados de 20 años de investigación y trabajo con las artes en la Asociación para personas con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales.

Otra investigación que sostiene la necesidad de realizar una intervención con alumnos con discapacidad y que además se desarrolló en la ciudad Morelia, fue la que realizaron García Tabina y Calderón Morales de tipo cualitativo al que nombraron "*Manejo de sentimientos en madres de hijos con discapacidad"* realizada en 2010, teniendo como objetivo identificar los sentimientos y la manera de expresión de las madres con hijos con discapacidad, la investigación se realizó con 5 madres de hijos con discapacidad, la técnica en la que se basaron fue la entrevista semi-estructurada, en los resultados las emociones que se identificaron fueron; enojo, tristeza y angustia.

Planteamiento del problema

Teóricamente los niños en edad preescolar experimentan sentimientos a los que con frecuencia, no pueden asignar un nombre. Así lo considera Cambier (1973), quien señala que, por ejemplo, el dibujo es un lenguaje gráfico: el niño expresa emociones y sentimientos a través el dibujo antes de poder hacerlo por las palabras.

La población en la que se centró esta investigación fueron niños que tienen alguna de las consideradas discapacidades mentales como son: trastorno del espectro autista, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. Esta población ha llamado la atención, dada su reconocida dificultad para la intervención en el ámbito socioemocional (Albores, Hernández, Díaz y Cortez, 2008); no obstante, a pesar de que se ha abierto el interés en el estudio del tratamiento para estos niños, los avances no son suficientemente significativos. Otro motivo es que en nuestro país son poco conocidos los instrumentos de tamizaje y diagnóstico por parte de los profesionistas primarios como maestros y médicos familiares, quienes son los primeros en escuchar las quejas y preocupaciones de los padres. Aun en contextos más especializados, estas herramientas son poco conocidas, pues su adquisición y aplicación implican un proceso complejo y costoso que a menudo debe realizar el profesionista por su cuenta.

Así pues, esta investigación pretende centrarse en la cuestión: *¿De qué manera el arte se constituye un medio de expresión de emociones para un niño con discapacidad mental?* Para lograr los objetivos y dar respuesta a la cuestión, se hizo uso del ARTE como forma de expresión de emociones.

Justificación

El Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012, reconoce que en la mayoría de los casos, este grupo de la población tienen limitaciones para acceder con equidad a: educación, empleo, la protección social, la salud, la cultura, a los medios de trasporte, la información, la vida política, así como a otros derechos básicos como formar una familia, disfrutar de la sexualidad, ejercer el derecho al voto o disfrutar de la vida social.

De acuerdo con el informe mundial sobre la discapacidad (2011), más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad; de ellas, casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento. Si a esta cifra se agregan los familiares cercanos, el número de personas directamente involucrados con la discapacidad ascienden, lo que podría representar más de un tercio de la población mundial.

En México se desconoce la verdadera dimensión de la discapacidad entre la población. El censo general de población y vivienda realizado en el año 2010, señaló una prevalencia de discapacidad de 5.1% de la población total del país, mientras que la encuesta nacional de evaluación del desempeño realizada en el año 2003 por la Secretaría de Salud, reveló que aproximadamente el 9% de la población total del país presentaba en ese momento algún grado de dificultad en los dominios de movilidad, función mental, estado animo o función social. En niños y niñas con discapacidad de 0 a 14 años de edad, la discapacidad motriz y mental son las más frecuentes.

Con las actividades artísticas podemos observar y desarrollar la conducta de los niños: su fantasía, como siente, vive, piensa, su forma de ver la vida y su creatividad así como descubrir sus emociones. En el dibujo, que es una variante del arte de la pintura, se plasma parte de esa realidad inconsciente (ICC); y es a través de esta expresión pictórica que el niño puede hacer consciente de su problemática al ser sujeto observador de sí mismo (Flores, 2012). De esta manera, ofrecemos al niño un medio simbólico para comunicarse con los otros, para expresar sus sentimientos y aprovechando que el arte durante la infancia nos permite estimular su lenguaje y comunicación. El uso de productos artísticos como medidas proyectivas de la personalidad y otros aspectos relacionados con el desarrollo del niño, pueden ser herramientas útiles y apropiadas para la intervención psicológica en niños, si aprovechamos adecuadamente las funciones y beneficios que el arte ofrece. Con base en esto, ahora nosotros pretendemos hacer un análisis de producciones artísticas, con niños en edad preescolar con discapacidad.

Objetivos de la investigación

A. General

Propiciar que el niño con discapacidad exprese las emociones, tensiones o ansiedades, a través del movimiento y la experiencia sensorial: artes plásticas, música, danza, teatro y videos.

B. Específicos.

- Fomentar en el niño la expresión simbólica a través del arte.
- Fortalecer la conciencia sensorial de los niños a través de los materiales artísticos.
- Generar experiencias que estimulen en el niño el uso de los sentidos para darse cuenta de sus emociones.

- Examinar la relación de experiencias vividas y las emociones que se identifiquen en el niño.
- Valorar la autoestima del niño.

Ejes teóricos: Discapacidad mental, emociones y arte

Con la finalidad de contextualizar la intervención en un marco teórico, de manera breve se presenta cada uno de los conceptos claves, abordando primeramente el tema de la discapacidad mental**,** seguido de emociones y concluyendo con el arte.

Describir la discapacidad mental implica entender el desarrollo "normal" de los niños, Papalia, Wendkos, y Duskin, (2010), Piaget (1981) Rosselli, Matute, Ardila, Rodríguez (2010) entre otros dan referencia de estudios en el campo. Todos ellos concuerdan al decir que el desarrollo de la persona debe tener una mirada integral es decir incluir el desarrollo físico, cognoscitivo y social. Bajo estos supuestos se elabora una reseña de lo que implica cada uno de éstos en el desarrollo del niño de tres a seis años aproximadamente, ya que es el rango de edad en que se encuentra la población atendida.

El desarrollo físico refiere al crecimiento y cambio corporal de los niños, el cual se desarrolla con menor velocidad que en la lactancia y primera infancia y aumenta rápidamente entre los tres y seis años de edad. A medida que se desarrollan los músculos abdominales, el abdomen del infante adquiere firmeza. El tronco, brazos y piernas se vuelven más largos (Papalia et. al., 2010). Alguna de las características en la discapacidad mental es que no suele observarse anomalías en el desarrollo físico, aunque no sucede de la misma manera en los procesos cognoscitivos.

A través de los procesos cognoscitivos, los niños conocen y comprenden el mundo; y esto incluye percibir hechos ambientales, interpretar y organizar la información generada, y retener esa información en la memoria. En sus manifestaciones más complejas, el proceso cognoscitivo comprende el conjunto de procesos mediante los cuales imaginamos, pensamos, razonamos y concebimos soluciones de problemas (Sarafino, Armstrong, 2008).

El desarrollo social se refiere a la interacción que el niño tiene con su medio. En la primera infancia el niño comienza una socialización más estructurada. Se produce el primer contacto con individuos fuera de su círculo familiar y esta relación continuada y progresivamente mayor le permite reforzar las pautas de interacción que ha ido aprendiendo en el medio familiar.

Cerca de los tres años de edad los niños aprenden que ser amistoso es la manera de tener un amigo. Aprenden cómo resolver los problemas en las relaciones, cómo colocarse en el sitio de otra persona y ven modelos de diversos tipos de comportamiento. En general a los niños preescolares les gusta jugar con niños de su propia edad y sexo. Sin embargo no se observan

características en estas últimas dos áreas en los niños atendidos, en cambio tienen dificultad en la resolución de problemas, relacionarse con sus compañeros, tienden a aislarse del grupo y tener pocos o ningún amigo.

Al revisar el desarrollo del niño concluimos que el camino que tenemos que recorrer desde la niñez hasta la madurez no es fácil. Tenemos que ir superando obstáculos, dificultades que algunas veces son insuperables y no sólo por los riesgos que vienen de fuera, sino por problemas o daños que están en su interior como pueden ser desórdenes a nivel genético o bioquímico, de difícil identificación. Cuando esto sucede hablamos de discapacidad, es decir alteración en bajo o alto grado en algunas de las tres áreas de desarrollo descritas. El término discapacidad mental, que es el que nos compete, lo define la Organización Mundial de la Salud (2011) en el informe mundial sobre discapacidad, como un trastorno caracterizado por la presencia de un desarrollo mental incompleto, distinguido principalmente por el deterioro de las funciones concretas de cada etapa del desarrollo y que afecta a un nivel global la inteligencia: funciones cognitivas, del lenguaje, motrices y la socialización.

Una vez establecidos los elementos clave del primer tema, abordamos el segundo, que se centra en explicar la importancia de las emociones en el ser humano. Las emociones son parte integral en la persona, guían en gran medida nuestras acciones, nuestro modo de ver e interpretar los acontecimientos, e influyen de manera relevante nuestra capacidad de afrontar las dificultades que surgen a lo largo de la vida, para promover la supervivencia del organismo. Están constituidas por reacciones simples y espontáneas, surgen ante un estímulo, son el resultado de la evaluación de una situación por parte del organismo. También se puede hablar sobre emociones de atracción y repulsión hacia el ambiente (Muñoz, 2010).

Con base en las investigaciones que antes presentamos, podemos constatar cómo el arte ha llegado a posicionarse como una de las actividades terapéuticas con un creciente éxito y reconocimiento, así como su aplicación en una población que podría decir, casi universal, ya que no representa mayor limitación en una población con discapacidad.El arte permite a los niños explorar y descubrir su mundo, algunas veces el proceso es solamente una sensación de tener en sus manos pintura pegada en los dedos, pero otras es el misterio de la mezcla de los colores o la sorpresa de ver cómo cambia una pintura cuando se añade al azar manchas. Quintana (2007) define el arte como una experiencia que permite al niño asomarse a tierras lejanas e ignoradas. Cuando se enfrenta al papel, con su pincel empapado de pintura, su imaginación empieza a volar. A medida que aplica pintura, sus emociones interaccionan con el medio, el mundo exterior y las personas se desvanecen. Mezclando arte, color y el yo logrando una sola realidad.

Proceso metodológico

Tipo de investigación

La presente investigación se abordó, desde un enfoque cualitativo ya que de acuerdo a nuestro interés como fenómeno para investigación, este tipo de investigación cubre con las características necesarias para lograr los objetivos que nos hemos planteado; puesto que, de acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), el investigador sigue un diseño flexible, aborda el escenario y a las personas desde una perspectiva holística para comprender a los participantes desde su propio marco de referencia con una aproximación naturalista e interpretativa, se adecúa a buscar la comprensión, más que la predicción.

Método

El método más adecuado para acceder al análisis de los objetos de esta investigación es la fenomenología, la fenomenología destaca el énfasis sobre lo individual y la experiencia subjetiva. Esta metodología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables (Delgado y Gutiérrez, 1999).

Para la interpretación de los datos, se empleará el método hermenéutico. La hermenéutica se define como la teoría y la práctica de la interpretación (Álvarez-Gayou, 2003). En la filosofía de Hans-Georg Gadamer, es la teoría de la verdad y el método, la obra de que expresa la universalización del fenómeno interpretativo desde lo concreto y personal. En su origen se aplicaba a textos, en la actualidad se aplica también a todo proceso que encierre un valor simbólico. La hermenéutica intenta descifrar el significado detrás de la palabra y, con ello, intenta la exégesis de la razón misma sobre el significado.

Sujetos (participantes):

La población con la que se trabajó fueron seis niños de entre cuatro y seis años, con alguna discapacidad mental residentes de la ciudad de Morelia que asisten al Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), referidas por los grupos interdisciplinarios de dicha institución.

Técnicas de recolección de información:

- Observación participante. Schensul, Schensul y Lecompte (1999) definen la observación participante como el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario de la investigación.
- Entrevista semi-estrucuturada. Este tipo de entrevista permitió la recopilación de información. Se llevó a cabo con los tutores de los niños con la finalidad de obtener la historia del desarrollo y algunos aspectos relevantes (Fontana y Frey, 2005).
- Historia de vida. Se pedirá a los padres o tutores que escriban la biografía del niño. Es una técnica de recolección de datos de gran utilidad ya que nos permitirá reunir los acontecimientos más significativos de la vida del niño, desde su nacimiento hasta el

momento actual (Reynaga, 1993).

- Evaluación e interpretación de los productos artísticos creada por los niños, con base a los test proyectivos; empleando la hermenéutica.

Técnica de intervención

La intervención que permitió el proceso investigativo fue un taller de expresión artística integrada por 10 sesiones de atención individual, dos sesiones por semana con una duración de aproximadamente 45 minutos por sesión.

Las sesiones fueron diseñadas con base en adaptaciones de técnicas proyectivas de evaluación como HTP, FH, CAT, Test de la Familia, utilizando recursos artísticos donde se pide al niño dibujar, pintar, crear un collage, apreciar fotografías de su familia, recortar, pegar, bailar, visualizar videos y la escucha musical, con el propósito de deducir cuales pueden ser empleadas satisfactoriamente con niños con características del espectro autista, dada su reconocida dificultad para evaluar e intervenir en una población como está.

Procedimiento

- Por medio de la institución, se ubicó a niños con las características para el estudio.
- Una vez contactados, se verificó que estos niños cumplieran con las condiciones de este estudio (ser niños de entre 4 y 5 años de edad, tener algún tipo de discapacidad como: trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA/H), dificultades de aprendizaje, afectación en el lenguaje expresivo, retraso moderado o leve o afectación en la motricidad).
- Primero se habló con los padres o tutores de los niños, explicándoles los objetivos y lo favorecedor que podría ser la intervención para el desarrollo integral del niño, quienes después de aceptar que sus hijos participen en la investigación, firmaron un consentimiento informado.
- Se realizó una entrevista a cada uno de los padres o tutor del niño con la finalidad de conocer la historia del desarrollo y algunos aspectos relevantes.
- Posterior a la entrevista, se solicitó una biografía del niño escrita por los padres o tutores.
- Con la finalidad de dar seguimiento a estos dos últimos pasos y obtener una completa historia de vida, se elaborara una fotobiografía descrita por el mismo niño.
- Después de haber cumplido satisfactoriamente los pasos anteriores, se implementó el taller de expresión artística, dedicado a la expresión de emociones.
- Finalmente recopilamos las obras de cada uno de los niños con el objetivo de identificar las emociones plasmadas en ellas, esto mediante la más acertada interpretación.

Resultados

El análisis de datos se realizó a partir de los datos generados a través de la entrevista, la observación, los productos de cada sesión, con base en la técnica psicoanalítica de la identificación y proyección.

Esta intervención ha demostrado que un taller de arte se convierte en una herramienta que facilita la expresión de emociones en niños con discapacidad; de las técnicas artísticas utilizadas, las que se adaptaron más a las necesidades de los niños fueron la música, el collage y la fotografía.

La música en todos los casos fue un estímulo bien aceptado, cumplió el objetivo de ambientar, evocar recuerdos y hasta propiciar estados de ánimo. Aunque en la sesión 10 se esperaba que bailaran y no fue así, se pudo identificar el ritmo de música que prefieren escuchar, de esta forma surge información relevante que se integraba en las observaciones generales de cada participante.

En el collage las instrucciones y el mismo acto de crear un collage se consideró bastante simple, y tanto es así que de los 5 niños que se pudo aplicar la técnica, 4 lograron crear su collage sin mayor dificultad, lo que permitió observaciones bastante útiles.

La buena disposición ante la actividad de fotobiografía, la ubica en una de las técnicas menos invasivas y con mejor respuesta, se tuvo la participación efectiva de 5 niños y de 1 por inasistencia a la institución no se pudo concretar la actividad. De los 5 niños participes los datos que se recabaron fueron muy representativos ya que a pesar de que en 3 de los niños no hubo comentarios verbales, el lenguaje no verbal fue suficiente para registrar información relevante. El simple acto de observar fotografías no implica mayor esfuerzo, seguir instrucciones, o manipular material, pero el lenguaje no verbal se vuelve indispensable para obtener información.

A partir de estas técnicas se clasificaron observaciones en base a la capacidad de expresar sus emociones de forma efectiva, reconocer sus propias emociones y controlar sus emociones. Se encontró que de los 6 niños participantes solo dos pudieron expresar de forma efectiva las emoción que sentían ante determinados estímulos, de los cuatro niños restantes, en 3 se pudieron observar cambio en sus gestos faciales correspondientes a las emociones incitadas, lo que nos lleva a sostener que estos tres niños pueden sentir sus emociones pero sus emociones difícilmente pueden llegar a ser entendidas por el otro (papas, hermanos, compañeros).

En lo que refiere al reconocimiento de las emociones ajenas se observó que solo cuatro de los niños han desarrollado la capacidad de entender las emociones en el otro, dos de ellos pueden verbalizar a que emoción refiere, mientras que los dos restantes se infiere empatía con la emoción que presencian, pueden sentir la emoción pero no pueden verbalizar lo que sienten.

En la capacidad de controlar sus emociones se identificó que 5 de los 6 niños manifiestan gran angustia ante la separación de los padres; 3 de 6 solían mostrarse con enojo exagerado ante situaciones desagradables para el niño como no respetar turnos, no tener el juguete que deseaban, querer salir del salón. De forma general se identifica en la población con la que se trabajó dificultad para controlar sus propias emociones.

De los 6 niños con lo que se trabajó 3 expresaron repetidamente la tristeza y miedo, 2 felicidad y miedo 1 enojo y tristeza. Los niños con discapacidad mental suelen desarrollar una conducta aislada, de juego solitario, personalidad introvertida, con agresividad reactiva; asimismo, suelen manifestar poca tolerancia a la frustración, deseo de control sobre los demás y con falta de estrategias de interacción social.

No obstante, estas características no deben convertirse en sentencias psicosociales que estigmaticen al niño, sino en desafíos compartidos entre el niño, su familia y los profesionales involucrados en su tratamiento. Pero se reconoce que estos signos no siempre son causados por la discapacidad mental, se puede entender como consecuencia del impacto emocional que la propia familia tiene hacia la condición mental del menor.

Conclusiones

La importancia de implementar un taller con técnicas artísticas encaminado a expresar emociones se justifica desde el momento en que los niños que reciben apoyo emocional se adaptan más rápidamente al entorno que aquellos que son tratados exclusivamente desde un enfoque psiconeurológico. A pesar de saber la relevancia de la intervención emocional se cuentan con pocas herramientas para la evaluación emocional de niños con discapacidad mental. La atención a esta población, nos exige buscar, crear y aplicar nuevas técnicas especialmente adaptadas para la población con discapacidad mental, técnicas donde el lenguaje oral no sea la base para la aplicación, la producción gráfica no sea un obstáculo o la compresión de consignas no impida la obtención de datos.

Partiendo de los resultados se sugiere se difunda el uso de actividades artísticas en niños con o sin discapacidad, con la finalidad de no seguir desatendiendo el área emocional de estos niños y apoyar así su desarrollo e integración social con equidad de condiciones.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa: Fundamento y Metodología*. México: Paidós.

Badilla, F.(2011). *Arte terapia: una manera de fortalecer la autoestima*. (Tesis inédita de posgrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Ballesta, A., Vizcaíno, O., Mesas, E. (2011) El arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. *Arte y Política de Identidad, 4, 137-152.*

Bellak, L. (1990). *T.A.T., C.A.T., Y S.A.T.Uso clínico*. México: ed. El Manual Moderno.

Cambier, A. (1973). *La diferencia sexual en la representación grafica*. (Tesis de doctorado inédita), Bruselas, ULB.

CONADIS. Programa Nacional Para el Desarrollo de las personas con Discapacidad 2009-2012

Delgado, J., y Gutiérrez, J. (1999).*Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis.

Fay, H. (1934). *La inteligencia y el carácter: Normalidades en la infancia*. Paris, Francia: Foyer.

Flores, C. (2012). *Técnicas Terapéuticas con programación Neurolingüística y Dibujo*. México: Panorama.

Fontana, A., Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin& y S., Lincoln (Comp). The Sage Handbook of Qualitative Research (695-727). London, UK: Sage.

García Tabina, M. y Calderón Morales, A.(2010). *Manejo de sentimientos en madres de hijos con discapacidad*. (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia Michoacán.

Goodenough, F. (1926). *Medición de la inteligencia por medio del dibujo de la figura humana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Hammer, E.(1958) *La aplicación clínica del dibujo proyectivo*. Oxford, England: Charles C Thomas.

Harris, D.B.(1963). *Children drawings as measures of intellectual maturity*. Nueva York: Harcount, Brace & World.

Husserl, E. (1859-1938/ 2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica: libro segundo investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. Traducción de Antonio Zirión Q. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas.

Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI). Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prob_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censo/población/2010/perfil_socio/uem/702825047610_1.pdf

Jolles. (1952) *A catalogue for the qualitative interpretation of the H.T.P*. Beverly Hills. California Western Psychological services.

Levy, S. (1958) *Projective figure drawing*. In: Hammer, E. Clinical Application of projective Drawings. Springfield: Thomas, 83-112.

Machover, K. (1949). *Proyección de la personalidad en el dibujo de la figura humana*. Charles C. Thomas. Springfield, III.

Machover, K. (1953). Human figure drawings of children. *Journal of projective techniques*, 17, 85-91

Machover, K. (1960). Los dibujos de la Figura Humana en los niños. *En Rabinhartworth projective techniques with children*. Nueva York: Grune y Sttaton.

Massoud Santiller, M.(2006). *Arte terapia como modelo de intervención en educación especial con un niño con hiperactividad*. (Tesis inédita de Posgrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Muñoz, M. (2009*). Emociones, sentimientos y necesidades una aproximación humanista*. México: Pax México.

OMS (2011) *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.

Piaget, J. (1981/2007). *Psicología del niño del niño*. Madrid, España: Morata

Quintana, L. (2007). *Creatividad y técnicas plásticas en educación infantil*. México: Trillas.

Reynaga O. Sonia (1993). Las historias de vida en: *Renglones*, 25,10-12 Guadalajara: ITESO.

Royer, J. (1977). La personalidad del niño a través del dibujo. Bruselas, Bélgica: Editest.

Rosselli, M., Mature, E., Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infanti*l. México: Manual Moderno.

Sanz, F. (2008). *La fotobiografía. Imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente.* Barcelona: Kairós.

Sarafino, E. P. y Armstrong, J. W. (2008). *Desarrollo del niño y del Adolescente*. México: Trillas

Schensul, Stephen L.; Schensul, Jean J. & Le Compte, Margaret D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

UN CASO DE DUELO IMPOSIBILITADO POR MANDATO DEL OBJETO

Hada Soria Escalante[1], *Mario Orozco Guzmán*[2]

Introducción

En el presente trabajo damos cuenta de una experiencia clínica de corta duración, de enfoque psicoanalítico, y lo que teóricamente se pone en juego desde esta exploración. Más precisamente damos cuenta de un pequeño fragmento, de una pequeña parte de lo acontecido de la experiencia, pues dar cuenta de toda ella sería una labor imposible para lo que esta mesa convoca.

La experiencia analítica, que apela al caso por caso, es la que nos permite explorar lo que el sujeto demanda, lo que le aqueja, su deseo y su sufrimiento. La experiencia clínica de K nos permite a su vez explorar la temática tan recurrida y recurrente del duelo, de la falta, del posicionamiento del sujeto cuando muere un ser querido y que lo que hay, lo que deviene, es otra cosa, inesperada, sorpresiva para él mismo en el marco de la escucha analítica. No toda muerte es pérdida, no toda pérdida supone duelo, y no todo duelo encuentra las condiciones subjetivas para hacerse.

Nuestra exploración entonces acompaña la exploración del sujeto, su camino es el camino que nosotros seguimos y mostramos. Y aquí, en esta ocasión, mostramos un fragmento de ese camino, brevemente, hasta accidentadamente, de un camino que va de la muerte de un ser querido, hasta el reconocimiento y apertura a la misma por medio de la palabra.

K, es una joven estudiante de licenciatura. Siendo la menor de varios hermanos, solicita un abordaje de corte analítico ante el dolor que supone la finalización definitiva de su relación amorosa que durara varios años, los mismos que lleva de fallecida su madre. Su madre, ser amado ante quien el duelo no encontró lugar para llevarse a cabo. Prueba de realidad (haciendo alusión a la noción freudiana del duelo) de la muerte del otro, sí, más no prueba de realidad simbólica, y única prueba que posibilita el paso al duelo, a nombrar la falta como tal. Un rito de duelo que no lo es tal, una imposibilidad simbólica ante la pérdida, y la posición del otro –su exnovio- como soporte totalizador de lo que se ha perdido. Esta posición del exnovio posee su propia complejidad, imposible de dilucidar en este mismo trabajo, pero lo introducimos pues la partida de él supuso que durante las sesiones poco a poco fuera apalabrándose la pérdida precedente y fundadora de su malestar, la pérdida de la madre de K. Y es, sobre esta pérdida, sobre la cual enfocamos nuestro trabajo y lo titulamos “Un caso de duelo imposibilitado por mandato del objeto”.

[1] Doctora en Psicología por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: hadasoria@hotmail.com

[2] Doctor en Psicología. Profesor Investigador de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: orguzmo@yahoo.com.mx

El mandato de no-duelo

K me habla de la muerte de su madre. Ella falleció hace algunos años, víctima de una prolongada y dolorosa enfermedad. Fue atendida con el amor y esperanza que todos pudieron brindarle. K recuerda el cariño de su padre hacia su madre, acrecentado por la enfermedad, la responsabilidad inquebrantable de sus hermanos mayores hacia su madre y hacia ella misma, mientras ella, la menor, la "bebé" como la llaman en su casa, poco se enteró de los pormenores de la enfermedad de su madre, estaba convencida de que se curaría, pues eso no dejaba de ser dicho por sus hermanos, a pesar de que sabían que no sería así. En sus propias palabras, refiere la experiencia vivida al respecto: *"Cuando le dieron el diagnóstico bien yo no fui, ni sé cuánto tiempo después me enteré".*

El golpe de la muerte llegó, y sorpresivamente, ella se enteró que su madre ya no se curaría, y que además, le quedaban sólo algunas semanas de vida. Se entera durante la comida, mientras sus hermanos hablaban de "disfrutar" a su madre el tiempo que le quedaba de vida, de no preocuparla, de tranquilizarla para que se fuera en paz, de hacerle saber que ellos podrían sobrevivir a su muerte, pues a ella le preocupaba dejarlos solos. Ella recuerda las palabras de su hermana: *"Hay que disfrutar a mi mamá, que ella nos vea bien. Sí te dijeron, ¿no?, que ya no tiene cura'. Fingí que ya sabía pero no era así".*

Su familia sabía que moriría, su madre sabía que moriría, y ella se enteró muy poco antes de su muerte. Días después de la revelación de muerte, su madre comienza a planear su propio funeral. Funeral funesto y terrible, que marcara el destino del duelo, más precisamente, del no-duelo. Al respecto, K relata:

> *"Ya estaba todo preparado. Ella firmó lo del cementerio. Ya había dicho cómo sería su funeral. Que nadie fuera de negro. No quería que estuviéramos apagados, que la vida continuaba y que el negro hacía que todos se sintieran peor. Nos pidió que nos arregláramos como si fuéramos a una fiesta. Quiso que la enterraran con su vestido de novia, que le pusiéramos algo de cada uno de nosotros en el ataúd, y que aventáramos globos de gas blancos al cielo. Y así fue todo".*

Funeral planeado, funeral anticipado. Como una suerte de muerte en vida. Recuerdo que ella me ha relatado desde la primera sesión sentirse como "zombie", como esa extraña y ominosa mezcla entre la vida y la muerte. La "segunda muerte" como "la suerte de una vida que se confundirá con la muerte segura, muerte vivida de manera anticipada, muerte insinuándose en el dominio de la vida. Vida insinuándose en la muerte". (Lacan, 1960/2007, p. 299).

En el lugar donde se esperaría el luto, en el lugar donde se esperaría el duelo, lo que hay es una fiesta, una boda. Como en el no-duelo de Hamlet, quien clama: "Ahorro, Horacio, ahorro. Los pasteles calientes del funeral sirvieron de fiambres en las mesas de la boda". (Shakespeare, 1600/2002, p. 40). La madre de Hamlet sofoca el duelo por el padre, por el rey. La madre de K

pide que no haya duelo por ella. Es la demanda del objeto de amor a no hacer duelo por él.

El peso que tiene sobre el sobreviviente una demanda de ésta índole es ejemplificado en K, quien recuerda constantemente los arreglos funerarios de la madre hacia ella misma, de manera detallada. Describe la ropa que usó, los zapatos que eligió, como si fuera a una fiesta, a la boda de su madre a quien ayudó a poner su vestido de novia. Recuerda cómo el vestido le quedaba grande y tuvieron que ajustarlo, recuerda el maquillaje que le hicieron, el cabello, las flores que traía. Ella misma, K, se arregló con esmero, eligió un vestido azul y soltaron los globos cuando el féretro estaba siendo depositado bajo la tierra. Todo fue como ella lo planeó. No lloró, nadie lloró, pues ella lo pidió así, aplaudieron y sonrieron, inaugurando de este modo lo que sería el aplanamiento afectivo casi absoluto en torno al tema de la muerte de la madre.

El no-luto, fue también no-duelo, puesto que K, nunca lloró la pérdida de su madre. Incluso hasta ahora, cuando se siente triste por algún motivo, refiere irse de fiesta con sus amigos. A partir del suceso de muerte, se hace una fiesta para anular el dolor. Aquella frase "quiso que la enterraran con su vestido de novia" es enganchada a una ausencia de entierro de otra índole, la que posibilitara el paso a la falta, a lo que ya no está y que se convierte en irrecuperable. Ella no enterró a su madre, como lo dice, la enterraron los demás. Ella en cambio, fue a una fiesta. ¿No es esta demanda de no-duelo, una demanda tiránica para el sujeto? La madre de K se niega la muerte a sí misma y niega su muerte a los otros. Como aquel afecto de júbilo, afecto maníaco pensado por Freud (1917/2006) en el lugar de la melancolía, como triunfo sobre el objeto.

Pero aquí no hay triunfo sobre el objeto, el objeto mismo no se resigna como muerto. La madre que ha rehusado de morir y que con este rechazamiento, ha rehusado a los otros también de su muerte. K no recuerda cómo fueron los días siguientes a la muerte de su madre, K no recuerda muchas cosas acontecidas después, incluso, y a pesar de llevar años de haber fallecido su madre, K en ratos cree que la encontrará en su casa, pues además retorna constantemente en sueños a manera de mujer viajera, susceptible de retorno.

El rito funerario, que no lo fue en absoluto, denegó la posibilidad de K de captar la dimensión de la partida definitiva de su madre. La fiesta no fue un rito de duelo, la fiesta fue una simulación de no muerte. Lo que Freud ubicaba como "prueba de realidad", aquí, en un sentido tríadico, está anulada.

Rito de duelo. Su papel movilizador significante

En el proceso subjetivante del duelo, tanto el ritual ceremonial de duelo, como la prueba de realidad, se presentan como fundamentales para la asunción de la pérdida por parte del sujeto. Freud pensaba la prueba de realidad como aquella ante la cual el sujeto no puede escamotear la falta. Por su parte, Lacan explora el rito como puesta en juego del sistema significante en el duelo. No cualquier puesta en juego, sino la puesta total del sistema significante. Donde "El rito

se desempeña como una satisfacción significante del agujero en la existencia, por la puesta en juego total de todo el sistema significante alrededor del mínimo duelo" (Lacan, 1959).

El rito permite dar paso a la prueba de realidad referente a que el objeto ha muerto y ya no volverá, haciendo de ambos –rito y prueba de realidad- manifestaciones de lo simbólico. El rito va dirigido a la satisfacción de la memoria del muerto, y al mismo tiempo convoca al movimiento significante para dar cuenta de la pérdida, de la falta en el lugar simbólico; permite pues que se verifique el duelo mismo, como vimos desde la cita de Lacan.

Las expresiones de duelo, y sus manifestaciones dolientes, como el llanto, la tristeza, el dolor desgarrador, son manifestaciones de pérdida que vedan la despedida, y con ellas, muestra de que la realidad va dictando la pérdida del objeto. Es una realidad, pues, en el campo de lo simbólico, no pertenece a la realidad de lo externo, esa otra, no es competencia del psicoanálisis.

De ahí que tanto Freud como Lacan hagan referencia a la importancia de los ritos y rituales de duelo ante la muerte de un ser querido. Freud (1913/2006), basado en el tabú a los muertos, explora al rito como separador simbólico entre la muerte y la vida, donde el vivo rememora al muerto y le permite marcharse, abandonar este mundo, y de esta manera poder el sujeto continuar con la vida. El sujeto mantiene con la muerte relaciones complejas que delatan un escamoteo de la realidad de extinción de la vida propia. No hay relación con la muerte que el sujeto mantenga y que le permita salir bien librado. Morir uno mismo no es algo que pase, y de ahí que la muerte del otro adquiera una compleja dimensión, revelada por al arte, la literatura, las psicologías, etc.

No nos vayamos tan lejos como Freud lo hizo al poner sobre la mesa los ritos de duelo de pueblos primitivos alrededor del mundo. Nuestros propios pueblos antiguos, por ejemplo, los mexicas, guardaban la idea de que lo que nace dura para siempre. "Después de muerto, lo que quedaba de energía vital permanecía entre las cenizas o restos, como huesos, sobre todo si eran de sacrificado o gobernante, por ello se tenía gran cuidado en los ritos, para conservar dicha energía" (Rodríguez, 2002, p. 23). Había cuatro mundos posibles para habitar después de la muerte. Los náhuatls, poseían una intricada organización para el rito de duelo, que de acuerdo al estatus social del muerto, se sabría cuál sería su destino en la resurrección. Se volvía en forma de aves, de hierbas, de aves. El rito posibilita, pues, movilización del sujeto. Es la movilización del sistema significante marcado por Lacan, que funge su papel ante la falta que desde lo real exige ser nombrada; y así, tanto el muerto como el vivo puedan dar paso a otra cosa.

Sin embargo, en la vida y muerte diaria, en la cotidianeidad, abundan las expresiones comunes, casi por sí solas ritualizadas, dirigidas a los deudos, "la vida sigue", "tienes que salir adelante", "ella está en un lugar mejor", "a ella no le hubiera gustado verte triste"… expresiones también tiránicas, dirigidas a evitar a toda costa el sufrimiento, dirigidas a que el duelo, a que el

dolor mismo pase lo más pronto posible. Si es posible que no aparezca nunca, mejor. Un empuje a decir que aquí no falta nada, que aquí no hay falta. Expresiones que también se hacen terapia, talleres, cursos para "superar el dolor". Como si el dolor fuera algo a superarse, como si el amorcomo si la muerte del ser-amado fuera algo a superarse. Como se ha llegado a tomar en su literalidad la noción del objeto sustituible en la finalización del duelo. Leído así, pasando por alto que el mismo Freud rechazó esta noción a partir de la muerte de su hija Sophie.

¿Qué ocurre cuando, como en K, el objeto por morir exige no hacer duelo por él, cuando el rito no es rito de duelo, y la prueba no es prueba de realidad de la falta? El no-duelo de K se inaugura con este rito imposibilitado, con un rito de duelo que no es un rito de duelo, con el mandato de la madre a no hacer duelo por ella. La una-historia, la de K, muestra esta reconfiguración subjetiva escamoteadora de la falta. Una madre que ya no está, pero que es susceptible de volver, una fiesta de despedida provisional, como lo es una boda, y el advenimiento inmediato de un nuevo amor, R, el hombre por el que llora, por el que hay duelo, por el que manifiestamente demandaba escucha.

K cumplió la demanda de la madre, más allá de lo que en inicio ella misma sospechaba haberla cumplido. La sigue cumpliendo año con año. Cada aniversario de su madre, no luctuoso, sino de la fecha en que nació, lo que sería su cumpleaños, K va a visitarla al panteón, le lleva flores y globos. Ahí, en el panteón, con la madre, se sigue festejando.

Un mandato insostenible

La partida de su novio, ahora exnovio, hizo reapertura del agujero que él, por años, logró cubrir. Nos muestra el papel del amor, pero sobre todo, la unión de este amor con el papel de escucha que él tomó durante todos estos años. Ella le hablaba de su madre solo a él, ella relataba el día de su muerte sólo a él. Ella le contaba sus sueños solo a él. Ahora él se ha ido, y la demanda de escucha se ha depositado en mí. Esta escucha, que ha sido la de ella a través de mí, va haciendo, poco a poco, y dolorosamente, que K de paso a su doble falta, más aún, a la falta anterior que no se había mostrado como tal. Pieza por pieza, ideal por ideal, señalizando el advenimiento del duelo.

> *"He estado pensando mucho si he vivido, desde lo de mi mamá. Creo que ni me dejé estar completamente triste. Nunca me quise enterar de todo".*

De ser ella misma un zombie, medio viva, medio muerta, sin saber que la madre moriría a recibir la muerte de golpe, de la cual, poco a poco se va enterando. Es entonces la apertura a la palabra en el marco de la clínica analítica, lo que poco a poco fue dando paso y permitiendo que la movilización significante apuntada por Lacan, tuviera lugar en K, haciendo eco de la afirmación de Allouch respecto a que la clínica es el duelo.

Conclusiones

El discurso del sujeto nos muestra la importancia del rito de duelo como movilizador significante de la falta, a partir de que la ausencia de éste puede imposibilitar el advenimiento del duelo, o bien, postergarlo como en el caso que mostramos, donde una joven no ha hecho duelo por su madre muerta hace algunos años. El discurso dentro del marco analítico breve, permite reencontrar la vía simbólica para nombrar la falta, y con ella, el advenimiento a posteriori del duelo, mostrándose como apertura a lo simbólico. Posibilita que preguntas nodales sobre la significación de la pérdida comiencen a tamizarse.

La respuesta simbólica ante la falta, en el duelo, supone el encuentro entre rito de duelo y prueba de realidad. El mandato de ausencia de duelo por y para el muerto, supone también postergar la prueba de realidad, indefinidamente. La prueba de realidad simbólica, imposibilitada a partir de la ausencia de rito de duelo, tiene la posibilidad de reinsertarse en el sujeto a través de la palabra. El mandato es obedecido retroactivamente con el efecto de desvalorizar y negar la pérdida. Va de la mano con las tendencias contemporáneas que insisten en que la vida debe continuar y no debe ser interrumpido su agitado y festivo flujo cotidiano.

Referencias

Freud, S. (1913/2006). Tótem y tabú. En *Obras Completas*, XIII. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1917/2006). Duelo y Melancolía. En *Obras Completas*, XIV. Buenos Aires Amorrortu.

Lacan J. (1959). *El deseo y su interpretación, Seminario 6*. Versión electrónica.

Lacan, J. (1960). *La ética del psicoanálisis. Seminario 7*. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez, M (2009). *Usos y costumbres funerarias en la Nueva España*. El colegio de Michoacán/el colegio mexiquense.

Shakespeare, W. (1600/ 2002). *Hamlet*. México: Editores Mexicanos Unidos.

INFLUENCIA DE UN TALLER VIVENCIAL SOBRE MANEJO DEL ENOJO EN EL DESARROLLO INTEGRAL DE MUJERES

Ithzel Liliana Fernández Montaño[1]

Introducción

Para Bilodeau (1998) el enojo es un sentimiento poderoso que tiene un gran impacto en la autorregulación y en las relaciones sociales. Puede ser estimulado por muchas fuentes y expresado de muchas maneras tanto positivas como negativas. En la cultura mexicana es una emoción que es mal vista para las mujeres. Mensajes recibidos desde pequeñas por personas significativas impiden su adecuada expresión; “las mujeres bonitas no se enojan” o “calladita te ves más bonita”, son algunos ejemplos.

En este sentido, la meta de la Psicoterapia Gestalt, es la restauración de las funciones del organismo y de la personalidad que harán del individuo una totalidad y liberarán sus potencialidades. Concede importancia a los sentimientos como parte clave para llevar a cabo satisfactoriamente el contacto con su mundo exterior. Aporta elementos de diagnóstico y recursos terapéuticos para desbloquear las auto-interrupciones en el ciclo de la experiencia, de manera que el individuo fluya saludablemente en su vida (Perls, 2005). En el caso del enojo, la Gestalt brinda herramientas terapéuticas que van desde su identificación en el cuerpo cuando se desencadena, hasta el manejo asertivo y la trascendencia del mismo.

La Gestalt introdujo a la psicología el término de “contacto” refiriéndose a los encuentros que ha de tener una persona con el exterior. Las relaciones humanas nutren y ayudan a crecer emocionalmente (Navarro, 1999), al mismo tiempo que sirven como un espejo para reconocer las propias áreas de oportunidad o bien, destruyen. Las funciones de contacto que ha de desarrollar un individuo para establecer vínculos más saludables son el mirar, escuchar, dialogar, tocar, mover, sentir, actuar, etc., lo cual se pretendió fomentar con esta intervención.

El interés en trabajar este tema surgió a partir de la experiencia como psicoterapeuta Gestalt durante siete años y a petición de algunas pacientes y alumnas quienes solicitaban que se abriera un espacio de reflexión y profundización en cuestión del enojo por las dificultades que tenían para manejarlo. Es por esto que se diseñó y se llevó a cabo un taller con la finalidad de promover el manejo asertivo de este sentimiento y favorecer una mejor calidad de vida en las diferentes áreas de desarrollo.

En el presente trabajo se describe lo relacionado con la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué aprendizajes adquieren en las diferentes áreas de su desarrollo las mujeres participantes en un taller vivencial gestáltico sobre manejo del enojo? El objetivo fue evaluar los aprendizajes en las diferentes áreas de desarrollo de las participantes en un taller vivencial.

[1] Maestra en Psicoterapia Humanista. Facultad de Psicología UMSNH. Contacto: ithzel@gmail.com

Método

Se utilizó una metodología cualitativa fenomenológica. Se llevó a cabo un taller vivencial con técnicas gestálticas con una duración de 12 sesiones semanales de dos horas cada una. Las participantes fueron 16 mujeres estudiantes de Psicología que acudieron a la invitación abierta que se hizo en la ciudad de Morelia a quienes se les asignaron letras para identificarlas y así mantener el anonimato. Los criterios de inclusión fueron: Ser estudiantes de psicología, identificar como problema el enojo, estar interesadas en su crecimiento personal, comprometerse para asistir al taller, no ser consumidoras de sustancias tóxicas ni tener un trastorno mental.

Los temas trabajados en el taller fueron: las dificultades que impiden un adecuado manejo del enojo, así como los logros obtenidos al desbloquear los mecanismos de defensa (retención, desensibilización, proyección, introyección, retroflexión, deflexión, confluencia y fijación), utilizando como modelo el ciclo de la experiencia que propone Salama (2006).

Se utilizaron como técnicas de recolección de datos la observación, registros de auto-observación, narrativa y fotobiografía. Se grabaron y se transcribieron las sesiones y se hizo un análisis de los discursos.

Hallazgos

Con base en la información obtenida en el taller se establecieron 5 categorías de análisis: Área física, área mental, área emocional, área social - familiar, área espiritual.

Los cambios en las diferentes áreas de desarrollo integral se fueron dando mediante el darse cuenta y la toma de responsabilidad de sensaciones, sentimientos, pensamientos, necesidades, acciones etc., así como del análisis y modificación de lo que Muñoz (2005) explica como pautas crónicas de detención del crecimiento como experiencias obsoletas, introyectos y asuntos inconclusos, que eran patrones repetitivos con los que la persona evitaba el contacto consigo misma y con su ambiente.

a) Área física

De acuerdo con Kepner (2000), el Modelo Gestáltico explica que el crecimiento y la formación del sí mismo se realizan a través del contacto -que significa la interacción con el entorno y consigo mismo-, para tomar lo que se necesita para sobrevivir y desarrollarse a plenitud. Se asimila lo que ayuda a crecer y se aliena o rechaza lo que no puede ser digerido.

La calidad de dicho contacto determinará la salud y funcionalidad de la persona. En la Gestalt el ser humano ha sido estudiado como una persona íntegra, abarcando todos los aspectos de su ser en igualdad de importancia y pretendiendo que el individuo crezca y explote

todo su potencial en las diferentes áreas (física, mental, emocional, social – familiar y espiritual), mismas que se entrelazan y son dependientes unas de otras.

Los hombres y mujeres han sido dotados de cuerpo, mente y espíritu, todos íntimamente ligados y los sentidos son el medio a través del cual la mente y el espíritu entran en contacto con el mundo. El cuerpo humano es un sistema abierto en el que se dan en todo momento intercambios energéticos con el ambiente.

El concederle confianza a lo que el cuerpo expresa, reduce la aparición de síntomas y enfermedades psico-somáticas, las cuales son producto del mal manejo de los sentimientos y una forma de retroflectarlos ya que como dice Kepner (2000): "Nuestro ser corporal es intrínseco a la relación con nuestro mundo y forma una base para el contacto con nuestro entorno tanto físico como, especialmente humano, de modo que podamos satisfacer nuestras necesidades y crecer" (p.7). Entonces la conciencia corporal o corporificación es el primer paso para el manejo del enojo.

Las sensaciones corporales identificadas por las participantes como iniciadoras del ciclo fueron principalmente en el estómago, en la mandíbula, calor corporal o escalofrío, sudoración, rigidez muscular en hombros y brazos, sensación de vacío en el pecho, enrojecimiento facial y dolor de hígado. La característica principal en esta fase es el excesivo control de este sentimiento, por temor a que las rebase y no sepan qué hacer.

Según Salama (2006) la retroflexión es hacerse a sí mismo en términos agresivos lo que se quisiera hacer o decir a los demás. Al respecto, las participantes mostraban: somatizaciones en el estómago (colitis y gastritis), problemas con el funcionamiento de la garganta, dolor de piernas, espalda, brazos, oídos e insomnio; actitudes autodestructivas cargadas de culpa, autocrítica y autocastigo. Este mal manejo de sus emociones, en algunos casos, ha provocado adicción al cigarro.

A partir del taller se disminuyeron algunas tensiones corporales y los síntomas psico-somáticos provocados por el mal manejo del enojo, se interesaron por su salud física y se promovió la disolución de la desensibilización, retroflexión y deflexión como formas de bloquear su energía, a través del despertar sensorial, así como del aprender a escuchar y atender los mensajes de su cuerpo. Entre los discursos que ejemplifican lo anterior, se encuentran:

> *"El cambio físico que yo sentí fue el que en el momento en el que algo me incomodaba, se presentaba, ya no sentía el dolor en el estómago y mucho mejor aún ya no me dolía el hígado. Mediante la respiración lograba controlarlo" (MC).*
>
> *"Aprendí que mis emociones están íntimamente ligadas con mi cuerpo y que en muchas*

ocasiones me avisa cómo me siento, me avisa que a nivel emocional me encuentro mal aunque no quiera aceptarlo. Aprendí a escuchar mi cuerpo y a cuidarlo" (LA).

"Aprendí a manejar mi enojo por medio de respiraciones profundas, aprendí a respirar, a moverme y también a aceptarme como soy" (LU).

b) Área mental

El aspecto cognitivo en el manejo del enojo es esencial ya que se requiere un cambio de paradigmas acerca de este sentimiento y el equilibrio entre el sentir y el pensar, es decir, en ocasiones se requiere analizar la emoción para encontrar una respuesta a su adecuada canalización, pero a la vez que la razón no desplace a la emoción (Bach, citado por Jourard y Landsman, 2001).

A través de la historia personal y las propias vivencias se va conceptualizando la idea del mundo, asumiendo creencias de otros como propias y distorsionando en ocasiones la realidad por medio de experiencias obsoletas y asuntos inconclusos. Para la Gestalt es básico el cuestionar los introyectos y convertirlos en internalizaciones, que según Salama (1999), se refieren a las ideas que por convicción se van adquiriendo del exterior y de sí mismos, al lograr esto se va dejando paulatinamente a un lado la "tiranía de los debes", es decir, hacer las cosas por obligación. Los introyectos que descubrieron las participantes en el taller se resumieron de la siguiente manera:

- El enojo hace que las mujeres se vean feas, por lo tanto hay que evitarlo. Al respecto, un participante señala: *"El que se enoja se ve feo y las mujeres no deben verse feas, ni enojarse, yo les comentaba que a nosotros nos decían que las mujeres trompudas no se veían feas, no se veían bonitas, sino feas, que las mujeres, les digo que mi papá siempre nos decía, las mujeres enchinguetadas se ven muy feas" (ED).*
- El enojo es peligroso porque causa venganza, dolor y castigo.
- Enojo es igual a violencia, pelea, discusión, gritos, etc.
- El que se enoja es una mala persona. *"Ese era también mi miedo, hacer que por mi enojo ellos también se molestaran y yo volverme como mala y de verdad sí me sentía como mala, decía es que no le puedo decir porque se va a sentir mal, lo voy a ofender o así" FB*
- El enojo implica pérdida de relaciones significativas.
- Las mujeres no se deben enojar con los hombres ni con figuras de autoridad.
- Enojarse es un pecado.
- La gente enojona no se casa y se queda sola.
- El enojo se debe evitar y no perder el tiempo en él.
- No es adecuado enojarse con personas queridas o cercanas porque se descompone la relación.

- El enojo enferma.
- El enojo debe controlarse para ser aceptados.

Cuando una persona es consciente tanto en la percepción como en el pensamiento de las acciones voluntarias, se abre paso a una organización total, que responde a las formas generales de figura, lo que sobresale de los temas cotidianos, y fondo, lo que hay detrás (Kriz, 1997). Por medio del área cognitiva la persona es capaz de realizar un re-aprendizaje emocional mediante el cual se enfrenta de una manera más funcional a los desafíos de su existencia. El primer cambio y más importante en el área mental, según, Bilodeau (1998) es el que el individuo conciba el enojo como algo natural y común en el ser humano. Al respecto, Horney, Fromm y Reich (citados por Ellis, 1998, p.59) "han insistido en que nada excepto un cambio en la perspectiva de las ideas o filosofías básicas de los hombres y mujeres modernos, logrará reducir de forma significativa sus creencias neuróticas".

En el taller a través del cuestionamiento y cambio de creencias irracionales, se disolvieron introyectos, generándose una reestructuración cognitiva sobre el enojo manifestada en la diferenciación de éste con la violencia y en la connotación como fuerza positiva, lo cual permitió la movilización de la energía para avanzar en el ciclo. Se desbloqueó también el mecanismo de proyección a través de asimilar lo proyectado.
La reestructuración cognitiva y los aprendizajes los expresaron así:

> *"He aprendido mucha teoría, he crecido mucho respecto al conocimiento de mí misma y de lo que me sucede; soy más capaz de identificar situaciones; puedo detener pensamientos; he roto muchos de los introyectos que no me dejaban crecer y puedo identificarlos más fácilmente" (AN).*

> *"Yo pensaba que el no manifestar mi enojo era como algo bueno, como algo que yo podía controlar, pero resulta que es como una conducta autodestructiva, nunca me había puesto a pensar en esto hasta ahorita me cayó el veinte" (ED).*

> *"Me di cuenta que si uno dice, igual de buena manera si te ayudan como que si te quedas callada, tú eres la única que te quedas con el problema y nadie se da cuenta y ya" (FB).*

El taller propició la autoexploración, misma que promueve la habilidad para concretar los sentimientos y necesidades (Eagan, 1982), por lo tanto, la persona al utilizarla posee una sabiduría que lo conduce al bienestar, ya que como dice Goleman (1998): "Nuestros sentimientos más profundos, nuestras pasiones y anhelos, son guías esenciales" (p. 22). Al

respecto una persona manifiesta: *"Puedo pensar más claramente y aprendí a identificar lo que necesito o lo que quiero de la persona con la que me enojé; cambié mis creencias y conozco técnicas y otras cosas" (DA).*

c) Área emocional

Las emociones o sentimientos en esta corriente son de suma importancia para el crecimiento personal, ya que son los medios que nos conducen al contacto con las necesidades vitales y su satisfacción.

Algunos sentimientos son naturales al ser humano, su manejo es lo que se va aprendiendo. Desde niños vamos adquiriendo habilidades emocionales para adaptarnos a nuestro medio, así según Erikson (1989) en la primera etapa del desarrollo que es la infancia (0 a 18 meses) necesitamos desarrollar confianza, en la niñez (18 meses a 3 años), autonomía, en la edad de juego (3 a 6 años), iniciativa. De no lograrlo, la persona se queda acumulando carencias y en su lugar habrá desconfianza, vergüenza, duda y culpa respectivamente, que se manifiestan en la adultez como respuestas infantiles ante desafíos adultos.

La autoafirmación, o capacidad para defender lo propio, que se pretende a través del manejo asertivo del enojo se debió aprender en la segunda etapa de las mencionadas en el párrafo anterior. Si no se adquirió durante esta etapa, la gente reacciona con berrinches, caprichos y otras formas neuróticas de manipulación a través del enojo para conseguir lo que desea.

El área emocional también incluye el desarrollo de la autoestima, que definida por Branden (1995) implica confiar en la propia capacidad para enfrentar los retos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad. El fortalecimiento del yo a través de un proceso terapéutico o en este caso de un taller teórico - vivencial permite a la persona sentirse agente de cambio (Greenberg y Pavio, 2000) y autosuficiente para defenderse y autoafirmarse.

Además, el desarrollo en esta área se puede evaluar respecto a la seguridad independiente que se observa cuando una persona ha sido capaz de asumir que los individuos de los cuales depende para satisfacer sus necesidades están siempre disponibles y deseosos de actuar (Blatz, citado por Jourard y Landsman, 2001).

Las participantes aprendieron a identificar y nombrar el enojo, así como a diferenciarlo de otros sentimientos y a encontrar la necesidad que está de fondo, logrando una integración entre razón y emoción. Al diferenciar las experiencias de sentir y actuar, pudieron fortalecer su autoestima al rescatar recursos personales, contactar con su fuerza interna y explotar potencialidades. Con todo esto, aumentaron su inteligencia emocional.

La comunicación intrapersonal que facilitó en ellas el taller, les ayudó a saber en qué momento de su proceso personal se encuentran y cuáles son los cambios que requieren propiciar para estar mejor.

Las formas que utilizaban para proyectarse, que según Salama (2006) significa ver en otros lo propio, fueron: culpar a otros, paralizarse, atemorizarse, sentirse culpables, inadecuadas, avergonzadas o dudar de sí mismas ante su enojo y el de los demás. Todas estas reacciones emocionales infantiles.

Los temores en este bloqueo son producto de la insatisfacción de necesidades primarias de afecto y pertenencia y son: al rechazo, al conflicto, a la pérdida de la relación, a ser inadecuadas y malas personas, a no ser aceptadas o aprobadas, a sentirse expuestas, a ser incapaces de enfrentar la situación, los cuales demuestran por un lado el miedo a la propia fuerza agresiva y por otro los deseos destructivos que los introyectos han impedido llegar a la conciencia, como en el caso de anhelar soltar una relación o aniquilar a un ser querido.

Las principales deflexiones o desplazamiento de la energía (Salama, 2006) fueron: desplazar el enojo a otras personas, minimizar y evitar el conflicto, no enfrentar las situaciones o personas motivo de su enojo, sentir culpa, actitudes autodestructivas, el alejamiento o distanciamiento afectivo, etc. Los temores que las acompañan y que fungen como barreras del contacto son: al rechazo, a la crítica, a la burla, al ridículo, a la desaprobación, a la falta de aceptación, a ser juzgadas, a las figuras de autoridad, a dar una mala impresión, a equivocarse y a la pérdida del vínculo afectivo.

La fijación se evidenció por medio de asuntos inconclusos en etapas anteriores y que se manifiestan en forma de resentimientos, algunos conscientes y otros no, siendo obstáculos para establecer relaciones saludables. Cuando se estancan en esta etapa el enojo se convierte en secundario, instrumental y crónico, porque no es auténtico, la supuesta razón de ser del sentimiento no es la verdadera.

La participante (AN) comentó: *“Puedo identificar, expresar y dejarme sentir emociones que antes reprimía; puedo manejar en lugar de controlar mis emociones un poquito más; puedo identificar la necesidad que hay detrás de cómo me siento a veces y puedo nombrar situaciones”,* lo cual fue un gran avance y se demostró el cumplimiento de los objetivos del taller que fue facilitar el manejo asertivo del enojo.

En este sentido, algunas participantes comentan que el taller contribuyó a que a través de la expresión verbal, lograran clarificar la figura de los diversos tipos de sentimientos involucrados en una experiencia, logrando diferenciar cada uno y su función. El miedo destacó

entre los demás dado que el enojo de estas participantes estaba muy relacionado con el temor a ser rechazadas, abandonadas, heridas, etc.

De igual manera, ahora es más fácil reconocer las necesidades que están detrás de cada sentimiento en especial las de valía personal, autonomía y autoafirmación. Satir (2000) afirma que el aceptar con franqueza los sentimientos es esencial para establecer contacto.Un ejemplo de esto lo podemos ver en las palabras de esta participante quien dice: *"Del enojo como eso de negarlo ¿no? Sí me cayó mucho el veintote, si son muchas las veces que cuando mipareja me dice, ay ya ves ya te enojaste, ¿yo?" (GU),* con lo cual expresa que los ejercicios del taller le permitieron tomar conciencia del mecanismo de negación que utiliza frente al enojo aun cuando su pareja se lo evidencia.

En su expresión los sentimientos pueden ser disminuidos, proporcionados o exagerados (Muñoz, 2005). Algunas participantes refieren haber encontrado en la expresión de su enojo una forma de liberación, dejando de temerle y haciéndolo de una manera proporcionada, como en el siguiente caso: *"Cuido mis emociones en no desbordarlas, llorar cuando quiero hacerlo, enojarme y manifestarlo" (ED),* esta persona expresa el permiso que se da de dar salida a sus sentimientos y la necesidad de encontrar un equilibrio entre la minimización y exageración de los mismos.

d) Área social - familiar

El ser humano nace y crece en el seno de una familia que pertenece a una sociedad y cultura, la vida está llena de constantes interacciones y como lo manifiesta una de las premisas de la Psicoterapia Humanista "la existencia humana se consuma en el seno de sus relaciones" (Kriz, 1997).

Satir (1991) comenta que existen familias nutricias, en donde los miembros consideran que el hogar es un lugar interesante y seguro, y familias conflictivas que representan una amenaza, una carga o un motivo de aburrimiento. Las primeras son permisivas en la expresión de los sentimientos, por tanto evitan la violencia de sus miembros. Éste es un elemento esencial para la salud de sus integrantes, ya que las relaciones humanas en el núcleo familiar poseen una gran carga emocional que la mayoría de las veces no se es manejada adecuadamente. Jourard y Landsman (2001) explican que las personas necesitan encontrar una salida a su irritación y formas social y personalmente aceptables para expresar su ira acumulada.

El enojo es un sentimiento común que viven los miembros de la familia frente a las interacciones cotidianas, cuando no se sienten respetados o valorados. Existen familias en donde este sentimiento es prohibido por considerarse inadecuado, generando esquemas de

comportamiento pasivos o bien, enfermedades psicosomáticas. Por otro lado, en algunas, esta emoción sólo se expresa con violencia, creando personas agresivas.

Existen algunas condiciones ante las cuales los integrantes de una familia se sienten enojados y con el paso del tiempo, resentidos, lo cual se refleja en sus relaciones sociales. Tal es el caso de los hijos parentales quienes por alguna razón, literalmente cargan con responsabilidades que les corresponden a los padres, sintiendo impotencia, ansiedad y tensión hacia sus padres débiles (Chávez, 2006).En esta área se desbloquearon los mecanismos de defensa de deflexión, confluencia y fijación, ya que las participantes aprendieron y practicaron actitudes asertivas y cerraron algunos asuntos inconclusos de experiencias pasadas. Reconocieron a la comunicación y la metacomunicación como un medio para expresarse, resolver diferencias y generar acuerdos. Abandonaron paulatinamente patrones de comportamiento infantiles, vencieron los temores relacionados con la pérdida del vínculo afectivo, lograron seguridad independiente y en la mayoría de los casos sus contactos se volvieron más auténticos, realistas, cercanos y disfrutables.

En algunas participantes se observa un reajuste en su rol familiar, tomando el lugar que les corresponde como hijas, dejando de cargarse y responsabilizarse por asuntos que son de sus padres y a nivel emocional repercute en la disminución de tensión, de desgaste de energía y del sentimiento de culpa por sentir que no son lo suficientemente eficientes para resolver los asuntos de su sistema.

La forma en que interrumpían el contacto a través de la confluencia estuvo representada en la dificultad para establecer límites y decir “no” principalmente con figuras significativas, algunas veces por aprendizajes que se hicieron hábitos y en otras ocasiones por todos los temores que están de fondo y que se han mencionado en los párrafos anteriores. Expresa también, las necesidades de aceptación, de aprobación, de afecto, de amor y de afiliación.

El principal recurso que descubrieron las participantes para elaborar su enojo con las personas que se relacionan fue la comunicación asertiva, que según Aguilar (2007) tiene la característica de ser directa y oportuna, como lo mencionan dos de ellas:

> *“Expreso lo que quiero y no quiero; ya es más fácil decir “No quiero” y decir “Quiero”; expreso mis necesidades a mi familia y amigos; soy más abierta; disfruto más de la gente y me doy más; ya no soy congruente a lo güey” (AN)*

> *“Aprendí a relacionarme más sanamente, a pedir y a decir lo que siento. A ser más tolerante y a ser más asertiva defendiendo lo mío y aceptando lo de los demás” (GL).*

En ellas sus discursos expresan la madurez psicológica adquirida a través del taller, resumida en el desarrollo de tolerancia, asertividad y empatía, lo cual mejora la calidad de sus relaciones como se observa a continuación:

> *"A lo largo de todas las sesiones he estado diciendo cosas que a lo mejor ya me tenían muy, así como muy presionada, muy nerviosa y pues, este, siento y si hasta cierto punto me da gusto, ya empezaba a ver tranquilidad, incluso el decir que estaba enojada antes me espantaba, yo me enojaba y decía, cómo voy a estar enojada con ella, pero ahora sé que es posible y que no es malo que esté enojada con ella" (LA).*

> *"Puedo relacionarme mejor con las personas, me defiendo de quien sea, exijo mis derechos y manifiesto mi enojo sin dañar a los demás" (DA).*

e) Área espiritual

En esta área, las personas que lograron trascender su enojo, reportaron sentirse satisfechas consigo mismas, tranquilas, con paz interior, en comunión con Dios, a través del contacto con su propia divinidad, de liberarse de la lucha interna entre lo que "deben" y "quieren" y de la pérdida del temor a ser ellas mismas, pudiendo ser congruentes con valores supremos como el perdón.

Todo lo anterior demuestra que se comenzó a encender *la luz interior* entendida como fuerza personal y apagando *la luz exterior* es decir, dejaron de otorgar el poder al otro o al entorno para dejarlo que determine las propias circunstancias.

Uno de los mandatos nucleares de la Gestalt según Kriz (1997), es el de "Vive aquí y ahora" y se refiere a estar en el presente, no pasado, no futuro, experimentar lo que corresponde a cada asunto responsablemente. En este aspecto las participantes expresaron poner mayor atención al enojo durante todo su proceso. Alguien lo expresó así: *"Me estoy dando la oportunidad de hacer que el enojo no se acumule y estoy viviendo más el momento presente" (GU).* Ella expresa su conciencia de la importancia de liberar el enojo movilizando su energía en el aquí y en el ahora, buscando la constante autorrenovación, evitando así que el enojo se convierta en crónico. Y continúa comentando:

> *"Me siento con paz interior, por lo menos una vez al día y doy gracias a Dios por la vida con más frecuencia. Reconozco que mucho de lo bueno y lo malo que percibo en el exterior es un reflejo de mi mundo interno" (GU).*

La mayoría de las participantes reportan los cambios en esta área como estados de tranquilidad, paz interior, liberación y comunión con Dios, a consecuencia de permitirse el

contacto consigo mismas y la expresión asertiva de su enojo, sobretodo del que ya se había vuelto crónico o instrumental, revelando la manifestación de lo más hermoso de su Ser. Una característica del yo óptimo es la armonía interna: El individuo se aprecia a sí mismo; necesidad de tener cierta intimidad o soledad. (Coan, citado por Jourard, 2001), un ejemplo de esto es el siguiente discurso: *"Al paso del taller, aprendí a estar más conmigo misma, a tener más tranquilidad y sentirme bien" (BI),* en ella el taller le facilitó el contacto con su esencia, se reencontró a sí misma y esto le causa bienestar.

Conclusión

Se concluye que el taller vivencial gestáltico influyó de manera positiva en las participantes, les sirvió como un espacio para el contacto personal y grupal confiable, en el aquí y en el ahora, que favoreció la universalidad de las vivencias, en el que pudieron tanto identificar, como asimilar, las partes escindidas de su yo, causadas por los bloqueos de energía en el ciclo de la experiencia, así como expresar conflictos presentes y pasados cargados de enojo.

Lo anterior permitió una reorganización saludable de las funciones de contacto en las diferentes áreas de su desarrollo y la comprensión de que el manejo asertivo de este sentimiento es un proceso integral durante toda la vida. Este proceso implica la constante expansión de la conciencia; la responsabilidad y compromiso de su propia existencia; la práctica de su poder personal y la aplicación de los recursos aprendidos en su beneficio y el de los demás.

Se observó en la mayoría el fortalecimiento de su yo manifestado en una percepción más realista y por tanto menos neurótica de las situaciones, en la responsabilidad por sus propios sentimientos y reacciones y en la pérdida del miedo a experiencias que involucran enojo, ya que se sienten con mayores elementos para manejarlas y todo esto evita la distorsión del sentimiento teniendo conciencia de alternativas más funcionales de contacto.

Un aspecto importante que intervino en el logro de todo lo anterior es el hecho de que en el taller las integrantes del grupo pudieron "trabajar a través de" las demás compañeras, concepto que yo defino cuando una persona comparte y otra u otras, se identifica en algún aspecto sacando provecho de la experiencia, logrando una compatibilidad tal que equivale casi como si ellas hubiesen compartido, ya que el aprendizaje es igual de significativo y que en muchos casos la asimilación de la experiencia que realizan por este medio sería difícil debido a la participación de los mecanismos de defensa en este proceso. Además esta forma de trabajo les ayuda a dimensionar su problema comparándolo con el del otro.

Por lo anterior, se puede afirmar que el proceso de crecimiento personal a través de un *taller teórico-vivencial con enfoque Gestalt* genera cambios positivos en el funcionamiento de

las diferentes áreas de la vida de los estudiantes de psicología. Además, las relaciones humanas de los estudiantes de psicología mejoran considerablemente al aprender a manejar asertivamente el enojo, ya que aumenta su satisfacción personal, mejora su salud al evitar la somatización y vive de una manera más congruente. Al aprender a manejar el enojo las personas lo usan como fuerza motivadora y emprenden acciones constructivas lo que las lleva a un desarrollo más integral.

Referencias

Aguilar, E. (2007). *Asertividad: Cómo ser tú mismo sin culpas.* México: Pax.

Bilodeau, L. (1998). *El libro de trabajo del enojo.* España: Panorama Editorial.

Branden, N. (1995). *Cómo mejorar su autoestima.* México: Paidós.

Chávez, M. (2006). *Tu hijo, tu espejo.* México: Grijalbo.

Eagan, G. (1982) *El orientador experto.* México: Grupo Editorial Iberoamérica.

Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado.* México: Paidós.

Greenberg, L. y Paivio, S. (2000). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. España: Paidós.

Jourard, S. y Landsman, T. (2001). *La personalidad saludable.* México: Trillas.

Kepner, J. (2000). *Proceso corporal.* México: Manual Moderno.

Kriz, K. (1997). *Corrientes fundamentales de psicoterapia.* Argentina: Amorrortu.

Muñoz, M. (2005). *Los sentimientos en psicoterapia.* México: Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt.

Navarro, R. (1999). *Las emociones en el cuerpo.* México: Pax.

Perls, F. (2005). *El enfoque gestáltico y testimonios de terapia*. Chile: Cuatro vientos.

Salama, H. (2006). *TPG (Test psicodiagnóstico Gestalt) El ciclo de la experiencia.* México: Alfaomega.

Salama, H. (1999). *Psicoterapia Gestalt: Proceso y metodología*. México: Alfaomega.

Satir, V. (1991). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar.* México: Pax.

INTERVENCIONES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN EL ESTUDIANTE DE PSICOLOGÍA

Andrea Nayeli Pérez Bedolla[1], *Ana María Méndez Puga*[2]

Introducción

Las prácticas de escritura y lectura en México son precarias según las estadísticas de evaluación educativa. De los alumnos que llegan a la educación media superior más del 90% tiene un nivel de lectoescritura básico-intermedio (INEE, 2014), es decir que sus habilidades de comunicación y lectura comprenden sólo niveles esenciales para aprobar los cursos académicos y no hay indicios estadísticos de que esto mejore cuantiosamente al salir de la preparatoria. Lo anterior hace suponer que quienes ingresan a la universidad lo hacen con un nivel de lectura y escritura básico-intermedio.

Si entendemos la escritura como "…una de las herramientas más sofisticadas y exigentes pero a la vez extremadamente relevante para promover y comunicar conocimiento" (Castello en Pozo y Pérez, 2013, p.123) y a la lectura como "una habilidad compleja en la cual intervienen procesos de codificación, recodificación y comprensión" (Fajardo, Hernández y González, 2012 p.26); y siendo ambas prácticas culturales que permiten apropiarse de conocimientos y producir nuevos saberes, esto supone entonces que leer y escribir son actividades imprescindibles para construir conocimientos académicos. No obstante, con base en las estadísticas del panorama educativo en México, estaríamos ante una álgida realidad. Es por ello que surgen diversos cuestionamientos, como los que se plantearon en este estudio, a saber: ¿Con qué herramientas se enfrentan los alumnos que ingresan a la universidad, en un primer momento, a los retos que les plantea la nueva cultura académica a la que se pretenden integrar? y ¿con qué calidad construyen su conocimiento sobre los contenidos de esa disciplina?

Las respuestas son complejas, porque implica identificar y resolver las problemáticas que corren en distintas direcciones y que obedecen a múltiples factores:

1. No se promueve una cultura de escribir y leer para saber, sino sólo para "cumplir en la escuela".
2. El desarrollo de las habilidades de los docentes y su reflexión en cuanto a la didáctica de la escritura es insuficiente.
3. La existencia de concepciones elementales o erróneas sobre la escritura por parte de alumnos y profesores.

[1]Estudiante de la Maestría en Psicología de la UMSNH. Contacto: peba36@hotmail.com

[2]Profesora e investigadora de la Facultad de Psicología de la UMSNH. Contacto: mendezana22@gmail.com

Estas problemáticas están basadas en ciertas ideas que van permeando las aulas. Una de las más relevantes se refiere a la consideración de que la escritura y la lectura son sólo instrumentales y no de carácter epistémico (para aprender, comprender y generar conocimientos). Por tanto, se considera que para poder solventar esta dificultades es importante reflexionar acerca de cómo son las prácticas de escritura de los jóvenes universitarios; de esta forma se podrían diseñar y aplicar didácticas eficientes y encaminadas al desarrollo de las competencias deseadas para cada perfil profesional, ya que hay quienes sostienen que tanto las formas de aprendizaje como los textos abordados y elaborados varían según la disciplina (Shih, 1986 en Rosales y Vázquez, 2011), condicionando por ende las habilidades y competencias que desarrollarán los estudiantes.

Se sabe que dentro de la disciplina de la psicología los textos que usualmente se muestran y piden a los alumnos son ensayos, reportes de lectura, reportes psicológicos y proyectos de investigación, en los cuales la argumentación ocupa un lugar particularmente importante (Shih, 1986 en Rosales y Vázquez, 2011, Méndez, 2013).

Por esto es que se han realizado distintas investigaciones en torno al desarrollo de la escritura de universitarios y los procesos que se siguen. En cuanto a las características que presentan los textos escritos de los estudiantes universitarios encontramos a Padilla, Douglas y López (2010), quienes orientaron sus investigaciones hacía la identificación de las estructuras canónicas, incluyendo la argumentación y la escritura de textos argumentativos con ayuda de tutorías.

Asimismo, Zamudio, Rolando y Ascione (2006) indagaron sobre si el intercambio verbal favorece la argumentación oral y escrita. Lo que han encontrado en estos estudios denota que los estudiantes tienen dificultades tanto en la escritura como en la lectura de textos argumentativos.

En la escritura:

- Hace falta tomar en cuenta la perspectiva del lector (Padilla, Douglas y López, 2010; Zamudio, Rolando y Ascione, 2006)
- La monologicidad (sólo una voz) con la que se escriben los textos (Padilla, Douglas y López, 2010)
- Falta de competencia léxica (Padilla, Douglas y López, 2010)
- Deficiencias en el plano de la estructuración causal y el apuntalamiento de puntos de vista (Padilla, Douglas y López, 2010; Zamudio, Rolando y Ascione, 2006)
- Insuficiencia en la apropiación de los objetos ideológicos con que el estudiante construye sus textos. (Padilla, Douglas y López, 2010; Zamudio, Rolando y Ascione, 2006)

Escriben el conocimiento más no lo transforman (términos retomados de Scardamalia y Beritrier, 1992 en Carlino, 2004).

En la lectura de textos argumentativos:

- Dificultad para identificar posiciones de los autores. (Padilla, Douglas y López, 2010; Zamudio, Rolando y Ascione, 2006)
- Dificultad para identificar contraargumentos (polifonía). (Padilla, Douglas y López, 2010; Zamudio, Rolando y Ascione, 2006)
- Restricciones para comprender debido a la falta o limitación de los marcos cognoscitivos. (Padilla, Douglas y López, 2010)

En el estudio de Castro y Sánchez (2013), sobre el análisis de ensayos escritos de estudiantes universitarios que cursan los últimos grados académicos, tenían el objetivo de identificar las marcas lingüísticas que empleaban los alumnos al posicionarse ante un área de conocimiento. Lo que encontraron fue que para construir y expresar una opinión se requiere del dominio de recursos discursivos asociados con la inserción y manejo de voces (polifonía), de lo cual carecen la mayoría de los ensayos. La muestra estuvo conformada por 40 ensayos de estudiantes de la licenciatura de Lenguas Modernas de una universidad pública de México.

Entre otras investigaciones, dirigidas a incidir en la argumentación escrita, la que se realizó en la Universidad Católica de Chile a cargo de Errázuriz (2013) sobre los marcadores discursivos que utilizan los alumnos universitarios de la licenciatura de Educación General Básica -cuando elaboraban ensayos argumentativos-, se encontró que los alumnos con puntajes más altos en las evaluaciones (en una escala de 1 al 5, siendo el 5 el nivel más alto en uso de marcadores discursivos y 1 el nivel más bajo donde no se recurre a ningún marcador) eran quienes empleaban mayor cantidad de marcadores discursivos en la elaboración de los ensayos y por lo tanto mostraban mayor estructura en los textos escritos. De esta manera se llegó a la conclusión de que el empleo de marcadores discursivos de forma pertinente y adecuada es directamente proporcional al nivel de coherencia y claridad de los ensayos presentados. Sin embargo el porcentaje de la muestra de alumnos que sacó una calificación inferior a 3 (siendo el 3 la calificación mínima para aprobar el examen) fue el 63.25% de una muestra de 80 estudiantes, lo cual señala que el nivel de argumentación y marcadores discursivos es bajo para lo esperado en el nivel superior.

Por otra parte en Brasil, en la universidad pública de Pernambuco, Santa-Clara y Leitao (2011) se llevó a cabo una investigación con siete estudiantes universitarios, a los cuales les pidieron que hablaran en voz alta mientras escribían un ensayo, con la finalidad de entender los procesos que subyacen cuando se escriben argumentos. La finalidad de este estudio era investigar el proceso de producción de los textos para explicar los mecanismos de reconstrucción de conocimiento que en él operan. Encontraron que la revisión focalizada que

realizan los estudiantes de sus propios escritos promueve la reflexión y por lo tanto la reconstrucción del conocimiento. Además, la revisión de argumentos en cuanto a un proceso lineal está constituido por momentos de estabilidad y variabilidad; es decir, el conocimiento está sujeto a continuas reformulaciones debido a las frecuentes operaciones dialógico-argumentativas que suceden en la mente del escritor. Esto sugiere que la argumentación que se genera cuando el estudiante escribe y revisa su texto promueve la construcción de conocimientos desde varias aristas; entre ellas está el conocimiento de cuestiones gramaticales y procedimientos específicos de la redacción, la aplicación de la pragmática en cuanto a las condiciones de la producción escrita y por último la reflexión sobre el tema o tópico del que se escribe.

Además de las características de la escritura universitaria y la argumentación escrita, se han realizado investigaciones en torno al papel que tiene la retroalimentación y reescritura de textos, como bien lo muestra Vardi (2011), quien realizó una investigación sobre las características de los textos escritos de los estudiantes y los cambios que realizan cuando reciben retroalimentación prescriptiva y tienen oportunidad de reescribirlos. Participaron 100 alumnos de la licenciatura de negocios de una universidad de Australia. El análisis revela un rango de cambios a través de los procesos de escritura y reescritura dados por la retroalimentación prescriptiva a los textos. Los cambios más sobresalientes se dieron en el cumplimiento de los requisitos dados por la tarea, en el mejoramiento de la coherencia y en las formas de citación usadas. Sin embargo no se observaron cambios significativos en el empleo de expresiones académicas, mecanismos y referencias al final del texto.

Por otro lado hay quienes sostienen que parte de escribir un buen texto tiene que ver con las creencias que se tienen sobre la escritura y la lectura. Miras, Solé y Castells (2013) hicieron un estudio con 48 estudiantes de educación secundaria con un rango de edad entre 15 y 16 años en la ciudad de Barcelona, España, donde se les pidió que escribieran una síntesis. Los resultados dieron a conocer que los escritos de los alumnos que tienen creencias más sofisticadas sobre la escritura y lectura, es decir que piensan que escribir tiene más funciones que sólo comunicar y consideran que también apoya para pensar, ordenar y crear ideas, muestran mejor organización y mayor integración de los contenidos; igualmente quienes elaboran textos más integrados obtienen más beneficios en términos de aprendizaje.

Pérez y Rodríguez realizaron una investigación con 17 universidades de Colombia con el propósito de saber ¿para qué se lee y escribe en la universidad colombiana?. Para el estudio se obtuvieron datos de cinco fuentes: encuestas a estudiantes, programas de los cursos que las universidades ofrecen como apoyo para los procesos de lectura y escritura, documentos de política institucional, grupos de discusión de estudiantes, docentes e investigadores y 17 estudios de casos de prácticas destacadas. Se encontró que las universidades se encargan de la formación en el área de la lectoescritura por medio de materias que ofrecen esos contenidos,

sin embargo lo ofrecen más como una práctica formal que como una práctica epistémica. Entre los resultados más destacados en cuanto a qué es lo que más leen los universitarios están: los apuntes de clase propios, materiales elaborados por el profesor, así como páginas web y blogs. En cuanto a la escritura, el tipo de texto que más elaboran es el apunte de clase, seguido por el resumen y el ensayo. Finalmente, es importante considerar que la tarea de la escritura no puede sólo recaer en los alumnos, puesto que como muestran Pérez y Rodríguez (2013), es también responsabilidad de la institución fomentar las habilidades de la escritura como una práctica epistémica; por tanto, retomar la responsabilidad implica que los docentes y directivos cambien sus propias percepciones sobre la escritura.

Estas investigaciones apuntan a que las dificultades de la escritura universitaria corren en varias vertientes, desde el conocimiento y práctica de procesos de autorregulación de los estudiantes, oportunidades de revisión y retroalimentación por parte de un tercero a los textos producidos, conocimiento de cuestiones formales de la escritura como la ortografía, conectores y formatos de los textos que se piden y propuestas de cursos de escritura más enfocados a la cuestión epistémica que a la formal.

Es por eso que en este trabajo emerge la pregunta de ¿qué procesos llevan a cabo los estudiantes de psicología cuando elaboran un texto escrito que implica argumentación? A partir del proceso de investigación, se buscó también describir los procesos que llevan a cabo los estudiantes cuando elaboran un reporte de lectura con opinión.

Método

Se realizó un estudio de casos, desde una mirada cualitativa, con la intención de encontrar los mecanismos que emplean los y las estudiantes cuando elaboran un texto que implica la utilización y construcción de argumentos.

Las técnicas de recolección de datos empleadas fueron: la entrevista y el análisis de los reportes de lectura. Las entrevistas se videograbaron y los textos se trascribieron en el programa Word.

Participantes

El estudio se llevó a cabo con cuatro estudiantes voluntarias de la licenciatura de psicología de segundo cuatrimestre en una universidad privada en el municipio de Pátzcuaro, Michoacán.

Instrumentos

Se elaboró expresamente para esta investigación, una entrevista semiestructurada que consta de tres fases. La primera comprende la indagación sobre la planeación de la escritura del reporte con opinión sobre un texto leído, la cual se realiza a partir de seis preguntas:

A.) ¿Cómo tienes pensado iniciar tu texto?
B.) ¿Cómo vas a organizarlo? (forma)
C.) ¿Qué ideas se te hicieron relevantes para escribir? (por qué)
D.) ¿Cuál será el orden de incorporación de tus ideas?
E.) ¿Piensas incluir citas?
F.) ¿Cómo vas a concluir tu texto?

La segunda fase corresponde a dos preguntas abiertas durante la revisión que hacen las alumnas de los textos que escribieron sus compañeras (revisión entre pares):

A) ¿Qué observaciones le hiciste al texto de tu compañera?
B) ¿En qué te fijaste, en el texto, para proponer esa corrección?
La tercera fase se avoca a conocer las correcciones que hacen las alumnas a sus propios reportes.
A.) ¿Qué fue lo que corregiste?
B.) ¿Hubo alguna otra corrección que hiciste tú, además de las observaciones hechas por tu compañera?

Material
Para la realización del reporte de lectura se utilizó el texto de Rosa María Rubalcava "Los jóvenes del otro México" (2011) que tiene una extensión de tres páginas. Es un texto de opinión sobre la situación social de los jóvenes. La autora retoma cuatro ejes temáticos para realizar una radiografía de los jóvenes mexicanos: la sexualidad, relaciones interpersonales y familiares, las oportunidades de trabajo, los espacios de recreación, y los peligros circundantes de una economía creciente. Se utilizó este texto por la temática que discute y porque ofrece la oportunidad de argumentar sobre el tema.

Procedimiento
Se les hizo una invitación a los alumnos de la licenciatura de psicología de segundo cuatrimestre, del grupo cuatro estudiantes aceptaron participar. La aplicación de la entrevista se realizó en las instalaciones de la institución educativa a la que pertenecían las estudiantes y consistió, en un primer momento, en la lectura del artículo de "Los jóvenes del otro México", posteriormente se abrió un espacio para comentar la lectura, con la finalidad de rectificar la comprensión del texto.

Cuando se terminaron los comentarios del texto se les pidió a las estudiantes que pensaran en cómo iban a realizar su reporte de lectura con opinión. Mientras las alumnas hacían la planificación de su texto se les pidió que pasaran de manera individual a un salón contiguo en donde se llevó a cabo la primera parte de la entrevista. Posteriormente se les pidió que procedieran a escribir su reporte. Cuando terminaron se les sugirió que lo revisaran por última vez y que se lo entregaran a una de sus compañeras para que lo examinara.

La consigna para la revisión del texto era que escribieran observaciones sobre el texto de sus compañeras de tal manera que pudieran ayudarle a mejorarlo. Cuando terminaron la revisión entre pares, se realizaba la segunda parte de la entrevista. Después de esta parte de la entrevista las alumnas tenían que regresar los textos a sus autoras y éstas tenían que hacer las correcciones pertinentes según las observaciones que les habían hecho sus compañeras produciendo un segundo texto. Por último, una vez terminada la última versión de su reporte de lectura se les realizaba la tercera parte de la entrevista y se entregaban los textos escritos a la investigadora.

Los reportes de lectura escritos se analizaron y compararon, el primer texto producido con el segundo. También se revisaron las correcciones que sugerían las alumnas a los textos de sus compañeras. Cabe destacar que la investigadora no hizo ninguna corrección ni observación a los textos de los alumnos, puesto que la intención era observar en qué se fijaban las alumnas para revisar y corregir.

Hallazgos

Lo que se encontró en la primera parte de la entrevista con respecto de la planeación de los reportes de lectura, fue que las estudiantes respetan la estructura canónica: una introducción, un desarrollo de las ideas y una conclusión. El orden de aparición de las ideas que proponen las alumnas en su mayoría corresponde con el que aparece en el texto, lo cual evidencia que prefieren planear un texto con una estructura deductiva, es decir que primero exponen las ideas del texto para finalizar con la conclusión de la temática. En seguida, se presenta un ejemplo de esto, en la entrevista de 1-A19

E: ¿Cómo tienes pensado iniciar tu texto?

A19: Pues, primero hacer una introducción a lo que es la juventud o a lo que son los jóvenes, o a las edades, a lo que son los rangos de edad, de la juventud, de lo que abarca, y de cómo se está viviendo la juventud aquí en México, ya después abarcar los diferentes ámbitos, como lo que implica la sexualidad, en los que se desenvuelven el adolescente

E: ¿Entonces cuál sería la aparición del orden de tus ideas?

A19: Pues primero la introducción de todo, después yo creo que tocaría uno de los temas más importantes que es la educación, para ya de ahí ir desenglobando lo que es la sexualidad, las adicciones, porque creo que ahí se centra todo lo demás…

En cuanto a la inclusión de citas, todas explican que retomarán partes del texto leído en dónde apoyarán su conclusión. Algunas de las estudiantes consideran que no son tan importantes las

citas como si lo es la opinión que puedan expresar ellas sobre el tema. Mientras que hubo una estudiante que señaló que es importante la cita para poder argumentar lo que se está diciendo. Ante esto Miras, Solé y Castells (2013), sostienen que las creencias sobre la escritura suelen condicionar también la calidad de desempeño en esta actividad, en cuanto a quienes tienen ideas más sofisticadas sobre la escritura presentan textos escritos con mayor calidad. Ejemplos de lo antes dicho, se muestran en las entrevistas realizadas a 1-A19 y a S19:

E: ¿Piensas incluir citas?
A19: Tal vez algunas, pero creo que sería más de mi opinión…

E: ¿Piensas incluir citas?
S19: Pues… sí creo que sí, al inicio pues es importante saber de dónde sacaste la información, debido a quién lo escribes, y por qué estás haciendo tu argumento.

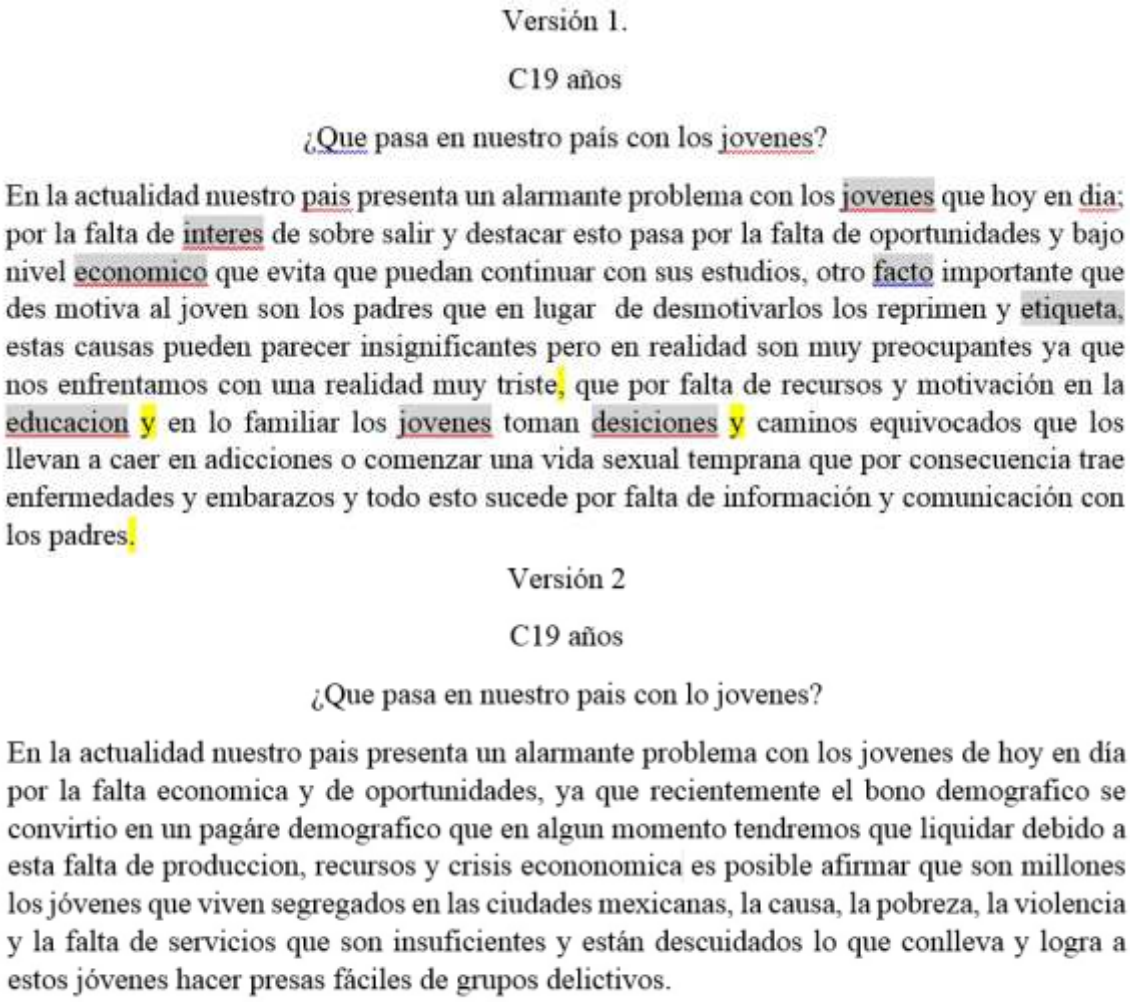
Por último, la forma en que presentarán el texto, si es de texto corrido o en párrafos, dos estudiantes mencionaron que lo escribirían de corrido puesto que creen que de esta manera la idea central del escrito se mantiene. Mientras que las otras dos estudiantes prefirieron escribir en párrafos para tener una mayor separación de ideas y que éstas quedaran claras. Aunque las alumnas que presentan su texto por párrafos hacen un mejor manejo de ideas al ser más claras éstas.

En la segunda parte de la entrevista, referida a la revisión entre pares, se encontró que dos de las alumnas hicieron más observaciones a los textos de sus compañeras; otra, sólo observó faltas de ortografía y repetición de palabras, y una más no hizo ninguna observación. Las alumnas que hicieron una revisión minuciosa, observaron errores ortográficos, falta de congruencia en las ideas y redacción incomprensible. Sólo una de ellas realizó un comentario respecto a la falta de argumentos que presentaba el texto de su compañera. Tal vez cabría preguntarse en esta parte, qué tanto de lo que observan las estudiantes cuando revisan un texto ajeno y probablemente propio, tiene que ver con los modelos de revisión que han adquirido en la experiencia escolar, y hasta qué grado esta visión constituye un obstáculo para hacer un examen más minucioso de sus textos.

Durante la tercera parte de la entrevista, pudo apreciarse que, en cuanto a la corrección de sus textos, tres de ellas corrigieron sólo lo que les señalaba su compañera en las observaciones hechas, y sólo una de ellas hizo más correcciones además de las marcadas en la revisión.

En cuanto al análisis de contenido de los textos, lo que se encontró fue que las estudiantes realizan una revisión superficial de los textos, fijando más su atención en

cuestiones normativas como la ortografía o la repetición de palabras, muletillas. De manera menos detallada se fijan en los argumentos y su pertinencia, como se observa en la figura 1. Además las dos alumnas que hicieron más observaciones a los textos de sus compañeras son las que escribieron reportes de lectura más completos y claros. Esto coincide con lo que encontraron Santa-Clara y Leitao (2011) en cuanto a que la revisión focalizada de los propios textos (y también de los ajenos) promueve la reflexión y por lo tanto la reconstrucción del conocimiento.



Versión 1.

C19 años

¿Que pasa en nuestro pais con los jovenes?

En la actualidad nuestro pais presenta un alarmante problema con los jovenes que hoy en dia; por la falta de interes de sobre salir y destacar esto pasa por la falta de oportunidades y bajo nivel economico que evita que puedan continuar con sus estudios, otro facto importante que des motiva al joven son los padres que en lugar de desmotivarlos los reprimen y etiqueta, estas causas pueden parecer insignificantes pero en realidad son muy preocupantes ya que nos enfrentamos con una realidad muy triste, que por falta de recursos y motivación en la educacion y en lo familiar los jovenes toman desiciones y caminos equivocados que los llevan a caer en adicciones o comenzar una vida sexual temprana que por consecuencia trae enfermedades y embarazos y todo esto sucede por falta de información y comunicación con los padres.

Versión 2

C19 años

¿Que pasa en nuestro pais con lo jovenes?

En la actualidad nuestro pais presenta un alarmante problema con los jovenes de hoy en día por la falta economica y de oportunidades, ya que recientemente el bono demografico se convirtio en un pagáre demografico que en algun momento tendremos que liquidar debido a esta falta de produccion, recursos y crisis econonomica es posible afirmar que son millones los jóvenes que viven segregados en las ciudades mexicanas, la causa, la pobreza, la violencia y la falta de servicios que son insuficientes y están descuidados lo que conlleva y logra a estos jóvenes hacer presas fáciles de grupos delictivos.

Figura 1. Modificaciones de la primera a la segunda versión. (Textos de 2-C19)

En cuanto a la comparación entre el primer texto escrito y el segundo se observa una mejora parcial en la parte de la ortografía y en la redacción de ideas más claras, sin embargo, no en la argumentación propuesta. Al parecer, como menciona Vardi (2011), la retroalimentación prescriptiva favorece el mejoramiento de la coherencia de los textos y también la ortografía (ver figura 2).

Versión 1

H 19 años

La Juventud del Otro México

Según Rosa María Rubalcava (2011) Para la Juventud de México al nacer debería de ser un bono demográfico, y así brindarle condiciones favorables a México. Con esto me da paso a mi pensar que así es, según la frase "Los jóvenes somos el México de mañana" el cual no podemos serlo ya que hay miles de trabas, para llegar a ser el futuro del mañana y llevar al futuro del progreso.

Versión 2

H 19 años

La Juventud del Otro México

Según Rosa María Rubalcava (2011) para la juventud de México al nacer debería ser un bono demográfico, y así brindarle condiciones favorables a México. Con esto me da paso a expresar mi pensar que así es, según la frase "Los jóvenes somos el México del mañana" lo cual no podemos serlo ya que existen miles de trabas, para llegar a ser el mañana y llevar a nuestro México al futuro del progreso.

Figura 2. Mayor claridad en las ideas de la versión 1 a la versión 2 (textos de 3-H19).

También se puede observar que el modelo de escritura del texto original es parcialmente apropiado por el alumno, aunque emplea algunos conceptos que no comprende. Tal vez esto se debe a lo que señalan Padilla, Douglas y López (2010), además de Zamudio, Rolando y Ascione (2006), en cuanto a la insuficiencia de apropiación de los objetos ideológicos con que el estudiante construye sus textos. El alumno introduce algunas palabras que poseen un significado distinto al que quería referirse, por ejemplo, "estancados" en vez de "atados", cambiando el sentido de la oración. Se observa en la escritura que hacen un esfuerzo por emplear un vocabulario formal, porque conocen la forma del texto sin embargo, la pobreza lexical actúa como una barrera para hacerse entender. La figura 3 es un ejemplo de ello.

Versión 2

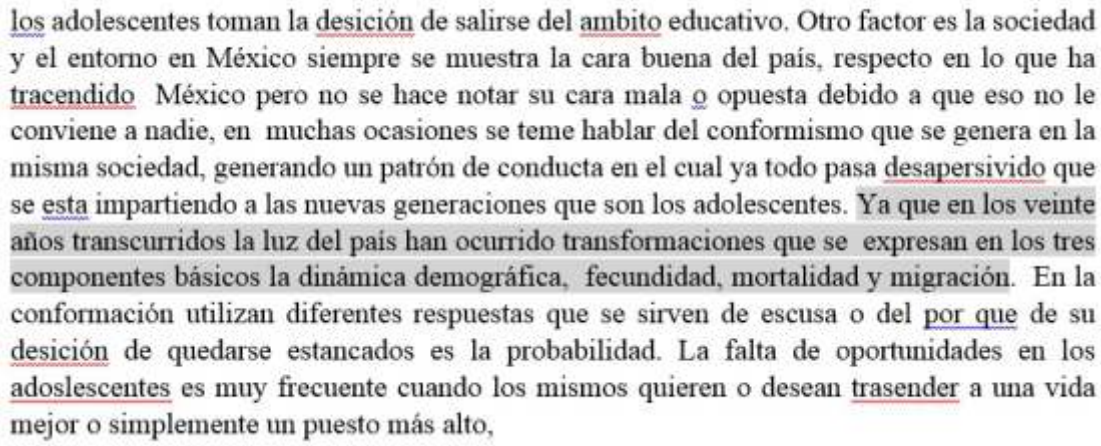
M 19

El otro lado de México

En México la mayor parte de la población es conformada por adolescentes que se encuentran estancados a varios factores uno de estos es la economia que para esto los estudiantes no siguen estudiando y se quedan estacados ya que su familia no puede sustentar los gastos, con esto los adolescentes toman la desición de salirse del ambito educativo. Otro factor es la sociedad y el entorno en México siempre se muestra la cara buena del pais, respecto en lo que ha tracendido México pero no se hace notar su cara mala o opuesta debido a que eso no le conviene a nadie, en muchas ocasiones se teme hablar del conformismo que se genera en la misma sociedad, generando un patrón de conducta en el cual ya todo pasa desapersivido que se esta impartiendo a las nuevas generaciones que son los adolescentes. Ya que en los veinte años transcurridos la luz del pais han ocurrido transformaciones que se expresan en los tres componentes básicos la dinámica demográfica, fecundidad, mortalidad y migración. En la conformación utilizan diferentes

Figura 3. Carencia de bagaje lexical amplio (Texto de 4-M19).

También se observa que aunque en la entrevista contemplan realizar citas, cuando las escriben en su texto no hacen referencia a éstas y las trasponen sin indicarlas, como se evidencia en la figura 4. Se puede apreciar que no es la voz del estudiante puesto que cambia la forma de redacción de la oración citada. Esto coincide con lo que mencionan Padilla, Douglas y López (2010) referente a la monologicidad, es decir que los alumnos no diferencian lo que dice los autores de lo que ellos piensan y lo escriben como si todas las ideas fueran suyas (o en otros casos de otro). Lo esperado, sería que aplicaran la propuesta de Castro y Sánchez (2013), quienes mencionan que para construir y expresar una opinión se requiere del dominio de recursos discursivos asociados con la inserción y manejo de voces (polifonía).



los adolescentes toman la desición de salirse del ambito educativo. Otro factor es la sociedad y el entorno en México siempre se muestra la cara buena del país, respecto en lo que ha tracendido México pero no se hace notar su cara mala o opuesta debido a que eso no le conviene a nadie, en muchas ocasiones se teme hablar del conformismo que se genera en la misma sociedad, generando un patrón de conducta en el cual ya todo pasa desapersivido que se esta impartiendo a las nuevas generaciones que son los adolescentes. Ya que en los veinte años transcurridos la luz del país han ocurrido transformaciones que se expresan en los tres componentes básicos la dinámica demográfica, fecundidad, mortalidad y migración. En la conformación utilizan diferentes respuestas que se sirven de escusa o del por que de su desición de quedarse estancados es la probabilidad. La falta de oportunidades en los adoslescentes es muy frecuente cuando los mismos quieren o desean trasender a una vida mejor o simplemente un puesto más alto,

Figura 4. Falta de referencia a la cita (Texto de 4-M19).

Otro aspecto que se modificó del primero al segundo escrito fue la extensión. Una de las alumnas había escrito sólo un párrafo en el primer reporte y cuando se le hizo la observación de que no se comprendía su idea, aumentó la extensión de su texto a dos párrafos para explicarse mejor.

En cuanto al cierre de los textos y las conclusiones que proponen las estudiantes, se pudo apreciar que se centran más en el sentir personal que en la reflexión de la temática del texto. La conclusión es estrecha en comparación con la lista de factores que mencionan en el texto; es decir, no los discuten ni los retoman para mostrar la complejidad de los argumentos, no se alcanza a observar la conclusión como consecuencia inmediata de los argumentos que presentan. Se observa que su manera de pensar en torno al contenido del texto orienta lo que anotan como conclusión, lo que implica que hay una aproximación personal, pero no un cierre basado en los argumentos, como ya se mencionó. Además para expresar la opinión, marcan su voz cambiando de tercera a primer persona; lo que sugiere que desconocen marcadores textuales que les permitan introducir su voz lo cual no favorece a la cohesión del texto (Errázuriz, 2013).

Por último se observa que la concepción de las estudiantes es que la conclusión dentro del reporte de lectura es equivalente a la opinión del texto (ver figura 5).

Muchos de nosotros no vemos más allá de nuestra realidad, creemos que todos tienen las mismas oportunidades que nosotros, la realidad es otra, la realidad es que estamos en un país el cual tiene un futuro incierto debido al futuro incierto de sus jovenes.

Para concluir esta es mi forma de ver México debe de escuchar los gritos de la juventud, para que México se escuchando en el Mundo, Para así llegar al Progreso y poder ser el México del mañana, porque si sigue reprimiendo a la juventud Privandola de oportunidades, el motor de México se apaga, lo que se necesita es la motivación Para el impulso del "Nuevo México" rumbo a un "Nuevo Mañana"

Figura 6. Conclusiones sobre lo que se piensa del texto (Textos de 3-H19 y de 4- M19).

Comentarios finales

Los resultados aquí presentados coinciden con los trabajos realizados en el mismo tenor por Scardamalia y Beritrier (1992 como se citó en Carlino, 2004); Zamudio, Rolando y Ascione en 2006; Padilla, Douglas y López en 2010; Santa-Clara y Leitao en 2011; Errázuriz en 2013), donde se enfatiza el hecho de no tomar en cuenta la perspectiva del lector, la monologicidad (sólo una voz) con la que se escriben los textos, la falta de competencia léxica, deficiencias en el plano de la estructuración causal y el apuntalamiento de puntos de vista e insuficiencia en la apropiación de los objetos ideológicos con que el estudiante construye sus textos. Cabe destacar que las participantes de este estudio han recibido ya un curso de redacción, que forma parte de la currícula escolar; sin embargo, se siguen observando deficiencias en varios planos. Por eso, como mencionan Pérez y Rodríguez (2013), la tarea de la escritura no puede recaer sólo en los estudiantes, sino que es importante revisar también las ideas y las prácticas de los profesores sobre la escritura, puesto que ésta no sólo debería de enseñarse como una práctica formal sino también como una actividad epistémica.

Referencias

Castelló, M. (2013). Aprender a escribir textos académicos:¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. Pozo y M. Pérez (eds). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 120-133). México: Morata

Errázuriz, C. (2012). Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 38, 98-117. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200007&lng=es&nrm=iso

Fajardo Hoyos, A., Hernández Jaramillo, J. y González Sierra, Á. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2) 25-33. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15525013003

INNE (2014), *Panorama educativo de México 2013. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. México: INNE

Méndez, A. (2013). *Prácticas de escritura en estudiantes de diferentes programas y niveles educativos en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.* Memoria 2 de trabajos del XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura. Puebla. Recuperado de http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/m2.pdf

Miras, M., Solé, I. y Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista de investigación Educativa,* 18 (57), pp.437-459

Oliveira Santa-Clara, A., Leitão, S. (2011). Escrita como fórum dialógico-argumentativo de constituição do conhecimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (2), 394-402. Recuperado en: http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n2/21.pdf

Pérez, M. y Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de docencia universitaria.* (11). Red de docencia universitaria, 137-160 Recuperado de: http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/viewFile/549/pdf

Rosales, P. y Vázquez, A. (2011). Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. El caso de la escritura académico-argumentativa a partir de fuentes. *Contextos de educación*. 11(11). Recuperado de: http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/pdfs/03-rosales-vazquez.pdf

Vardi, I. (2012). The impact of iterative writing and feedback on the characteristics of tertiary students' written texts. *Teaching In Higher Education*, 17(2), 167-179. doi:10.1080/13562517.2011.611865

Zamudio, B., Rolando, L., Ascione, A., (2006, julio). ¿Qué se enseña cuando se enseña argumentación? LSD, *Revista lenguaje, sujeto, discurso* (2). FFY, FFYL-UBA

IMPACTO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCION EN PREADOLESCENTES ESCOLARIZADOS: PROMOCION DE HABILIDADES SOCIALES

Marisol Morales Rodríguez[1], *Miguel Ángel Madrigal Alcaráz*[2]
Liliana García Ortega[3]

Introducción

El modelo de habilidades para la vida surge con el propósito de promover en los adolescentes competencias psicológicas y sociales que les permitan llevar una vida saludable y prevenir o en su defecto disminuir, conductas de riesgo. Mangrulkar, Vince y Posner (2001) afirman que este modelo educativo, pretende desarrollar en el adolescente, un ajuste social positivo, mediante la adquisición de habilidades socio-cognitivas y emocionales para enfrentar problemas, así, las acciones van dirigidas a fortalecer los factores protectores para lograr una transición saludable hacia la madurez.

Las habilidades para la vida en palabras de Pick y Givaudan (2006), son aptitudes que favorecen un comportamiento eficiente y positivo, el cual permite al individuo enfrentar eficazmente los retos cotidianos, asumiendo la responsabilidad en la toma de decisiones. Resulta indispensable impulsar en niños, adolescentes y jóvenes las habilidades para la vida, puesto que su fin último es la promoción de conductas adaptativas. El adolescente requiere contar con las habilidades necesarias para tolerar los cambios propios de su edad hacia una mayor independencia psicológica y social, debido a que en su vida existen múltiples circunstancias que exigen enfrentar retos y dificultades, para lo cual se requiere de la utilización de sus propios recursos, lo que aumenta la probabilidad de tener éxito (Valdés y Ochoa, 2010).

Bajo esta óptica, según Mangrulkar, Vince y Posner (2001), se identifican tres tipos de habilidades para la vida: habilidades cognitivas, habilidades sociales e interpersonales y las habilidades para manejar emociones. En el presente estudio, se retoman las habilidades sociales por ser consideradas el eje rector para el ajuste psicológico.

Las habilidades sociales hacen referencia a un conjunto de comportamientos interpersonales que resultan eficaces para los implicados, ya que permiten una comunicación más satisfactoria. En palabras de Peñafiel y Serrano (2010) las habilidades sociales son un conjunto de conductas necesarias para interactuar y relacionarse con iguales y adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. Para Caballo (1988, en Del Prette A., Del Prette Z. y Mendes, 1999) son un conjunto de comportamientos emitidos en un contexto interpersonal que

[1] Maestría en Psicología de la Salud. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: marisolmoralesrodriguez@gmail.com
[2] Estudiante de Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: angel_miguel_madrigal@hotmail.com
[3] Estudiante de Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: angelitolily17@hotmail.com

expresan sentimientos, actitudes, opiniones de un modo adecuado a la situación, respetando a los demás.

Como puede observarse, dichas habilidades hacen referencia a los comportamientos que favorecen el establecimiento y mantenimiento de interacciones positivas, lo que incide en una mejor calidad de vida, en función de nuestra naturaleza social como seres humanos, que implica aprender a vivir y convivir con otros.

Particularmente durante la adolescencia, es crucial que el individuo desarrolle destrezas que le permitan adaptarse a los cambios propios de la edad y, en este contexto las habilidades sociales fungen como recursos exitosos en los procesos adaptativos. En este periodo de la vida, las transformaciones se viven desde la preadolescencia, entendida esta como la primera etapa del desarrollo adolescente, que marca la pauta para cambios a nivel físico, afectivo, cognitivo y social.

El preadolescente con base en tales cambios, se torna más inaccesible y difícil de controlar (Blos, 1986), de ahí la pertinencia de desarrollar estas habilidades, lo que le permitirá mantener una relación saludable con los otros. Se ha demostrado que los individuos que poseen estas habilidades, se muestran competentes en distintas áreas de la vida.

Los adolescentes que no aprenden a compartir, relacionarse y expresarse de manera adecuada, pueden verse involucrados en grupos altamente vulnerables, presentado conductas de riesgo como abuso de sustancias tóxicas, y deserción escolar, entre otras (Mangrulkar, Vince y Posner, 2001). Los niños y adolescentes que muestran dificultades en relacionarse, tienden a presentar problemas a largo plazo vinculados con la deserción escolar, los comportamientos violentos y las perturbaciones psicopatológicas en la vida adulta (Ison, 1997; Arias y Fuertes, 1999; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Monjas Casares, González Moreno y col., 1998, en Betina y Contini, 2011).

De esta forma, las habilidades sociales constituyen un ingrediente básico para la sana convivencia, de ahí que, como lo señala López (2008), su entrenamiento propiciaría un individuo mayormente preparado y competente para relacionarse con otros y, por consiguiente para participar en actividades de grupo rebasando prejuicios sociales y valorando las diferencias de los que les rodean.

Diversos estudios reportan el impacto del entrenamiento en habilidades sociales en población adolescente; por ejemplo, el realizado por Rosa, Ingles, Olivares, Espada Sánchez y Méndez (2002) en España, muestran una eficacia moderada del programa en población adolescente comunitaria, calculada mediante autoinformes, informes de maestros y/o padres y observación.

En la misma línea, en Bolivia se llevó a cabo una intervención similar bajo un diseño experimental, concluyeron que el grupo experimental obtuvo puntuaciones más altas que el grupo control en competencia social, aseverando que los niños que no siguen un plan de apoyo para mejorar y desarrollar conductas sociales, tienen mayor probabilidad de volverse más hostiles y desafiantes y con menor habilidad para las relaciones sociales (Pichardo, García, Justicia y Llanos, 2008).

Una intervención en la provincia de Guipúzcoa, España con adolescentes tempranos, para el mejoramiento de las interacciones amistosas, de la capacidad de cooperación, y de la resolución de conflictos, obtuvo resultados contundentes al incrementarse las conductas asertivas en los participantes (Garaigordobil, 2001).

En tanto en la ciudad de Bucaramanga, Colombia, se implementó un entrenamiento con adolescentes en situación de calle, cuyo objetivo principal fue el desarrollo de habilidades de defensa asertiva de derechos, escucha y respuesta eficaz ante la crítica, utilizando un diseño pre-experimental. Lo relevante de la intervención fue que los participantes presentaban hábitos de comportamiento arraigados, debido al tipo de experiencias previas, los cuales fueron modificados (Álvarez, Saldaña, Muñoz y Portela, 2009).

Con base en lo descrito, se destaca que la mayor parte de la literatura se circunscribe a muestras de niños o adolescentes, dejando de lado población preadolescente con características muy particulares, incluso se toman muestras con edad entre los 9 y 11 años, sin embargo, el tratado de la información es desde la psicología infantil y no desde el estudio de la adolescencia. En torno a ello, la pregunta que puede ser planteada es si ¿un programa de intervención psicoeducativa mejora las habilidades sociales en preadolescentes escolarizados?, dicho cuestionamiento obliga a plantear como objetivo general, *determinar si existen cambios en las habilidades sociales en preadolescentes de nivel básico a partir de la implementación de un programa de intervención psicoeducativa*.

Método

El presente estudio se basa en un diseño pre-experimental, de alcance descriptivo.

Participantes. Para la selección de la muestra se utilizó el muestreo no probabilístico intencional a solicitud de las autoridades educativas de la institución. En una reunión de inicio de actividades escolares, los padres de familia fueron informados sobre la investigación que se pretendía realizar, las fases del proceso y las actividades particulares para cubrir los objetivos; a la vez se les solicitó su consentimiento para llevar a cabo la intervención. Posterior a la aprobación de los padres de familia, se procedió al trabajo directo con los participantes.

La muestra estuvo conformada por 80 preadolescentes con edad promedio de 10 años, 42.5% son hombres y 57.5% mujeres; de los 80 participantes, el 60% cursa 5º grado y el 40% el 6º grado; todos pertenecientes a una escuela primaria pública de Morelia, Michoacán. El nivel socioeconómico predominante de la población escolar es medio bajo. En relación a la ocupación de las madres, el 46% se dedica al hogar, mientras que sólo el 6.7% desarrolla una actividad profesional. En el caso de los padres, la ocupación predominante se ubica en la categoría de obrero con un 42% y sólo el 2.5% se desempeña en el ámbito profesional.

Instrumentos. Se utilizó la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein (1980), conformada de 50 reactivos agrupados en seis factores: habilidades sociales básicas, avanzadas, relacionadas con los sentimientos, habilidades para hacer frente al estrés, habilidades alternativas a la agresión y de planificación.

Las *habilidades sociales básicas* se refieren a la atención que se le presta a la persona, iniciar una conversación y mantenerla por un momento, conversar, expresar agradecimientos, presentar a nuevas personas con otras, etc. Las *habilidades sociales avanzadas*, se relacionan con pedir ayuda cuando se necesita, integrarse a un grupo en alguna actividad, explicar con claridad alguna actividad a otros, prestar atención a instrucciones y pedir disculpas; las *relacionadas con los sentimientos* hacen referencia a comprender y reconocer las emociones que se experimenta y dar a conocer lo que siente. En tanto, las *habilidades alternativas a la agresión* implican ayudar a quien lo necesita, compartir las cosas, buscar llegar a acuerdos, autocontrol, resolución de problemas. Las *habilidades para hacer frente al estrés*, se refieren a hablar claro y no con enfado, escuchar y responder adecuadamente, comprender las razones que llevan a un fracaso, planear y decidir lo que se quiere sin que otras personas influyan en la decisión. Finalmente las *habilidades de planificación* representan las actividades alternas ante una situación molesta, tales como pensar cómo surgió el problema, tomar decisiones realistas de cómo se quiere realizar una tarea, determinar cuál de los numerosos problemas es el más importante.

En esta muestra, la escala obtiene un alfa de Cronbach de .899; el índice de los factores se encuentran entre $\alpha = 0.570$ a 0.760. La estructura factorial para la población de estudio respeta la estructura original, los pesos factoriales oscilaron entre .390 y .780. Para su calificación, cada uno de los factores se categorizó en los niveles alto, medio-alto, medio bajo y bajo.

Procedimiento. El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico intencional como resultado del acuerdo con las autoridades educativas. Se llevó a cabo la fase de pre prueba mediante la

aplicación del instrumento de evaluación; los datos se analizaron y se diseñó e implementó el programa de intervención de acuerdo a las necesidades detectadas.

El programa de intervención denominado "*Desarrollo de habilidades para la vida: promoción de habilidades sociales"* estuvo constituido por 10 sesiones de 70 minutos cada una. Las diversas actividades del programa de intervención tuvieron como objetivos favorecer las relaciones interpersonales efectivas y fortalecer las redes de apoyo social mediante el fomento de habilidades sociales.

Se impartió en la modalidad de taller y cada sesión de trabajo se dividió en cuatro partes. La primera introductoria pretendía favorecer la participación de los preadolescentes, generar un clima de disposición al trabajo e introducir la temática del día. La segunda parte se caracterizó por el manejo de dinámicas grupales acorde a la temática de la sesión, utilizando diversas técnicas para el desarrollo de la acción como juegos de cooperación, juego de roles, debate, teatro con títeres y otras técnicas para estimular la discusión. En la tercera parte se abordó el contenido teórico, utilizando la proyección en diapositivas, mapas mentales, diagramas, dibujos, frases o dichos populares dispuestos en papel bond. Y en la cuarta y última parte, se fincó la reflexión y el diálogo como estrategias principales para analizar los resultados de la actividad y reafirmar lo aprendido mediante la retroalimentación.

Las sesiones de trabajo abordaron los siguientes temas: la importancia de las habilidades para la vida, la cooperación, redes de apoyo social, aprender del manejo afectivo, emociones básicas, empatía, conducta prosocial, asertividad, planificación, toma de decisiones y solución de conflictos grupales. Posterior al programa de intervención, se procedió a la fase de posprueba para determinar la existencia de cambios mediante el análisis de los datos.

Resultados

Los datos fueron analizados utilizando la estadística descriptiva y la técnica t de Student para muestras relacionadas. Los resultados destacan cambios en todas las habilidades sociales a excepción de las de planificación, al respecto aumentó el nivel de las habilidades básicas ($t=5.7$; $p=.000$), avanzadas ($t=4.3$; $p=.010$), relacionadas con los sentimientos ($t=3.89$; $p=.045$), alternativas a la agresión ($t=5.2$; $p=.032$) y para hacerle frente al estrés ($t=5.4$; $p=.029$), tal y como se observa en la figura 1.

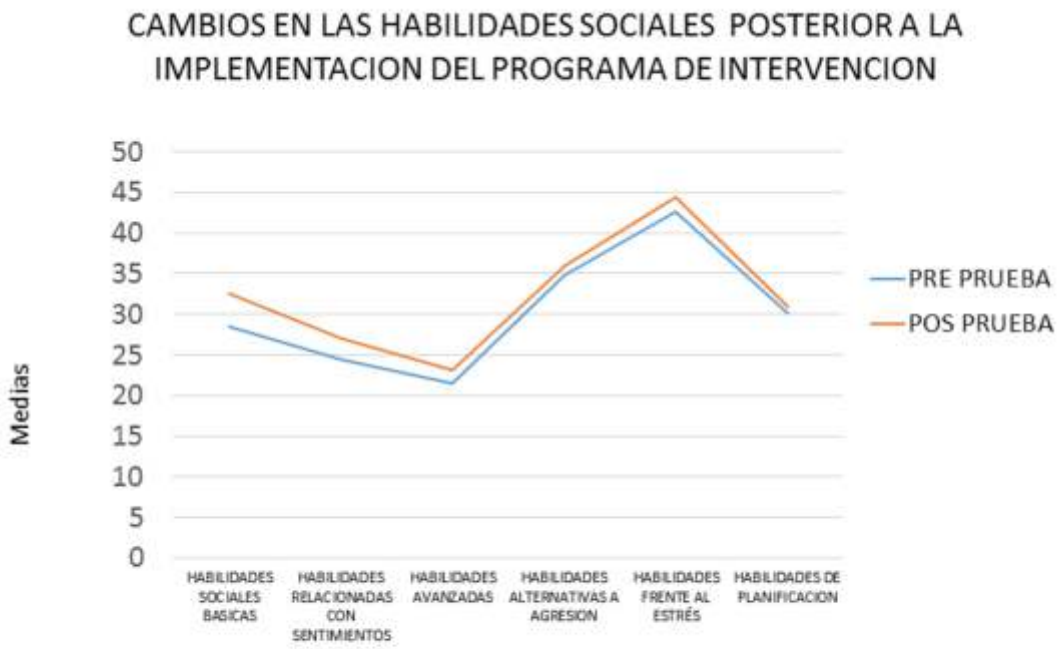


Figura 1. Diferencias en las habilidades sociales entre la fase de preprueba y posprueba

Conviene mostrar los niveles en los que se ubicaron finalmente las habilidades sociales después del programa de intervención. Como se muestra en la figura 2, las habilidades básicas fueron las únicas que se situaron en un nivel básico, ello es relevante ya que son el punto de partida del resto. En el nivel medio alto, se ubicaron las habilidades avanzadas, las relacionadas con los sentimientos, las habilidades para hacerle frente al estrés y las alternativas a la agresión, llama la atención que las habilidades de planificación mostraron una distribución muy homogénea entre los niveles medio alto y medio bajo.

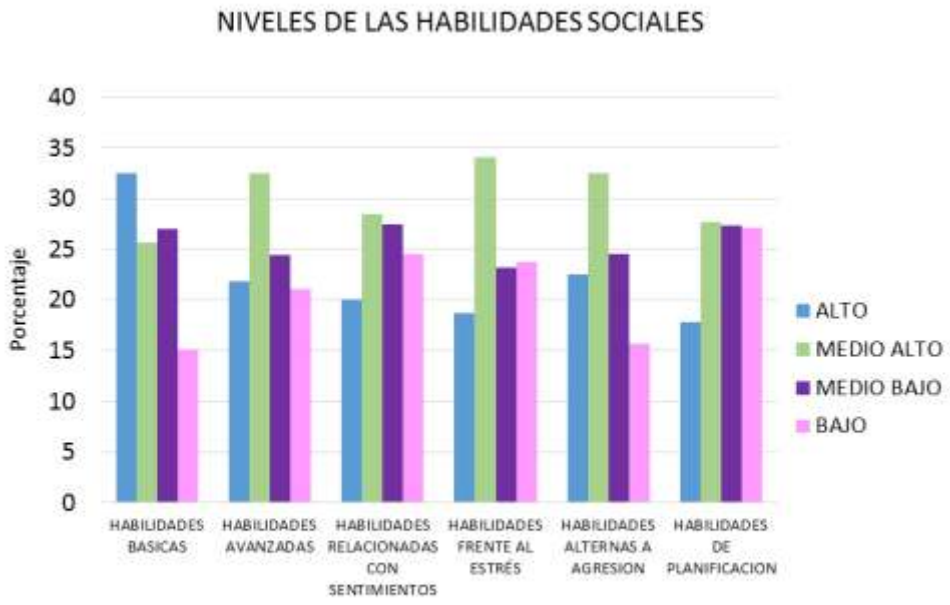


Figura 2. Niveles en los que se ubican las habilidades sociales

Se llevó a cabo un análisis comparativo en función de algunas variables contextuales como género, edad y grado escolar. En relación al género, se reportan diferencias significativas puntuando más alto las mujeres en habilidades básicas (t=5.0; p=.022) y habilidades relacionadas con los sentimientos (t=3.2; p=.039); los hombres refieren mejores habilidades avanzadas (t=3.3; p=.032). Ver figura 3.

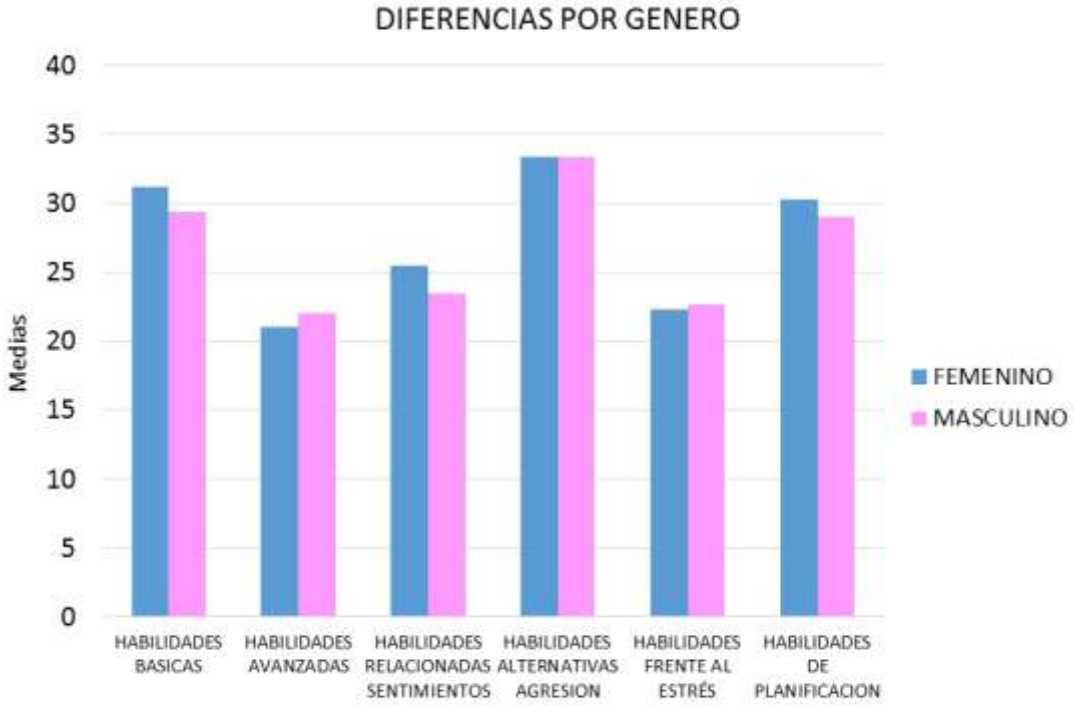


Figura 3. Diferencias en las habilidades sociales por género

De la misma manera, como se muestra en la figura 4, se reportan diferencias por grado escolar, los preadolescentes de sexto grado cuentan con mejores habilidades básicas (t=2.2; p=.039), avanzadas (t=2.1, p=.049) y habilidades para hacer frente al estrés (t=2.5; p=.013) con respecto a los preadolescentes de quinto.

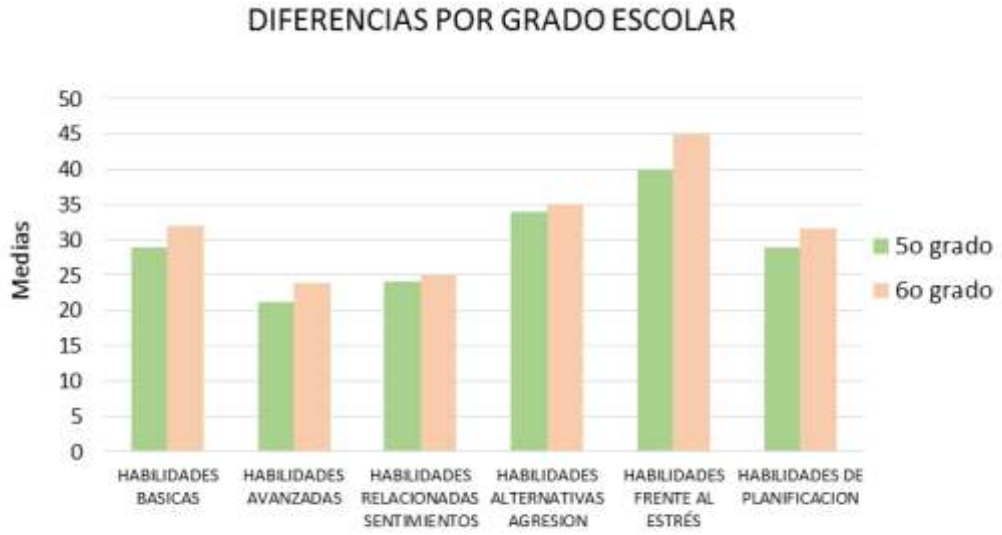


Figura 4. Diferencias en habilidades sociales por grado escolar de los participantes

Discusión y conclusiones

Desde un enfoque de promoción de la salud, las habilidades sociales como fuente de bienestar en los adolescentes, permiten que estos adquieran las competencias necesarias para un mejor desarrollo interpersonal y para enfrentar los retos que se presentan entre pares de una forma efectiva; además promueven la competitividad requerida para lograr transitar hacia la madurez de una manera saludable, favorecen al adolescente la comprensión de la presión que existe por parte de sus iguales y facilita el manejo de sus emociones (Uribe et al, 2005).

Los hallazgos destacan una mejora en las habilidades sociales, los preadolescentes fortalecieron habilidades como expresar adecuadamente los propios sentimientos, enfrentarse al enfado del otro, autorecompensarse, saber escuchar, fortalecer normas de cortesía y desarrollar empatía y conductas prosociales. Al respecto, Contini de González (2008) afirma que cuando el adolescente cuenta con habilidades sociales desarrolladas está en la posibilidad de tener un buen ajuste psicológico.

El entrenamiento en habilidades sociales es una estrategia altamente efectiva para abordar todo tipo de problemáticas, ya que muchas de estas se pueden definir en términos de déficit en habilidades sociales (Camacho y Camacho, 2005). Puesto que el hombre es esencialmente un “animal social”, pocos trastornos psicológicos habrán en los que no esté implicado, en mayor o menor medida el ambiente social que rodea al sujeto con esos problemas.

Prieto (2000, en Betina y Contini de González, 2011) afirma que se han identificado ciertos factores de protección ante estresores ambientales que disminuyen la aparición de problemas psicosociales en la infancia y adolescencia, entre los que se destacan las habilidades sociales, ya que son un medio excepcional de protección y promoción de la salud; de ahí la necesidad de generar espacios para su adiestramiento.

Otro de los hallazgos igualmente importante es sobre la existencia de diferencias por género, al respecto, las mujeres muestran mejores habilidades sociales básicas y afectivas que los varones. En relación a ello, la literatura ha dado evidencias sobre las diferencias en torno a los roles de género, resaltando que el rol femenino está relacionado con características como la sensibilidad y apertura emocional, fortaleza emocional, y habilidades sociales vinculadas al manejo de afectos (García, Cabanillas, Morán y Olaz, 2014). Las mujeres se muestran más competentes en términos de expresión de sentimientos positivos y empatía (Caballo, 2000).

En otra línea, se observó que conforme aumenta el grado escolar, se optimizan las habilidades sociales. El desarrollo de estas, está estrechamente vinculado a las adquisiciones evolutivas, conforme el niño avanza en edad, mejoran las habilidades verbales y de interacción con pares (Betina y Contini de González, 2011). La mejora en dichas habilidades no solo

obedecería a los cambios evolutivos, también pueden estar relacionados con los efectos de la experiencia grupal, ya que se ha comprobado que en esta edad los individuos empiezan a ser más independientes de su familia y a buscar su identidad a través de la identificación en su grupo social (Camacho y Camacho, 2005) dedicando mayor tiempo al ensayo de dichas habilidades para conseguir un sentido de pertenencia.

Lo anterior guarda estrecha relación con el desarrollo del adolescente ya que se da un proceso de maduración general; cognitivamente está en la posibilidad de exponer sus opiniones y sentimientos pero de manera asertiva, se encuentra en la búsqueda de su identidad, y el grupo de iguales así como su familia, representan los sistemas idóneos en donde ensaya nuevas formas de relación.

Además destaca que la adquisición de habilidades sociales prepara al individuo para la participación competente y eficaz en diversos aspectos de la interacción humana; considerándose la enseñanza de habilidades sociales como un programa ideado para enseñar y mejorar, tanto implícita como explícitamente, las habilidades interpersonales y de comunicación (Ovejero, 1990, en Uribe et al, 2005).

Potenciar las habilidades sociales favorece la generación de otros factores protectores durante la adolescencia como las estrategias de afrontamiento, habilidades resilientes, autoestima positiva, bienestar psicológico, entre otros, que en su conjunto disminuyen la vulnerabilidad a la que están expuestos en torno a conductas de riesgo.

A la luz de los resultados, el programa fue eficaz ya que se incrementaron las habilidades sociales de los preadolescentes, lo que dio pie a la mejora de la convivencia escolar; se requiere seguir abonando a este tipo de intervenciones pero con diseños más complejos a fin de tener un mayor control de las variables y constatar la validez de dichas acciones.

Referencias

Álvarez, L., Saldaña, C., Muñoz, J. y Portela, V. (2009). Asertividad, escucha y afrontamiento de la crítica en adolescentes en situación de calle. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 7(2), 1535-1543. Recuperado de http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/168/72.

Betina, A., Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182. Doi: 184/18424417009

Blos, P. (1986). *Psicoanálisis del adolescente*. México: Joaquín Mortiz.

Caballo, V. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Camacho, C. y Camacho, M. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 3, 1-27. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/2931/293122834012.pdf

Contini de González, N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana; perspectivas desde la Psicología Positiva. *Revista Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 9, 45-64. Recuperado de http://www.palermo.edu/cienciassociales/investigacion-y-publicaciones/pdf/psicodebate/12/05-Psicodebate-Las-intervenciones-en-habilidades.pdf

Del Prette A., Del Prette Z. y Mendes, M. C. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: Análisis de un programa de intervención. *Revista de Psicología conductual*, 7 (1), 27-47. Recuperado de www.funveca.org/revista/PDFespanol/1999/art02.1.07.pdf

García, M., Cabanillas, G., Morán, V. y Olaz, F. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de argentina. *Disertaciones,* 7(2), 114-135. Recuperado de http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/article/viewFile/4622/4776

López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras*, 3(1), 16-19.

Mangrulkar, L., Vince, C., y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Peñafiel, E. y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. España: Editex.

Pick, S., y Givaudan, M. (2006). Yo quiero, Yo puedo: estrategia para el desarrollo de habilidades y competencias en el sistema escolar. *Revista del Programa de Estudios de Posgrado en Psicología*, 23, 203-221. Recuperado de http://201.134.218.12/articulos/Revista_de_estudios_pos-grados_puc-sp%5B1%5D.pdf

Sánchez-Queija, I., Oliva, A., y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-270. Recuperado de http://personal.us.es/oliva/prosocial.pdf

Uribe, R., Escalante, M., Arévalo, M., Cortez, E. y Velásquez, W. (2005). *Manual de habilidades sociales en adolescentes escolares*. Perú: Ministerio de Salud de Perú. Recuperado de http://es.scribd.com/doc/17607253/Manual-de-Habilidades-Sociales-en-adolescentes-escolares

Valdés, A. y J. Ochoa, J. (2010). *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*. México: Pearson

LA FIESTA DE LA NAVIDAD, UNA TRADICIÓN EN COMACHUÉN

Magdalena Hernández González,[1] *María de Lourdes Vargas-Garduño*[2]
Jessica Cristina Acuapa Juárez[3]

Introducción

Comachuén municipio de Nahuatzen, forma parte de los grupos indígenas del estado de Michoacán, la mayoría de sus habitantes tiene el P'urhepecha como su lengua materna. Es una comunidad que se interesa en mantener vivas sus tradiciones y costumbres y no perder su identidad cultural, involucrando a las nuevas generaciones para generar un sentimiento de pertenencia a la comunidad. Una de sus muchas tradiciones es la fiesta de Navidad.

La Fiesta de la Navidad, para los p´urepechas es conocida como “patskua” pasïkua” la terminología varía según la comunidad y la variantes dialectal que predominan en cada región. Ésta fiesta está presente en las comunidades p´urhepechas y tiene un gran significado, debido a que se trata del nacimiento del Niño Dios. Los p'urhpechas de la Meseta lo celebran a su manera, ya que cada comunidad tiene su peculiar de como celebrarlo.

Así pues, para vincular las tradiciones de los pueblos p'urhepechas con los aprendizajes escolares, se eligió este tema para el proyecto que dio origen al texto que aquí se pone a consideración de los lectores. El objetivo de este proyecto fue fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de las asignaturas correspondientes al primer año de primaria a partir de la influencia de las tradiciones del contexto en el que viven, considerándolas como un elemento de apoyo pedagógico.

Así mismo, uno de los objetivos específicos es dar a conocer cómo se vive una tradición como la fiesta de Navidad en la comunidad de Comachuén y destacar la importancia que tienen las costumbres y tradiciones de los pueblos originarios. Además de rescatar los contenidos étnicos que favorezcan la enseñanza de los contenidos y mostrar la importancia que tienen para que haya una mayor comprensión de los contenidos nacionales. Todo esto, como producto del trabajo realizado dentro del Diplomado de Formación de Docentes en la Interculturalidad.

De igual forma, se pretende usar esta celebración para ligar los aprendizajes culturales a los escolares a fin de hacerlos más significativos y al mismo tiempo resaltar las tradiciones de la comunidad.

[1] Licenciado en Educación Primaria. Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Amado Nervo. Capacuaro, Michoacán.
[2] Doctora en Psicología Social. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: luluvargas61@gmail.com
[3] Pasante de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: j.e.s.s.08@hotmail.com

Una tradición de la comunidad: La fiesta de la Navidad

En la comunidad de Comachuén esta fiesta se inicia desde 12 de diciembre y termina el día 1 de enero. Se realiza en diferentes etapas, las cuales se describirán en lo posterior. Comienza con el momento en que los "cargueros" (encargados) van a ir a pedir al Niño Dios al templo, luego se entrega del Niño Dios al carguero, se lleva a cabo la "traída" del palo del farol, la limpieza y "levantada" de dicho palo, el ensayo real ("sejpakua"), la preparación del coloquio y la puesta en escena, la entrega del Niño Dios al templo, los tres días posteriores a la Navidad (en p´urhepecha llamado "uarhatsperakua") y por último, la despedida ("t´ireskua").

Es por ello que el recuperar el sentido que tienen estas fiestas considerándolas como factor importante para generar situaciones de aprendizaje escolar, constituye una estrategia que permite llevar a cabo y concretar una Educación Intercultural Bilingüe. Es así que la forma de trabajo anterior se complementa con la enseñanza a través de proyectos pedagógicos, debido a que representa la posibilidad de lograr en el alumno el aprendizaje auténtico y significativo, recuperando los saberes propios de su comunidad, promoviendo el aprendizaje a través de la experiencia, la enseñanza reflexiva y el aprendizaje cooperativo, en el cual la participación de comunidades tienen un papel importante, ya que permiten no solo adquirir los conocimientos, sino vivenciarlos (Díaz, 2005).

Es así que, las fiestas en la cultura de los pueblos tienen una gran importancia, ya que las fiestas tradicionales pueden ser empleadas como estrategias de apoyo pedagógico para fomentar la interculturalidad y los contenidos escolares de los programas de planes y proyectos.

Lo anterior, puede relacionarse con lo que Berger y Luckmann (1979) hablan de la escuela, considerándola como producto y productora de los sujetos que participan en su producción. Trabajar los temas de las tradiciones de las comunidades como estrategias de apoyo para las diferentes asignaturas, permiten que los alumnos también generen sus propios conocimientos y los complementos con los de los contenidos.

En este texto se relatan los resultados obtenidos en la primera etapa (investigación), en la que la maestra y los niños de primer grado de primaria, indagaron sobre la realización de esta actividad. Así mismo se muestran los elementos que formaron parte de las planeaciones educativas vinculadas a dicho tema.

Metodología

El trabajo se basa en la investigación cualitativa, desde el enfoque de la investigación-acción-participativa (Rodríguez, Gil, García, 1996). En el aspecto pedagógico, se aplicó el método inductivo intercultural (Gasché, 2008), a través del método de proyectos. Aunque en su aplicación se consideraron cuatro etapas: investigación, planeación, ejecución y evaluación, en este texto sólo se presenta la primera. La técnica que se usó para la primera fase, fueron: entrevistas a papás, abuelos y parientes originarios de Comachuén.

Los participantes fueron los alumnos del 1er grado de la escuela primaria “Amado Nervo” perteneciente a la comunidad de Capacuaro. También participaron las personas de la comunidad y parientes o conocidos de los niños y sus familias que fueran pertenecientes a la comunidad de Comachuén.

Procedimiento

Con la finalidad de comparar si había diferencias en la celebración de la Navidad entre la comunidad de Comachuén y Capacuaro, se indagó el cómo se lleva a cabo en Capacuaro. Las entrevistas estuvieron conformadas por las siguientes preguntas: ¿Qué actividades se hacen en tu comunidad en la navidad? ¿Has participado en alguna de ellas? También se les pidió a los alumnos que pregunten porque se hacen estas actividades a quién festejan y cuándo se hace.

Una vez realizadas las entrevistas por los alumnos, se conversó sobre lo que cada uno investigó, armando así el relato de la fiesta de la navidad. Durante el armado de la investigación se pretendieron desarrollar los contenidos de las diferentes asignaturas, de manera contextualizada y vivencial y se realizaron dibujos para explicar lo que habían investigado, lo cual sirvió para educación artística.

Resultados

Se presentan los resultados de la fase de investigación que hicieron la maestra y los niños. En Comachuén, fiesta de Navidad inicia el 12 de diciembre y termina el 1° de enero. Entre la comunidad de Capacuaro y Comachuen hay semejanzas muy significativas en cuanto a la celebración de la Navidad, ya que coinciden en la pedida del Santo Niño, el palo del farol, los pastores y la realización de las piñatas. La diferencia solo radica en el baile que realizan: la comunidad de Capacuaro realiza el “baile de los viejitos” y en la comunidad de Comachuén “el baile de los changos”. Se realiza en tres etapas: 1ª pedir al Niño Dios, 2ª la traída del palo y 3ª limpieza y levantamiento del palo. Continuamos describiendo de forma general cada una.

La primera etapa: Pedir al Niño Dios

Consiste en que la persona que desea hacerse cargo del Niño Dios junto con sus familiares más cercanos acuden a hablar con el cura a cargo, para solicitar dicho honor. Este acontecimiento no tiene una fecha específica, pero cuando ya hay carguero para el año siguiente, también llamado “chichiua”, se da a conocer en Nochebuena es decir el día 24 de diciembre.

La entrega del Niño Dios al carguero se realiza la tarde del día 1 de enero, para ello el nuevo carguero se organiza con sus familiares para esperarlo. Se hace una procesión que comienza en el templo y culmina al llegar a la casa del nuevo carguero (ver foto 1). En donde los fiscales del templo y la gente que acude son invitados a comer y a disfrutar de un baile, finaliza alrededor de las 2:00 a.m.

Foto 1. Procesión con el Niño Dios

Segunda etapa: La traída del palo

Nueve meses de la llegada de Niño Dios con el nuevo carguero se pide autorización para cortar un pino. Una vez contando con la autorización, el carguero hace una invitación general a las personas que deseen ayudar a cortar y traer el palo. Llegado el día se reúnen en la casa de carguero señores con sus yuntas, la salida es en la madrugada llevando consigo al Niño Dios. Mientras tanto las mujeres invitadas se quedan preparando la comida para, alrededor de las 10:00 a.m., llevarla a los hombres que se encuentran en el monte, llegan, sirven la comida y comen todos juntos. Al regresar nuevamente ofrecen de comer y finalmente dan gracias a quienes los acompañaron.

Tercera etapa: Limpieza y levantamiento del palo

Esta actividad se realiza el 12 de diciembre. Las personas se acercan a ayudar a levantar el palo del farol, un palo de aproximadamente 20 metros donde se cuelga una estrella adornada con focos de colores, para representar a la estrella de Belén que debe ser vista desde casi todo el pueblo. Al finalizar se ofrece de comer (que por lo general el platillo que se ofrece es el pozole) y se rompen piñatas donde todos participan. También comienzan la construcción del entablado y actividades de preparación para el coloquio. Dicho entablado del coloquio, antes se construía en la casa del "carguero" pero conforme pasan los años la comunidad ha crecido por lo que ahora se construye en la plaza principal, que es el lugar ideal para que la gente asista. Durante todos los días que se ocupan para la construcción del entablado el carguero da de comer a sus ayudantes. Así que se prepara comida, con sus tortillas hechas a mano o unos ricos tamales, además se preparan buñuelos para ofrecer en las noches con un exquisito té de canela o café.

Foto 2. Palo del farol levantado

A partir de este día las personas que tengan voluntad y como agradecimiento al Niño Dios por un año fructífero, lleno de bendiciones, llevan a la casa de carguero un costal de mazorcas, reses, harina, chiles, fruta de todo tipo, refrescos e inclusive dinero.

El entablado se termina de construir el día 23 de diciembre; que es día del ensayo general o “sejpakua”. Los rancheros, la rancheras, ermitaños, se visten con sus trajes y va a la casa del carguero para el ensayo. Se contrata a una banda de la comunidad para que amenice el ensayo con la música tradicional. En esta noche se da atole negro “kamata turhipitiri” o ”kamata chaketeri” a todas las personas que van acompañar.

Cuarta etapa: La celebración de Navidad

El coloquio es una escenificación parecida a una pastorela extensa, donde los personajes principales son siempre los mismos: los rancheros, ermitaños, viejitos y los pastores, participan cantando un relato alusivo al nacimiento del Niño Dios, cuyo contenido va cambiando año con año.

Foto 3. Ermitaños cantando durante el coloquio

Dentro del coloquio aparecen otros personajes, los llamados “luciferes” o “luzbeles”, que con su vestimenta especial también dicen un relato que es alusivo al bien y al mal, enfatizando en el tema de los pecados. El coloquio prosigue con una escenificación de una parte de la Biblia, por ejemplo Adán y Eva, el hijo ausente, entre otros esto es dependiendo de los que diga el carguero. Y por último participan los rancheros, ermitaños, pastores, viejitos y mayores con sus relatos.

Foto 4. Niños rancheros cantando durante el coloquio

El coloquio finaliza alrededor de las 7:00 am. Con una misa para dar la bienvenida a la navidad, “Nacimiento del Niño Dios”. Regresan al Niño al templo, y esperan al nuevo carguero que organizará el evento al año siguiente.

El 25 de diciembre empieza la caminata, encabezada por el carguero y sus familiares acompañados por los distintos personajes del coloquio (los rancheros, pastores, ermitaños) quienes visitan las casas de los cargueros salientes y también van a las casas de los que fueron jefes de tenencia, representantes o alguna autoridad del pueblo. Allí los reciben con refrescos, fruta y vino. El último día se ofrece una comida de agradecimiento a todas las personas que participaron en las diferentes etapas. Esta actividad se realiza los días 25, 26 y 27 de diciembre.

Los niños se hacen presentes en la celebración de distintas maneras: desde ayudar a llevar la leña cortada a la casa del carguero, participar en la obra, salir de rancheros, ermitaños y también se visten de “charhis” (chanchos). Es así como el pueblo de Comachuén con su lucida danza de los chanchos “charhis” la pastorela celebra la Navidad.

Foto 5. Niño disfrazado de “Chanchito”

El último día que es el 27 de diciembre y por la tarde se hace la despedida, se ofrece churipo y corundas a las personas que fueron a acompañar al carguero en la caminata y a todas las personas que participaron en la obra y a los que ayudaron hacer el entablado, en si a todo el pueblo. Esta actividad se conoce como la “t´irenskua”, que significa “comida”.

En clases, los niños hicieron cantos, lo cual ayudó para que aprendieran palabras, identificaran las oraciones y así el aprendizaje fuera más significativo, ya que se observó que

hubo una mejor comprensión de los contenidos. Así mismo, a continuación se muestran losaprendizajes obtenidos en las diferentes materias a partir del proyecto “la fiesta de la Navidad”.

Aprendizajes obtenidos en diferentes materias

Español: Concordancia entre género y número, redacción de pequeñas oraciones, partes de la entrevista, instructivo para elaborar una piñata, características y función de la rima. Lo anterior fue logrado gracias a diversas actividades dentro del proyecto, como la entrevista al carguero de Capacuaro; para la redacción de pequeñas oraciones trabajaron primero por palabras (relacionadas con la fiesta de la Navidad) por ejemplo escribieron pino, carguero, niño, Dios, también las escribieron en purépecha. Después de la escritura e identificación de palabras formaron las oraciones, por ejemplo: “El pino es grande”, “el árbol es verde”, etc. Dentro de las palabras identificaron los adjetivos calificativos.

Foto 6. Ejercicio de escritura a partir del tema “Navidad”

Matemáticas: Los alumnos utilizaron la comparación directa para ordenar las longitudes, los números ordinales, formar colecciones, resolver problemas de suma y resta, el calendario, sucesión numérica. Para la representación de colecciones, en una hoja impresa hicieron la representación de piñatas (mediante dibujos), trabajaron el calendario (numero) identificando las fechas de las fiestas (en este caso la fiesta de la Navidad y los días en los que se realiza cada practica descrita al principio de este trabajo) y la secuencia numérica, escritura de los números del 1 al 30.

Foto 7. Ejercicios matemáticos

Exploración de la naturaleza y la sociedad: Distinguieron cambios en la naturaleza durante el año debido al frio, al calor, lluvia y viento; describe costumbres y tradiciones del lugar donde vive y reconocen su diversidad, las estaciones del año, costumbres y tradiciones. Estaciones del año, ver las características de cada estación, los niños dieron las características de cada una, haciendo mayor énfasis en la de invierno (ya que corresponde a la fiesta de la Navidad). Representaron esas cuatro estaciones en un cartel: el título y dibujos representativos. Un niño dijo que en otoño el viento se lleva las hojas y recorto unas y las puso en un árbol (ver foto 8). También dibujaron el cerro, el cómo se llena de nieve (ya que en su comunidad que es Capacuaro así sucede en esa época del año).

Formación cívica y ética: Conocieron e identificaron las fiestas que se celebran y dan identidad como comunidad. Investigaron el cómo las personas ayudan al carguero, ayudan a hacer las vestimentas que se usaron en las celebraciones. Cuando hicieron el árbol de valores, diferenciaron e identificaron los valores que se dan en la comunidad; lo cual fue muy importante que los niños identificaran, ya que antes de hacer la actividad se habían notado algunas conductas inadecuadas como el no respetar a los demás. También a los niños antes de la actividad se les dificultaba el compartir y ser solidarios con sus compañeros, por lo cual esta actividad sirvió para reforzar la concientización de la importancia de los valores para una convivencia más sana. Otro valor que se resaltó con esta actividad fue el de la paz, ya que los niños se pelean mucho en Capacuaro por lo cual se promovió la sensibilización hacia este valor y promover la resolución de conflictos mediante el dialogo, no solo de los niños sino también con los padres de familia.

Foto 8. Valores asociados a la fiesta de navidad.

Educación artística: Emplearon expresiones corporales para comunicar eventos de su vida cotidiana. Diferenciaron la danza de los viejitos de Capacuaro con la de Janitzio, ya que a los viejitos los acompañan las “maringuías” en la danza de Capacuaro. Esta reflexión sirvió para distinguir las diferencias y similitudes que hay en las diferentes tradiciones de cada comunidad y cada una tiene sus significados. En la clausura, representaron la danza de los viejitos, para lo cual ensayaron, siendo entusiastas y ayudandose entre ellos a aprenderse los pasos. La vestimenta la consiguieron los papás de los niños y también se investigo qué elementos lleva cada traje.

Lengua indígena: Se dejaron testimonios de la vida de la comunidad en el periódico mural, tanto en español como en purépecha.

Para cerrar el proyecto de investigación de la navidad, se realizó un convivio entre los alumnos de 1ero B y su maestra, el cual sirvió a manera de cierre y durante el cual se compartieron las opiniones y lo que les había parecido del proyecto, favoreciendo también algunos valores como el compartir.

Foto 9. El valor de la convivencia durante la fiesta de navidad

Conclusión

El enfoque pedagógico por proyectos nos permite promover la interculturalidad, debido a que se parte de reconocer las propias costumbres y saberes de la comunidad para complementarlos con los saberes educativos, siendo un complemento que es de gran ayuda para los aprendizajes del educando.

Si se trabaja por proyectos, hay un mayor aprendizaje significativo, gracias a la relación entre los conocimientos previos que les resultan familiares a los niños y los nuevos conocimientos que el programa pide. Son estrategias que ayudan mucho porque a partir de un proyecto y la correlación con los contenidos se logran buenos resultados y permite que temas basados por ejemplo en una tradición pueden abordarse diferentes temáticas y por ende ayuda para la planeación. Los trabajos se planean de acuerdo al ciclo escolar, con las costumbres del pueblo, reflexionando en los temas que tienen que ver con las tradiciones y costumbres del

pueblo y correlacionándolos con los contenidos escolares. Es importante aclarar que no se hacen a un lado los contenidos que da la Secretaria de Educación en el Estado (SEP) sino al contrario, las costumbres refuerzan los contenidos de los programas curriculares permitiendo recuperar la lengua indígena.

Además de que los niños participan de mejor forma, les sirvió para fomentar la investigación de las cosas que se desconozcan, al igual que como docentes, nos permite fortalecer la investigación de lo que no conocemos para ayudar en el aprendizaje de los alumnos.

Aunque no se han concluido todas las etapas del método inductivo intercultural, la experiencia de haberlo diseñado por primera vez resultó muy interesante. La investigación sobre cómo se realiza esta fiesta, permitió a la maestra y a los niños, comprender mejor por qué se hace cada cosa y qué significa; para posteriormente poder vincular esos saberes con el aprendizaje de los contenidos escolares. También permitió encontrar semejanzas y diferencias entre la manera de celebrar la Navidad en Comachuén y en Capacuaro, lo cual es importante, ya que permite conocer que no en todas las comunidades se celebran las fiestas de la misma forma, que cada una tiene su forma muy particular de celebrarlas, lo cual les da su propia identidad.

El desarrollar prácticas de enseñanza basadas en el aprendizaje significativo retomando las costumbres y saberes de la comunidad, facilita la aplicación de los saberes construidos sobre los contenidos escolares. Lo anterior favorece el reconocimiento a la escolarización desde el modelo de la educación intercultural bilingüe, la cual tiene como objetivo la construcción de saberes interculturales, y así las personas puedan incorporarse a los saberes de su comunidad ayudándola a su crecimiento y al rescate de sus tradiciones, las cuales conforman la identidad de la misma.

Referencias

Berger,L. y Luckmann,T. (1979) *La construcción social de la realid*ad. Buenos Aires: Amorrortu

Díaz, F., (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, McGrawHill.

Gasché, J., (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En Bertely M., Gasché, J., y Podestá, R. (comp.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües.* Quito, Ecuador, Abya-Yala.

Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.

Sartorello, S. C. (2009) Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* 2(3), 77-90. Recuperado de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf

A LA COSECHA, UNA DE LAS TRADICIONES DE CAPACUARO "K'APAKUNI"

Israel Crisóstomo Luna[1], *María de Lourdes Vargas-Garduño*[2], *Jessica Cristina Acuapa Juárez*[3]

Introducción

La comunidad indígena de Capacuaro se ubica en el centro de la meseta P'urhépecha. Colinda al norte con la comunidad de Pomacuarán, al sur con la ciudad de Uruapan, al este con la comunidad de Quinceo y al oeste con la comunidad de San Lorenzo. Se localiza a 15 kilómetros de la cabecera municipal y aproximadamente a 2,250 metros sobre el nivel del mar, cuenta con una población de 12,000 habitantes de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010).

Mapa 1. La región p'urhepecha.
Fuente: Secretaría de Pueblos Indígenas, Morelia, 2010.

Por la importancia que tiene la lengua p'urhepecha para la comunicación dentro de la comunidad, es preciso fortalecer no sólo su uso cotidiano dentro del contexto familiar y social, sino también en el educativo, para que poco a poco se aprenda a leer y escribir en lengua materna. Con tristeza observamos que gran parte de los niños, jóvenes y adultos del pueblo, ya no utilizan la indumentaria original, eso se fue perdiendo poco a poco.

[1] Licenciado en Educación Primaria. Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Amado Nervo. Capacuaro, Michoacán.
[2] Doctora en Psicología Social. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: luluvargas61@gmail.com
[3] Pasante de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: j.e.s.s.08@hotmail.com

De aquí parte el interés por revalorar nuestra lengua y nuestras tradiciones inculcando en los alumnos la riqueza de la cultura propia, partiendo de un conocimiento más profundo de ella para encontrar el significado de cada tradición que se celebra en las comunidades.

La comunidad de K'apakuni (Capacuaro) vive un marcado movimiento migratorio de sus habitantes hacia Estados Unidos, dando lugar a la mezcla de costumbres y tradiciones. Esto lo observamos principalmente en la lengua ya que cada vez más conversaciones de adultos, jóvenes y niños son en español, también se nota la mezcla en el vestuario, puesto que las mujeres cambiaron sus *naguas* por el pantalón o vestido.

La misma música es un ejemplo de los cambios, muchas veces, en lugar de sones y abajeños se escucha música moderna electrónica o tecno bandas. La mayoría de las familias son numerosas y muchas de ellas han estado migrando a otros estados de la República, para comerciar muebles rústicos y solamente regresan a las fiestas de la comunidad. Pocos son ya los que se dedican a la agricultura y por ende, a la cosecha.

Desde el punto de vista educativo, es claro que el modelo que rige actualmente a la educación indígena es el de la Educación Intercultural Bilingüe (DGEI/SEByN, 2009). La educación intercultural bilingüe se concibe como el pilar el desarrollo integral de los niños indígenas, puesto que implica no solo el respeto por las culturas originarias, sino que, partiendo de dicho respeto, se busca desarrollar y fortalecer valores propios, para interactuar con valores de culturas externas, como la mestiza-occidental (Vargas-Garduño, 2013). Para Riess (2013):

> La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural (p.23)

Así pues, el uso de la lengua indígena y el español, constituye el binomio de la educación bilingüe, que se caracteriza por el uso de dos lenguas como medio de instrucción y donde el educador debe conocer y manejar ambas lenguas, para lograr conducir adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bautista, 2000).

En este contexto, el papel del docente es protagónico para revalorar la lengua indígena y toda la riqueza de la cultura p'urhepecha que aún prevalece. El ser p'urhepecha nos da apertura a reorientar la propia práctica docente elaborando propuestas para la transmisión de saberes tradicionales al lado de los saberes escolares, propiciando la permanencia de la lengua p'urhepecha y la cultura original al lado de nuevos conocimientos escolares. Asimismo, el trabajar de manera contextualizada, permite generar situaciones didáctico-pedagógicas que

propician el aprendizaje significativo del que habla Ausubel (2002), ya que vincula los conocimientos nuevos con los que el niño ya posee y le son familiares.

He aquí la importancia de revalorar lo propio para integrarlo como objeto de estudio y que se pueda trabajar como parte de los contenidos educativos dentro del salón de clase y que los alumnos lo desarrollen con interés por ser actividades que tienen significado para ellos ya que son partícipes directos de estos acontecimientos.

A partir de esto, como parte del Diplomado de Formación de Docentes en la Interculturalidad, nace la iniciativa de crear un proyecto centrado en la reflexión acerca de las costumbres y tradiciones del pueblo, con el objetivo de que los alumnos conozcan y fortalezcan su vínculo con la comunidad y sus festividades. En este texto, se abordará el tema de la cosecha, entendida como una de las actividades económicas tradicionales de Capacuaro y de todos los pueblos originarios, que permite apreciar muchos de los valores más importantes de la cultura p'urhépecha y puede vincularse con los contenidos escolares para generar aprendizajes significativos interculturales. Asimismo, el tema permite generar aprendizajes cooperativos, de los que habla Díaz (2003), al aplicarlos a contextos multiculturales.

Metodología

El proyecto se implementó como una adaptación al contenido escolar con los alumnos del quinto grado del ciclo escolar del ciclo escolar 2014-2015. Los participantes fueron 13 alumnos (5 niños y 8 niñas) del 5 grado grupo A de la Escuela Primaria Bilingüe “Amado Nervo”, perteneciente a la comunidad de Capacuaro, Municipio de Uruapan.

El método utilizado en esta investigación fue la investigación acción (Álvarez-Gayou, 2003). En la implementación pedagógica, se empleó el método inductivo intercultural (Gasché, 2008), concretado a través de proyectos, para generar paulatinamente procesos interculturales descolonizadores y que no se queden sólo en la exaltación del folklore, como suele ocurrir.

Procedimiento

En un primer momento, se indagó con los alumnos acerca de lo que sabían sobre la cosecha en su comunidad. Posteriormente, los alumnos realizaron entrevistas a sus padres y gente conocida de la comunidad, y conocer lo que ellos sabían sobre la cosecha. La entrevista estuvo conformada por las siguientes preguntas:

- ¿Cómo participan?
- ¿Cómo cosechan?
- ¿Quiénes participan?
- ¿Cuándo se realiza la cosecha?

- ¿Cómo participan los niños?
- ¿Cómo se llama el lugar donde cosechan?
- ¿Cómo les pagan a los peones antes y ahora?
- ¿Cómo participan las señoras?
- ¿Qué preparan para que almuercen los que están cosechando?
- ¿Cuál es el nombre que se da en p'urhepecha al almuerzo que se lleva al campo?
- ¿Desde cuándo se hace?

Foto 1. Tipos de maíz que se cultivan en la comunidad.

Después de recuperar lo que las familias y personas de la comunidad conocen sobre la costumbre de la cosecha, los alumnos compartieron en clase lo que obtuvieron de su investigación, complementando la información entre los compañeros. Asimismo, se elaboró un texto sobre cómo es la cosecha en la comunidad de Capacuaro, redactando el proceso de acuerdo a la investigación previa que se hizo.

Posteriormente, se realizó una representación de la cosecha, donde los alumnos participaron recreándola y utilizando los trajes típicos, así como los platillos tradicionales que se elaboran para la misma.

En la evaluación del proyecto, se consideraron tanto la participación de las actividades así como la elaboración de las entrevistas por parte de los niños a sus familiares y personas de la comunidad. De igual forma, distintas actividades que conformaron el proyecto (como la redacción de textos) fueron consideradas.

Resultados

Para llevar a cabo el proyecto, se realizó con los niños una representación sobre la costumbre o tradición de la *cosecha* en esta comunidad. Los niños tuvieron una experiencia de investigación, con sus padres y abuelos, lo cual favoreció el diálogo con su familia, al mismo tiempo que reforzaron el aprendizaje de cómo hacer entrevistas.

La realización del cuestionario y entrevista, sirvió para trabajar con la lecto-escritura, ya que autores como Wetsch ,1991 (como se citó en Bertely, Gasché y Podestá, 2008) mencionan que las oportunidades que tienen los niños para realizar aprendizajes complejos como lo es la lecto-escritura es influenciada por lo que los profesores entienden y las experiencias de sus alumnos en su contexto social. Por ende, el vincular la entrevista con el tema de la cosecha, que es un tema relacionado con su comunidad, permitió que familiares y personas mayores de la misma, pudieran hablarles de sus saberes acerca de dicho tema.

Entre los datos que recuperaron de la fase de investigación, destaca la descripción que se presenta a continuación. En primer lugar, se hace una cordial invitación a los parientes o familiares, compadres y amigos (hombres y mujeres). Los varones invitados son los que se encargaran de cosechar y se les ofrece un almuerzo antes de ir a la parcela de la labor y las mujeres entre señoras y señoritas son las responsables de la preparación de los sagrados alimentos, (frijolitos, arroz, tortillas hechas a mano).

Al medio día las mujeres acuden con mucha alegría entre risas y mucho júbilo al campo de trabajo a llevar los alimentos para la comida, que en lengua materna se conoce como "*T'irhekua terhuxakuerhi*". El platillo tradicional que llevan es el "*Churhipu ka kurhunda*" (churipo con tamales o corundas).

Foto 2. Churipo y corundas

Los hombres, cansados de un día de trabajo, disfrutan con apetito este rico manjar. Esto se realiza todos los días que dura la cosecha. Al terminar de recoger todo lo que se produjo, el dueño de la parcela les agradece por el trabajo realizado dándoles como paga "*ma xundi"* (un costal) de mazorcas por cada día de trabajo y a las mujeres *"ma tsikiata"* (un canasto) por cada día de ayudanza. Y así termina esta tradición de la cosecha en esta comunidad de "K'apakuni".

Foto 3. Hombre cosechando.

Además, se comparó la práctica de Capacuaro con la manera en que se realiza en Quinceo uno de sus pueblos vecinos, de donde es originario el profesor del grupo, primer autor de este texto y se encontró que la práctica de la cosecha (*p'ikuntskua)* es muy parecida en ambos pueblos.

También le agradece al *"Tata Kuerhajpirhi" (padre Dios),* por la cosecha obtenida en cada temporal. Finalmente, se les hizo notar que esta tradición poco a poco ha ido cambiando por influencia de la modernidad, ya que se nota la implementación de la tecnología actual de la agricultura donde el arado y la yunta son sustituidos por el tractor moderno. Se reflexionó con los niños acerca de las ventajas y desventajas de cómo se cosechaba antes y después. Por lo anterior, como menciona Bartolomé (2006), en la vida cotidiana los diversos aspectos del sistema cultural se viven como elementos que no son reflexionados, pero si se resignifican son considerados como factores que identifican la colectividad de un grupo.

Todo esto se vinculó posteriormente con los contenidos escolares que a continuación se muestran:

Español: Identificar distintos formatos de preguntas en exámenes y cuestionarios. Identificar las características generales de los reportajes y su función, usar palabras que indiquen orden temporal así como numeral, reconocer la estructura de una obra de teatro y la manera en que se diferencia de los cuentos, recuperación de información de diversas fuentes para explicar un tema.

Matemáticas: Utilizar el sistema de coordenadas cartesianas para ubicar puntos o trazar figuras, resolver problemas de desafíos matemáticos.

Ciencias naturales: Practicar acciones del consumo sustentable, toma de decisiones para el cuidado del ambiente, conocer en que clima para las cosechas, comprensión de los alcances y limitaciones de la ciencia y el desarrollo tecnológico en diversos contextos.

Historia: Reconocer y apreciar diversas manifestaciones culturales y lingüísticas de México.
Lengua P'urhepecha: Presentación del alfabeto P'urhepecha, lectura y escritura de palabras sencillas, describir la tradición de la cosecha, Investigar sobre la siembra de maíz en su comunidad, identificar en que trabaja la gente de la comunidad.

Reflexiones finales

Con la práctica constante de la labor pedagógica, el cubrir las necesidades y servicios educativos con los alumnos ya sea dentro como fuera del salón de clases o de la misma escuela, es de vital importancia para así lograr los objetivos y propósitos planteados en el presente proyecto. La adquisición mutua de competencias interculturales a partir de la interacción grupal, fueron aprovechadas para desarrollar un aprendizaje cooperativo (Díaz, 2003).

Se pudo apreciar con la propia experiencia que es posible “aterrizar” la educación intercultural bilingüe, se logró en buena medida construir un vínculo entre los aprendizajes escolares y los saberes comunitarios, mediante la generación de situaciones de aprendizaje en las que se priorizó el uso y valoración de la lengua originaria como recurso primordial de preservación de la cultura, así como la contextualización de la enseñanza, como sostienen Schmelkes, (2002) y Vargas-Garduño (2013).

La misión del profesor está encaminada en el presente y en el futuro, permitiendo así reflexionar acerca de ¿qué estoy haciendo? y ¿cómo lo estoy haciendo? y por ende, ofrecer un servicio educativo que asegure a los alumnos una educación suficiente y de calidad que contribuya como factor estratégico de justicia social, que los forme como sujetos competentes en donde se favorezca el desarrollo de sus habilidades para acceder a mejores condiciones de vida, aprendan a vivir en forma solidaria y democrática y sean capaces de transformar su entorno, es decir, que se conviertan en agentes activos de cambio.

Uno de los propósitos de la educación es el que los alumnos logren ser en el futuro individuos de bien, para que logren una buena superación como persona dentro de la sociedad, y esto se logra de mejor manera a través de la educación intercultural bilingüe. Además, unos de los retos en la educación es superar las deficiencias innovando y proponiendo nuevas estrategias de enseñanza para que los alumnos mejoren sus aprendizajes e incrementen sus posibilidades de formación integral, mediante la ampliación y uso eficaz de la jornada escolar y la participación en el diplomado dio la posibilidad de llevar esto a la práctica educativa.

Para el contexto de la comunidad de Capacuaro que tienen como lengua materna el p'urhepecha es fundamental en el salón de clases implementar un ambiente familiar donde el alumno tenga toda la libertad de utilizar su lengua materna para acceder a la apropiación de los conocimientos de las otras asignaturas.

La aplicación del método inductivo intercultural mediante este proyecto, ha favorecido el aprendizaje significativo y cooperativo de los niños, porque entienden mejor los contenidos escolares gracias a que se les explican a partir de experiencias de la comunidad. El lograr llevar a cabo un plan de acción implica utilizar medios que favorezcan obtener esos logros, por lo que la mejor manera es utilizando ambas lenguas p'urhepecha-español, para facilitar la comunicación, crear un ambiente agradable de interacción, con actividades que involucren principalmente actividades lúdicas para que todos participan en la construcción de esos conocimientos a través de la colaboración entre iguales y mediante el uso de los recursos disponibles.

La participación de profesores, alumnos, directivos, padres de familia y personas de la comunidad, es un factor importante que ayuda a obtener resultados satisfactorios y positivos se requiere que el trabajo sea de manera colectiva, permitiendo que no solo lo que se trabaje se quede en el contexto escolar, sino que sean partícipes, los saberes propios de la comunidad.

Los valores que se observaron a través del tema de la cosecha fueron: la ayuda mutua que se da entre familias, parientes y la comunidad entera cuando así se requiere. Pero es preciso puntualizar que esto no solo se vive en la cosecha, sino en otras actividades y/o festividades llevadas a cabo dentro de la comunidad, lo que permite valorar el respeto que se tiene hacia la actividad y las personas que la llevan a cabo, recuperando así parte de la identidad que los hace únicos.

En el caso de la cosecha, la experiencia de haber hecho la representación y la investigación realizada con sus padres y abuelos, les gustó mucho tanto a los padres y madres como a los niños y niñas; no obstante, hizo falta una mayor motivación por parte de los padres de familia para que se involucraran más y se lograra una experiencia de aprendizaje más rica para los niños. Así mismo, cabe resaltar que el profesor se motivó para seguir empleando el método inductivo intercultural, aprendido en el Diplomado de Formación en la Interculturalidad, en su práctica docente cotidiana.

Referencias

Álvarez-Gayou, Juan L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y métodos.* México: Paidós Educador.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós: Barcelona.

Bautista, H. (2000). *La educación intercultural y las lenguas indígenas*. México: UNAM

Bartolomé, M. (2006). *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI.

Díaz, M. J. (2003). *Aprendizaje cooperativo y educación multicultural.* Madrid: Pirámide

Dirección General de Educación Indígena y Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (1999) *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*. México: SEP.

Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y actividades como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords., pp.) *Educando en la diversidad*. Ecuador:AbyaYala/CIESAS.

Riess, B. (2013). *Intraculturalidad y materiales didácticos. Metodología para la recuperación de saberes.* México: CGEIB.

Vargas-Garduño, M. L., (2013) *La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias p´urhepecha*. México, SEP/CGEIB

LA SIEMBRA DEL MAÍZ COMO PROYECTO PEDAGÓGICO INTERCULTURAL

Margarita Pérez Ramos[1], *María de Lourdes Vargas-Garduño*[2], *Viridiana Silva Ruiz*[3]

Introducción

El texto que se presenta tiene como finalidad señalar la importancia de la educación intercultural bilingüe y su incidencia en el sistema educativo. A pesar que desde 1999 la Secretaría de Educación Pública ha determinado que la educación indígena deje de ser castellanizadora y asuma un carácter "intercultural bilingüe", a la fecha no se ha logrado comprender plenamente el sentido de la interculturalidad, ni por los docentes indígenas ni por los mestizos, que muchas veces son los formadores de los docentes indígenas, y se sigue fomentando la castellanización en el proceso enseñanza-aprendizaje. Lo anterior se afirma porque de acuerdo con investigaciones tales como la de Vargas-Garduño (2010), los docentes se preocupan por seguir los planes y programas generales de estudio y pocas veces se preocupan de propiciar la interculturalidad y el bilingüismo. Según Bibiana Riess (2013), y esta propuesta educativa denominada "interculturalidad", tiene como tareas fundamentales:

> Fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura de pertenencia. Entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría Enseñar y enriquecer su lenguaje Conocer o valorar los aportes culturales de los diversos pueblos Desarrollar una conciencia ciudadana para erradicar la injusticia y ofrezca herramientas para combatirla en la vida cotidiana (p. 23)

Así pues, este modelo propicia un proceso de aprendizaje más enriquecedor para el niño, ya que le permite establecer contacto con el medio que lo rodea, valorar la cultura y el entorno propios, así como su lengua materna, que en este caso, es la lengua p'urhépecha. Los aprendizajes del niño comienzan desde la familia, en la interacción de la misma. El contexto en el que vive, juega un papel importante en los conocimientos que adquiere, complementando los conocimientos previos que se adquieren en el contexto familiar y social, siendo más significativos si lo aprendido se lleva a la práctica paralelamente.

[1] Licenciado en Educación Primaria. Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Amado Nervo. Capacuaro, Michoacán.

[2] Doctora en Psicología Social. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: luluvargas61@gmail.com

[3] Pasante de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: viri_silvarml@hotmail.com

La educación intercultural bilingüe resulta fundamental para la educación indígena porque abre la posibilidad de que valoren su propia cultura, reconozcan la riqueza de sus tradiciones y saberes y no tengan que dejar de ser p'urhepecha, hñahñu, mazahua, nahua, por ejemplo, para vincularse con la cultura occidental hegemónica y disfrutar de las ventajas que pudiera ofrecerles. Además, para los niños es más fácil relacionar los contenidos que vienen en sus libros de texto con lo que ellos ya traen consigo, lo cual implica ya un enriquecimiento cultural y le permite difundir los valores de su cultura, como la reciprocidad y el cuidado de la naturaleza. Lo anterior tiene relación con el aprendizaje significativo que plantea Ausubel (2002) el cual consiste en la adquisición de nuevos conocimientos relacionándolos con los que se tienen previamente, para así conformar nuevos significados.

A partir del Diplomado de Formación en la Interculturalidad (Vargas-Garduño, Méndez, Flores y González, 2012), se planteó un proyecto pedagógico que permitiera, a través de una adaptación al programa de estudio, que el alumno reflexionara sobre su medio social, cultural, despertar la importancia de conservar y desarrollar su lengua materna y las costumbres de su comunidad, dado esto vincular los saberes culturales con los propuestos por el plan de estudios por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Así pues, para diseñar el proyecto, se retomó como práctica económica y cultural el cultivo del maíz, específicamente el periodo de “la siembra”. El proyecto surge porque el cultivo de maíz representa un aspecto cultural importante para la comunidad ya que, no funge sólo como una fuente de trabajo sino como una práctica cultural asociada a una de las principales fuentes de alimentación para la comunidad. Para los pueblos mexicanos en general y para los indígenas, en particular, la siembra del maíz es una actividad muy importante porque permite generar uno de los alimentos principales, en nuestra cultura. Gracias al cultivo del maíz, se aseguran los alimentos de todo el año, ya que es la base de la alimentación.

Otro elemento que vincula la cultura con el cultivo del maíz, es que constituye una forma de tener una buena relación con la madre tierra; ya que conocer los tiempos, la temporada adecuada para la siembra y para cada etapa del proceso requiere, para tener una buena cosecha y asegurar la subsistencia. Asimismo, el espacio donde sembrar es también el lugar donde la familia convive y realiza trabajos en conjunto y la oportunidad de aprender y enseñar. Finalmente, quienes llevaban a la práctica del cultivo del maíz, en tiempos pasados, eran considerados dentro de un estatus social superior.

Es importante aprovechar el tema para la enseñanza de los contenidos escolares desde la óptica intercultural bilingüe porque es necesario que el alumno reflexione sobre las

actividades de su comunidad y valore la agricultura para que no signifique una actividad queque haya que evitar realizar. Además, para los niños, la revisión del tema de la siembra resulta interesante porque da posibilidades didáctico-pedagógicas lúdicas que le permiten comprender mejor el proceso y lograr aprendizajes significativos al manipular los materiales y aplicar los conocimientos escolares que marca el programa.

Por tanto, se partió del planteamiento de una pregunta-eje, que fue: ¿De qué forma el proyecto pedagógico de la siembra de maíz en Capacuaro ayuda a los alumnos a tener un aprendizaje más significativo e intercultural? De esta pregunta, se desprendió el objetivo general que fue: Vincular los saberes culturales con los establecidos en el programa de educación pública y así dar a conocer que el proyecto pedagógico de la siembra de maíz en Capacuaro ayuda a los alumnos a tener un aprendizaje más significativo e intercultural.

La siembra de maíz, como práctica cultural en Capacuaro

El primer punto consistió en realizar una investigación con los niños para que pudieran tener información más clara y completa sobre cómo se realiza la siembra del maíz en Capacuaro y de qué manera se manifiesta la cultura p'urhepecha en esa práctica social. A continuación se presenta el producto de dicha investigación previa.

El maíz es el cereal de los pueblos y culturas del continente americano, un gran porcentaje del maíz que se produce se destina al consumo humano. En este sentido, el maíz ha sido y sigue siendo un factor de sobrevivencia para los campesinos e indígenas que habitan en la mayoría de los países del continente americano. La siembra de maíz en la población de Capacuaro no es la excepción, ya que la siembra de maíz es una fuente de trabajo y alimentación tradicional.

El cultivo del maíz en la comunidad de Capacuaro se comienza a planificar y preparar en el mes de diciembre donde se lleva a cabo lo que se le conoce como el “barbecheo” (preparar la tierra) con el fin de aprovechar las heladas de la época. La preparación del terreno es el paso previo a la siembra. Se recomienda efectuar una labor de arado al terreno con grada para que el terreno quede suelto y sea capaz de tener cierta capacidad de captación de agua sin encharcamientos. Se pretende que el terreno quede esponjoso sobre todo la capa superficial donde se va a producir la siembra. También se efectúan labores con arado de vertedera con una profundidad de labor de 30 a 40 cm. En las operaciones de labrado los terrenos deben quedar limpios de restos de plantas (rastrojos).

En los meses del mes de febrero y marzo se realiza la siembra; y en el mes de junio se hace la escarda, a finales de agosto ya es posible vislumbrar el producto, es decir, los elotes.

Finalmente, la cosecha de la mazorca se hace en el mes de noviembre. Posteriormente a lacosecha, se seleccionan las mejores mazorcas y se cuelgan de una forma tradicional con sus hojas en mancuerna con otra mazorca (xintangata), puesto que estas mazorcas van a ser la semilla nueva. Es importante mencionar que en la región se dan diferentes variedades de maíz, azul, blanco, rojo, amarrillo y combinada (tsiranti).

Método

Para la realización de esta actividad se emplearon dos métodos: uno para la investigación y otro para la intervención educativa. En la investigación se utilizó el método de investigación- acción participativa (Álvarez-Gayou, 2003), es un procedimiento de investigación centrado en la búsqueda de mejores resultados, ayudado por la participación de los actores, quienes al mismo tiempo aprenden y se desarrollan como personas. Desde el punto de vista pedagógico, se empleó el método inductivo intercultural de Bertely y Gasché (2008), consiste básicamente en integrar los conocimientos escolares convencionales con los conocimientos indígenas que están implícitos en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en sus comunidades. Se utilizaron también algunas técnicas de recolección de datos como la observación y la entrevista.

Los participantes fueron alumnos de 3º año de la Escuela Primaria “Amado Nervo” de la comunidad indígena de Capacuaro. El procedimiento consistió en preparar actividades relacionadas con la siembra de maíz fuera y dentro de la escuela, las que se mencionan enseguida:

- ########Investigar cuestionando a papás, abuelos o tíos el significado de la palabra “siembra”, el proceso que se sigue para sembrar y la importancia de esta práctica.
- Entrevista a familias de la comunidad sobre los oficios que practican.
- Comparar los oficios que hay en la comunidad.
- Llevar a la práctica lo aprendido del proceso de siembra del maíz
- En el aula vincular los conocimientos adquiridos con los establecidos en el plan de estudios en cada una de las materias.

Se decidió implementarlo en los meses de enero a marzo del 2015, dado que es el periodo en que se prepara la tierra para la siembra del maíz.

Resultados

De acuerdo con las actividades propuestas se encontró que la mayoría de las personas ya no se dedican a la siembra de maíz, dedicándose a otras actividades, principalmente la carpintería; son las personas mayores de 65 años de edad quienes aún siembran en el solar de su casa.

El proyecto se llevó a cabo mediante la implementación de diversas actividades que se encuentran relacionadas con los contenidos de las asignaturas establecidas en el programa educativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y con el contexto de la comunidad. Para llevar a cabo el proyecto se trabajaron seis asignaturas básicas entre las que se encuentran: español, matemáticas, ciencias naturales, la entidad donde vivo[4], formación cívica y ética y educación artísticas.

La actividad eje motivacional que constituyó la situación de aprendizaje fue la representación de la siembra, con base en la investigación que realizaron los niños y la maestra del grupo. Con el apoyo de los padres de familia, fue posible llevar a los niños a una parcela para llevar a cabo la siembra. Los niños utilizaron como herramienta el azadón, y para representar la manera en que trabajaban sus ancestros, se pidió a los niños que llevaran la vestimenta original p'urhepecha, que consiste en el calzón de manta, sombrero, huaraches y su morral para el maíz (ver foto 1).

Foto 1. Los niños sembrando con azadón.

De igual manera las niñas se llevaron su traje regional y ayudaron a preparar el tradicional platillo “atapakua” de queso con tortillas hechas a mano, para llevarles de comer a los sembradores. Así los alumnos vivieron la experiencia de ser parte de una actividad económica, social y cultural de Capacuaro: la siembra de maíz.

Durante el proceso de investigación y después de la realización de la actividad eje, se aplicó la experiencia vivida a las distintas asignaturas del programa, lo cual se desglosa a continuación:

[4] Asignatura propia de 3er grado de primaria, en la que es estudian aspectos geográficos, históricos y culturales de la entidad donde habita el niño. (Planes y programas de la SEP, 2011).

- En la asignatura de **español** se trabajó con el tema de la entrevista, la cual es una plática o conversación que se establece con alguna persona para preguntarle sobre sus conocimientos, sobre sus opiniones acerca de un tema, en este caso de la siembra. Además de retomar la redacción, escritura y lectura.

  Para lograr lo anterior, la actividad que se implementó fue dejar como tarea que investigaran con sus padres, familiares, vecinos y personas de la comunidad en general sobre el tema de la siembra, su proceso y la importancia, con la finalidad de trabajar el tema de la narración oral. Por otra parte, para abordar el tema de la redacción se les solicitó que entregaran por escrito lo que les habían narrado las diferentes personas a quienes preguntaron.

  Los saberes comunitarios que los niños investigaron mediante el cuestionamiento a papás, abuelo o tíos fueron los siguientes: el cultivo del maíz en la comunidad de Capacuaro comienza al planificar y preparar la tierra, actividades que se conocen como el "barbecheo", con el fin de aprovechar las heladas de la época después de limpiar el área se quemaron los rastrojos (hierbas seca) que era del año pasado. En los meses de febrero y marzo se realiza la siembra, los alumnos conocieron y participaron en cómo se debe de escardar, cuántos granos de maíz se debe de echar y como taparlo para que no quede tan descubierto de la tierra. Antes de efectuar la siembra se seleccionan las mejores semillas. Se siembra a una profundidad de cinco centímetros. La siembra se puede realizar a golpes, en llano o a surcos. La separación de las líneas de 0.8 a 1 m y la separación entre los golpes de 20 a 25 cm.

  Una vez que los alumnos trajeron sus escritos con la información del proceso de la siembra, la docente realizó correcciones a los escritos en el ámbito de la redacción, ortografía, coherencia etc. Posteriormente, en el salón de clases se compartió la información de cada uno de ellos y se realizó un solo escrito con el proceso que implica la siembra, desde la preparación del terreno hasta las utilidades del producto, mismo que los alumnos realizaron por escrito. La evaluación se llevó a cabo mediante las actividades realizadas como la expresión oral y escrita mediante las ilustraciones en ambas lenguas así como también en las participaciones en los trabajos.

- Para la materia de **matemáticas** se trabajó con operaciones básicas, operaciones mentales, perímetro de figuras geométricas (cuadrados y rectángulos) identificando que figura y perímetro tiene el solar donde se siembra. También se utilizaron conceptos de peso, medida y moneda, para conocer precios de los productos, cantidad de maíz utilizado para la siembra de acuerdo a la extensión del solar, cantidades para preparar la

comida y total de gastos.

- En la asignatura de **ciencias naturales** se planeó el tema de las partes de una planta, así como las utilidades que tienen cada una de ellas. Esto se pudo trabajar con la milpa, la planta de maíz. Se identificaron las partes de la planta, la raíz, el tallo (caña), hojas, espiga, el elote y finalmente el producto el maíz. Posteriormente se revisaron los usos y productos que surgen de la planta por ejemplo: las hojas son usadas para envolver corundas, para realizar *uantzipu* (base de hojas de maíz para colocar ollas calientes). Con la caña se realizan alimentos como el atole que se acostumbra que las muchachas lo hagan y regalen a jóvenes, novios o abuelitos y quien recibe el atole corresponde con fruta o prenda de vestir típica. Con el elote se realiza atole de grano, uchepos (tamal de maíz tierno), pan de elote. La espiga, en otras comunidades sirve para realizar artesanías en relieve y pintadas; así como la mazorca que se utiliza como principal alimento en las comunidades p'urhepechas como en las tortillas, en el pozole, pinole; y finalmente, las hojas de la mazorca se ocupan para envolver los tamales de harina de trigo, los nacatamales (tamales rellenos de chile). Se realizaron diversos dibujos de los productos que se realizan con el uso del maíz y se anotaron sus nombres en p'urhepecha y en español.

  También se incluyó en esta materia el clima de la región y cuándo debe de sembrarse. Con esto los niños identificaron a Capacuaro como un lugar frio y húmedo, no es raro que llueva en cualquier época de año, sin embargo los meses más lluviosos son junio, julio, agosto, septiembre y octubre. Las temperaturas bajan en invierno, diciembre, enero, febrero y marzo. Aunque en ocasiones las temperaturas bajan desde octubre y noviembre, estas bajas temperaturas o como se las llaman en la comunidad “heladas” perjudican al maíz tierno. Con esto los alumnos identificaron las contradicciones del cambio de clima, se dieron cuenta que estos cambios afectan la agricultura “se marchitan las hojas”, “se echa a perder los elotes”.

- **La entidad donde vivo.** En esta materia se trabajó con el tema de costumbres y tradiciones de la entidad. Las costumbres y tradiciones son prácticas cotidianas, formas de vida, creencias, celebraciones. El haber realizado la actividad eje mediante el uso de la vestimenta tradicional permitió reflexionar con los niños acerca de su belleza y valor, así como de que es importante portarla con orgullo del propio origen, aunque se use sólo en fiestas. Asimismo, se habló con los niños acerca del valor que tiene el maíz como alimento, y como fuente de trabajo y para evitar la migración y con ella, la deserción de los alumnos en la escuela.

- En **formación cívica y ética** con el tema “el trabajo productor de bienes y servicios”. Algunas personas como el carpintero, el agricultor, con su trabajo producen bienes, Otros, como el maestro, el médico, el chofer, proporcionan servicios etc.
- En **educación artística** se trabajó con el tema “¿con qué pinto lo que pinto?”. Los niños conocen cómo dibujar la planta de maíz con sus diferentes partes: raíz, tallo, hoja, espiga y elote. Mediante el dibujo también recapitularon lo observado del proceso de siembra. Se utilizaron pinturas y elementos naturales como hojas y tallos de una planta de maíz seca.

Figura 1. Ejercicios de aplicación realizados por los niños

La participación de los niños durante las actividades que fueron realizando, se evaluó de manera individual por medio de un pequeño cuestionario, con preguntas relacionadas con las actividades realizadas en el proceso y con la participación en cada actividad.

Discusión y conclusiones

Durante el proceso del proyecto los alumnos han tenido el espacio para reflexionar sobre su medio social y cultural para valorar su cultura, que incluye como principales elementos: sus valores, lengua materna, vestimenta y agricultura.

Al finalizar el proyecto los alumnos de 3er año de la escuela primaria “Amado Nervo” ubicada en Capacuaro municipio de Uruapan Michoacán conocieron el proceso de siembra de maíz de forma teórica y práctica en la escuela.

El método inductivo intercultural permitió que las actividades realizadas poco a poco favorecieran un aprendizaje de mayor calidad en los alumnos, de modo tal que pudieran integrar los saberes comunitarios con los académicos, para desenvolverse de mejor manera en su

entorno social cotidiano.

Resultó imprescindible la participación de los padres y abuelos como agentes de conocimiento, ya que los aprendizajes previos se obtienen desde la familia y el entorno social, aspecto que sirvió como base para proponer estrategias, las cuales se llevaron a cabo de manera significativa. Asimismo, se insistió en la valoración de la sabiduría de los mayores.

Antes, durante y después de implementar el proyecto “la siembra” se observó a los alumnos con mayor entusiasmo y participación. Los temas tuvieron una mejor comprensión, a diferencia de otras formas de trabajo, ésta tuvo mayor participación profesor-alumno-padres de familia. Una de las mayores satisfacciones al concluir este proyecto fue la visita de algunos padres de familia que nos han hecho saber la iniciativa de su hijo de limpiar y sembrar maíz en su casa, lo que nos da cuenta de la influencia que el proyecto tuvo en el rescate de la cultura.

Las dificultades que se han identificado es que la siembra es solo la primera parte del cultivo del maíz, y como consecuencia se requiere de todo el año para observar el proceso de desarrollo del maíz. Sin embargo se prevé dar seguimiento a los demás momentos y aprovecharlos para lograr las metas de la educación intercultural bilingüe.

Referencias

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós: Barcelona.

Álvarez-Gayou, Juan L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y métodos.* México D.F., Paidós Educador.

Gasché, J., (2008). “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”, en Bertely M., Gasché, J., y Podestá, R. (comp.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües.* Quito, Ecuador, Abya-Yala.

Riess, B. (2013). *Intraculturalidad y materiales didácticos. Metodología para la recuperación de saberes.* México: CGEIB.

SEP. (2011). La entidad donde vivo. En *Plan de Estudios 2011*. Recuperado de http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/primaria/3ergrado/laentidad/programa/PRIM_3ro_entidad.pdf

Vargas-Garduño, M. L., Méndez, A., Flores, D., González, R. (2012). Training of P'urhépecha Elementary School Teachers in Interculturality. *Intercultural Communication Studies*, 21(1), 117-130.

LOS OFICIOS DE MI COMUNIDAD
ANCHIKURHIKUECHA JUCHINI IRIETARU ANAPUECHA

J. Jesús Alejo González,[1] *María de Lourdes Vargas-Garduño,*[2]
Jessica Cristina Acuapa[3] *Juárez, Alethia Danae Vargas Silva*[4]

Introducción

Fortalecer la conciencia nacional y desarrollar los valores y conocimientos de los pueblos indígenas a partir de sus características y realidad, es uno de los propósitos expresados en la Modernización de la Educación Básica. La Dirección General de Educación Indígena reconoce estos propósitos al retomar el enfoque pedagógico propuesto en los planes y programas de estudio 1993 que, en defensa de los valores humanos y conforme a la situación plural de nuestra sociedad, se ha propuesto elevar la calidad de la educación en el medio indígena. Los oficios tradicionales de las comunidades indígenas constituyen temas muy interesantes para aplicar el modelo de educación intercultural bilingüe porque permiten comprender o aprender a partir de las situaciones reales que suceden en el medio donde vive el niño y le permite valorar lo que hacen sus padres y sus abuelos para lograr el sustento. Por tanto, se eligió este tema para la realización de un proyecto pedagógico que duró un mes. En este texto se describe la experiencia pedagógica vivida alrededor de este proyecto.

El trabajo de la madera es una de las actividades de la industria humana más antigua que existe, en cada cultura y región encontraremos diferentes maneras y herramientas para trabajar este material. La comunidad de Capacuaro, es reconocida por su arte y técnica de fabricar a mano objetos tallados en madera con herramientas sencillas y de manera tradicional, como muebles para el hogar, marcos para puertas, molduras, juguetes, escritorios, libreros y otros. A pesar que los productos llegan a ser considerados artesanías y los pobladores artesanos, eso que hacen es su oficio, un oficio que encierra conocimientos culturales

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) comienza a implementarse en México, de acuerdo con el documento titulado "*Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas".* En el 5º lineamiento se define la EIB, como

[1]Licenciado en Educación Primaria. Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Amado Nervo. Capacuaro, Michoacán.
[2]Doctora en Psicología Social. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: luluvargas61@gmail.com
[3]Pasante de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: j.e.s.s.08@hotmail.com
[4]Maestra en Psicología Social. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: alethia.danae@gmail.com

aquella que debe reconocer y atender a la diversidad cultural y lingüística; promover el respeto a las diferencias, procurar la formación de la unidad nacional, a partir de la promoción del fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional; de igual modo, debe propiciar el desarrollo de prácticas y actitudes que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos. El proyecto de los oficios tradicionales contribuye al logro de esta propuesta, porque cuando los niños conocen más a fondo cómo se trabaja la madera, por qué es una tradición en la comunidad, resulta más fácil promover el fortalecimiento de la identidad local, cómo mediar el sostenimiento familiar con el respeto a la naturaleza a través de la reforestación, y otros valores comuntarios que se viven a través de la práctica de la carpintería.

Por tanto, con la finalidad de trabajar la revaloración de los oficios y de motivar a los y las docentes para que logren aplicar estrategias de educación intercultural bilingüe, se llevó a cabo un proyecto generado a partir de un Diplomado de “Formación en la Interculturalidad”, impartido por profesoras de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Los oficios en mi comunidad: Carpintería

La carpintería es el oficio donde se trabajan tanto la madera como sus derivados, y a quien lo ejerce se le denomina carpintero. Su objetivo es cambiar la forma física de la materia prima, es decir de la madera. El oficio del carpintero es la construcción puertas, ventanas, y la manufactura de mobiliario. El ebanista es el carpintero especializado en la fabricación de muebles, sillas y otros objetos más elaborados orientados a la decoración fundamentalmente. Sin embargo, el uso de la madera en la comunidad de Capacuaro, inicialmente era la construcción de viviendas tradicionales, conocidas como trojes (ver foto 1).

Foto1. Troje tradicional

Tristemente se ha observado que los trojes se han dejado de construir sustituyéndose cada vez más por casas elaboradas con tabique, si bien este cambio por un lado está relacionado a la aspiración a tener una casa de material, por otro lado ya no existen los recursos naturales suficientes para hacer los trojes. Esto ha repercutido en que la carpintería se esté enfocando a la elaboración de muebles y accesorios de decoración, y dada su originalidad en sus diseños se estén abriendo nuevos mercados de venta. Las familias ahora llevan sus productos a ciudades como Morelia, México, Guadalajara y San Luis Potosí entre otros. Muchas familias de Capacuaro radican en estas ciudades y regresan periódicamente al pueblo para abastecerse de la mercancía. Asimismo, hay un tianguis de muebles que se expone los domingos en la comunidad; en este tianguis de muebles también participan carpinteros de otras comunidades cercanas a Capacuaro como Jarhan, Quinceo, Comachuén, Turícuaro, entre otras. De esta manera se puede decir que la fabricación y comercio de objetos de madera es la principal actividad económica de Capacuaro.

Asociado con el oficio de la carpintería, ha ido creciendo el fenómeno de la migración a otras ciudades, donde se venden los productos de madera: México, Guadalajara, San Luis Potosí, entre otras. Esta situación, así como la migración al Norte, han generado una serie de cambios en Capacuaro; uno de ellos se manifiesta en la vestimenta por parte de los jóvenes que regresan a la comunidad; otro, son las costumbres en la alimentación y otras prácticas culturales, como el uso de sustancias nocivas por parte de estos jóvenes. Por otro lado, muchos niños que estaban en las primarias de la comunidad son llevados con sus familias a otras ciudades a trabajar y ya no los inscriben a la escuela. La experiencia evidencia que esos muchachos ya no estudian y buscan casarse jóvenes con personas de Capacuaro o de la ciudad a donde migraron. A su vez, al casarse, tienen hijos que también les ayudan desde chicos a la venta de los muebles y tampoco los dejan estudiar, y se vuelve un círculo vicioso.

La migración se ha convertido en la actividad principal de la comunidad, impactando en la pérdida de la lengua de muchos de los jóvenes que migran y en la forma de relacionarse con las personas, puesto que es distinta a la que estamos acostumbrados, como el respeto que hay entre los integrantes de la comunidad, además los jóvenes migrantes sólo visitan a la comunidad en fechas especiales, como las fiestas, funerales, entre otros.

Contexto educativo en Capacuaro

De acuerdo al censo realizado por la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), en relación con la educación, dos de cada tres niños entre los 6 y 14 años de edad que no están en la escuela, son indígenas. A pesar de que el índice de analfabetismo de la población

población hablante de lenguas indígenas disminuyó entre el 2005 y 2010, de 34 a 27%, en contraste con población no hablante de lengua indígena del mismo grupo de edad, sigue siendo cinco veces mayor. Además, el 28% de la población hablante de lengua indígena de 15 años o más no ha concluido su educación primaria (INEGI, 2011, como se citó en Schmelkes, 2013). En las condiciones descritas, los niños indígenas aprenden mucho más tarde a leer y a escribir, esto sucede hacia los 8 años de edad, cuando se supone que el infante debe estar en tercer grado y se espera que se haya alfabetizado entre el primero y el segundo grado.

Conforme a la situación que la educación indígena afronta, se detectaron dos situaciones que podrían responder al porqué de las cifras estadísticas anteriormente descritas. En primer lugar México posee una diversidad cultural y lingüística pero sólo un currículo escolar para todo el país; y por si fuera poco, la evaluación que se realiza con todos los niños de tercero de primaria a tercero de secundaria, todos los años, se hace en español, no en su lengua materna. Incluso entre los docentes, como lo muestra un estudio reciente de Schmelkes y Chávez (2011), la diferencia en el desempeño frente a pruebas estandarizadas entre hablantes del español como idioma materno y hablantes de lengua indígena como primera lengua es significativa.

Como segunda causa detectamos la participación de los niños en la fuerza de trabajo en la comunidad de Capacuaro, las familias de esta comunidad consideran aceptable la participación de los niños, más que fuerza de trabajo ellos consideran necesario que su hijo aprenda su oficio, esta perspectiva también responde a los cambios sociales y del mercado, la pobreza y la exclusión social, la movilidad de la mano de obra, la discriminación y la falta de suficiente protección social y de oportunidades de educarse. Estos factores influyen en el aumento del trabajo infantil; lo que genera ausentismo escolar, lo cual se identifica en los centros educativos públicos como un problema que agrava la deserción escolar y afecta la calidad de los aprendizajes de los educandos.

Ante estas dos situaciones se recurrió a la educación como arma de lucha tanto en entornos formales como no formales, ofreciendo un programa innovador y experimentado donde todo lo que se ha comentado hasta aquí, puede ser tema discutido en la escuela con los alumnos, y hacer una educación realmente intercultural como lo dicen Comboni, Juárez y Tarrío (2007). La educación realmente intercultural sólo será posible cuando los estudiantes sean capaces de integrar los conocimientos que proceden de las diversas fuentes a las que tienen acceso con los contenidos planteados en el programa de educación pública, y generar una identidad basada en la defensa de la cultura propia, aunque con la disposición de adquirir nuevos conocimientos es decir dar un significado más profundo e integrar los saberes

escolares con los saberes culturales.

Esta integración de conocimientos se pretende generar por medio de la impartición de clases en las materias que corresponden a cada grado escolar. Así nace el proyecto que da pie al presente texto: *Los oficios de mi comunidad*, donde las acciones van encaminadas a desarrollar habilidades matemáticas relacionadas con las actividades económicas del pueblo de Capacuaro. En el proyecto se buscó que los niños compararan precios de muebles y artesanías en la comunidad, con el precio de los mismos productos en las ciudades y pudieran identificar ganancias; de esta forma estarían implementando las operaciones matemáticas utilizadas para comprar y vender productos artesanales. A partir de esto los niños y niñas pudieron reconocer y apreciar los oficios que se practican en su familia y su comunidad e identificar causas y consecuencias de la migración a otras ciudades del país.

Método

Para la realización de este proyecto se emplearon dos métodos: uno para la investigación y otro para la intervención educativa. La investigación se realizó utilizando el método de investigación-acción (Rodríguez, Gil, García, 1996), a partir de cuatro fases: investigación, planeación, aplicación o ejecución y evaluación, las cuales se centran en una actividad-eje motivacional que tiene que ver con la cultura local.

Para la intervención educativa, se utilizó el método inductivo intercultural creado por Gasché y Bertely (Gasché, 2008), que consiste básicamente en integrar los conocimientos escolares convencionales con los conocimientos indígenas que están implícitos en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en sus comunidades. Las actividades que se llevaron a cabo durante el proyecto se hicieron a lo largo de una semana con un grupo de 4° año de educación, integrado por 19 niños y niñas de la comunidad de Capacuaro.

Las técnicas que se emplearon en la recolección de la información fueron: observación, entrevistas a padres de familia o personas de la comunidad, recuperación de dibujos, tareas y ejercicios escritos realizados durante el proceso de intervención.

Procedimiento de aplicación

Investigación

Previo a la semana de trabajo con los niños y las niñas, se llevó a cabo la planeación de cada una de las actividades que se realizarían en la intervención. El proyecto dio inicio con las siguientes preguntas que ayudaron a identificar los conocimientos previos de los niños e introducirnos al tema.

- ¿Cuál es la actividad económica de tu familia?
- ¿Conoces personas que compran o fabrican muebles de madera?
- ¿Dónde venden sus productos?

Planeación

En una segunda etapa se programaron actividades para la búsqueda de información, como las que se muestran:

- Elaboración de una lista de los oficios que realizan las personas de la comunidad.
- Elaboración de una gráfica de barras de las actividades económicas del pueblo y destacar cual es la principal.
- Investigación de los precios de los muebles de madera por medio de una entrevista a las personas que se dedican al comercio.
- Entrevista a una persona que conoce como se elabora el tejamanil y en donde se utiliza.
- Ubicación de las entidades con mayor número de habitantes y las principales ciudades para el comercio.
- Tablas de los precios de los muebles y artesanías.
- Resolución de problemas multiplicativos en situaciones de compra y venta de productos madera.
- Investigación de las actividades económicas que realizaban nuestros antepasados
- Lista de causas y consecuencias de la migración.
- Descripción de los cambios que ocurren con personas y familias que migran en las ciudades, costumbres, lengua y vestimenta.

Ejecución

Con respecto a las actividades que se mencionaron anteriormente, se describen a continuación la aplicación de algunas de ellas:

Primero se preguntó a cada niño las actividades que hacían sus papás y se hizo una lista en el pintarrón. En esta actividad muchos comentaron que sus papás en efecto trabajan la madera, pero hubo niños que comentaban que sus papás son músicos también, además de trabajar la madera, o trabajan en el aserradero, otro de los niños comentó que su papá es migrante en Estados Unidos y pone techos. Fue interesante que ninguno de estos oficios les sorprendiera a los niños, ya que lo sabían previamente. De esta actividad cada niño le entregó al profesor una tarjeta donde se mencionaba la ocupación de sus papás, para a partir de ahí, hacer una gráfica.

La mayoría de los niños del grupo sí pudo hacer la gráfica, y a partir de ella, pudieron

ver en qué oficio hay más personas. Eso permitió hacer comentarios relacionados con otros oficios que ya nadie mencionó, como las personas que se dedican a cuidar ganado, o que trabajan en el campo.

Otra de las actividades que se llevaron a cabo fue hacer una lista de los precios de los muebles. Todo el grupo fue con uno de los comerciantes a preguntarle los precios de lo que él vende; aunque no se alcanzaron a anotar todos los muebles porque son muchos, en el salón se pudo complementar la información con lo que los niños sabían de los precios, ya que algunos son de familias que venden muebles, e incluso se pudo hablar de algunos cambios de los precios entre Capacuaro y la venta del mismo mueble en otras ciudades. Esta actividad no se profundizó tanto, pero se considera que en otro momento se retomará ya que permite a los niños mejorar algunas nociones matemáticas.

La lista de causas y consecuencias, con respecto a la migración se hizo en forma de lectura comentada con apoyo del libro de geografía, ya que se revisaron los problemas que hay en una comunidad rural y los que hay en una ciudad. Los niños reconocieron que uno de los problemas es la parte del acceso a servicios, asimismo, se analizaron algunos problemas de las ciudades como la basura, la contaminación, etc.; también se comentaba con los niños y las niñas los cambios que tienen los muchachos que migran relacionados a la vestimenta, a la lengua, etc. Del mismo modo, se comentó que podría ser buena la migración porque aprenden a manejar otra lengua, como el español, conocen otros lugares, etc. Los niños reconocen que la migración se da por dos elementos principalmente: falta de empleo y trabajo en la comunidad, o bien por algún problema que se haya tenido entre habitantes de la misma comunidad. Como parte de geografía, los niños pudieron reconocer ciudades grandes de la República Mexicana, a donde migran quienes van a vender sus muebles.

Resultados

Parte de los resultados esperados de la aplicación de las actividades antes mencionadas, responden a diversos objetivos educativos para el 4° año que se mencionan a continuación:

Español: Los niños desarrollaron la capacidad de redactar descripciones de objetos y lugares, recupera información a partir de las entrevistas, conocer las partes para elaborar anuncios de diferentes productos.

Matemáticas: Los niños resolvieron problemas de suma y multiplicación en situaciones reales, analizaron y elaboraron gráficas en base en tablas de información generadas por ellos mismos.

Exploración de la naturaleza y la sociedad/Historia/Geografía: Conocieron las causas y consecuencias de la migración en la comunidad. Identificaron las ciudades más pobladas de la República Mexicana.

Formación cívica y ética: Los alumnos propusieron medidas que contribuyen al uso racional de los recursos naturales del lugar donde viven.

Historia: Conocieron la importancia de las nuevas actividades económicas en la Nueva España y los cambios del paisaje.

Ciencias Naturales: Los alumnos conocieron los ecosistemas de México y la importancia de los bosques para la producción de la madera.

Lengua indígena: Redactaron descripciones del lugar donde viven, identificaron la diferencia y similitud de las artesanías y muebles que fabrican en cada región. Conocieron el concepto de irepita (400), como unidad de medida p'urhepecha.

Conclusión

En este proceso se reconoce que los pueblos indígenas han creado formas específicas de educar y favorecer el desarrollo de sus lenguas y cultura, al transmitir de generación en generación valores, tradiciones, conocimientos, usos y costumbres. Y la forma de contribuir ha sido adaptando la educación escolar a esta forma de enseñar de las familias de Capacuaro. Al finalizar con el proyecto los niños y las niñas tienen la capacidad de reconocer otros oficios tradicionales en la comunidad y vincular los saberes que de ahí pueden aprender, con los contenidos escolares correspondientes.

Si bien para los niños y niñas fue muy divertido hacer actividades fuera de la escuela, además de involucrarse más como grupo al salir del salón, los padres y madres cuestionaron si esa actividad era parte de lo que tenía que hacer en la escuela o era un invento. Se les explicó que era parte de la escuela y aunque ellos tienen la idea de que en la escuela se aprender dentro del salón, finalmente aceptaron totalmente que salgan de la escuela.

El profesor del grupo, primer autor de este texto, reconoce que es más fácil, porque se basa de los saberes que ya se tienen al relacionarlo con la escuela. Una de las dificultades que se presentaron, fue que se necesitó salir de la secuencia ordinaria que marca el programa de manera lineal, y aunque podría decir que los niños aprenden más significativamente, en la evaluación de periodo el grupo salió evaluado por debajo de lo esperado, dado que lo revisado en el proyecto fue parte de otras unidades y no correspondió a la secuencia evaluada. Para resolver tal situación se hablará en consejo técnico de la escuela, porque eso de los proyectos también lo tendrían que saber los de las mesas técnicas para que se modifique la evaluación.

Al profesor del grupo le gustó la forma de trabajo, y reconoce que generalmente los maestros no quieren salir de la secuencia que marcan los planes y programas.

Esta forma de trabajo relaciona temas culturales con los escolares; por tanto, si lo que interesa es que el niño aprenda, se debería salir de la rutina, siempre pensando en el beneficio de los niños. En síntesis, la experiencia vivida por el profesor le permite afirmar que si le dieran a escoger preferiría los proyectos, porque los niños aprenden más significativamente, haciendo las cosas relacionadas con su cultura, no sólo estando en el salón.

Referencias

Bertely Busquets, M. (2000). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros.* Toluca: ICEM.

Comboni, S., Juárez J, Tarrío M. (2007). Pluralidad cultural, educación y derechos humanos. En Comboni-Juárez-Tarrío, (coord.) *Mundialización y diversidad cultural*. México: UAM-X.

Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Indicadores sociodemográficos de la población indígena 2000-2005. 2006. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/cedulas/sintesis_resultados_2005.pdf.

Dirección General de Educación Indígena y Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (1999) *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*. México: SEP.

Freedson, M. y Pérez E.(1999). *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas.* México: SEP-UNICACH.

García, E. (2003). La escuela pública y los pueblos indios. En F. Soberanes Bojórquez (Coord.). *Pasado, presente y futuro de la educación indígena. Memoria del Foro Permanente por la Reorientación y el Fortalecimiento de las Lenguas y las Culturas Indígenas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y actividades como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.) *Educando en la diversidad*. Ecuador:AbyaYala/CIESAS.

INEGI. *Censo de Población y Vivienda 2010.* (2010). Recuperado de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.censo2010.org.mx/. Consultada el 10 de enero de 2015.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España, Aljibe.

Schmelkes, S. y C. Chávez (2011). *Professional Training of Indigenous Teachers inMexico. Ponencia presentada en el seminario Reconstructing National Identities: Intercultural Bilingual Education in Latin America*, organizado por Teachers College de la Universidad de Columbia, en Nueva York, NY, EE.UU., los días 6 y 7 de octubre de 2011. (En prensa)

Schmelkes, S. (ene-abril, 2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Realidad, datos y espacio. Revista internacional de estadística y geografía* 4 (1), 5-13. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/RDE_08_Art1.html

LOS JUEGOS TRADICIONALES, UNA PROPUESTA INTERCULTURAL DESDE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Angélica María García Servín[1], *Mario Navarro Ventura*,[2]
María de Lourdes Vargas-Garduño[3], *Viridiana Silva Ruiz*[4]

Introducción

Capacuaro, municipio de Uruapan, Michoacán, es una comunidad indígena en la que están muy arraigadas sus costumbres y tradiciones así como su lengua materna, el p'urhepecha.

El juego se encuentra en la base de toda cultura, (Huizinga, 2008), lo que proporciona un punto de partida para estudiar a la especie humana. Esto se podría hacer perfectamente siguiendo la forma en que ha jugado el hombre desde siempre y cómo juega hoy en la era de la información, en medio de computadoras y videojuegos, la que, de paso, podemos decir, no es la mejor opción de espacio lúdico para el desarrollo físico (Gómez, 2011).

Algunas de las características culturales de los pueblos indígenas, aunque también de la población urbana, han sido influenciadas por los medios de comunicación como la televisión y la migración hacia otros estados de la República o hacia Estados Unidos, donde existe una cultura distinta y la forma de vida es más urbana. Este es el caso de los juegos infantiles, ya que en la actualidad, las “maquinitas” y videojuegos para computadora, son importantes factores que están propiciando que los niños olviden y dejen de practicar los juegos tradicionales de la región como: el trompo, el yoyo, el balero, la lotería, el avión, las canicas, etc.

Se partió del contexto escolar en educación básica específicamente en la asignatura de educación física, dado que esta clase se orienta a favorecer el desarrollo de la motricidad y a fortalecer su corporeidad. De acuerdo con el currículum de educación básica (SEP, s/f), la educación física plantea entre sus prioridades, la realización de acciones motrices encaminadas hacia el logro de metas vinculadas con la corporeidad y la creatividad; y todas aquellas conductas motrices que en suma, permiten a las niñas y los niños acercarse al juego motriz, al encuentro con los demás y por consiguiente a la búsqueda de su competencia y autonomía motriz, por medio de diferentes estrategias que favorezcan la práctica y gusto por la actividad física a través del juego, la iniciación deportiva y el deporte escolar, la organización de actividades para el disfrute del tiempo libre entre otras.

[1] Licenciada en Educación Física. Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Amado Nervo. Capacuaro, Michoacán.
[2] Licenciado en Educación Primaria. Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Amado Nervo. Capacuaro, Michoacán.
[3] Doctora en Psicología Social. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: luluvargas61@gmail.com
[4] Pasante de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: viri_silvarml@hotmail.com

El juego permite tres funciones básicas de la maduración psíquica: la asimilación, la comprensión, la aceptación de la realidad externa además de favorecer la sociabilidad temprana, las habilidades de comunicación social y asertividad.

Dentro del contexto escolar los juegos colectivos llegan a ser determinantes en la aceptación de reglas como pautas sociales, ya el alumno no se puede llevar el balón en la mitad del partido porque es de él, ya sabe que el portero es portero, que el defensa es defensa, y que, si le hace una falta al otro, tiene problemas y si comete penalti, etc., ese es el mejor ejemplo de lo que son los aprestamientos sociales posteriores, en los que se tiene que cumplir la ley, hay límites, el otro cuenta y, al igual que mis derechos, están también mis deberes y, en ese sentido, la aceptación de reglas es un modelo social necesario y posible.

Desde el objetivo general de la materia pueden incluirse estos juegos y obtener un aprendizaje pedagógico con intención educativa y a través de éstos, mantener vivos los juegos tradicionales.

El juego por sí mismo es un gran generador de valores que se materializan según su modalidad o tipo de juego de acuerdo a su organización, su complejidad y la actividad que se desarrolla durante el periodo de juego. Por ende, cada juego tiene un objetivo, contenidos y recursos que se necesitan para llevarlo a cabo.

Por medio del juego el niño es estimulado a ser más hábil, vivaz, diestro, ligero, rápido, fuerte, reflexivo, sano, demuestra sus habilidades físicas y mentales alcanzando todo esto de una manera alegre y divertida. Existen juegos que por sus características de su práctica propician el incremento de sus capacidades físicas: la velocidad, fuerza, resistencia y flexibilidad; y en otros, se desarrollan otras destrezas relacionadas con la motricidad fina, la concentración; y algunos más que fortalecen la cooperación, el trabajo en equipo, el apoyo mutuo, entre otros valores.

Los saberes de la comunidad participan de manera importante en los constructos de los conocimientos y el desarrollo de la identidad. Por tanto, por medio de la inclusión de juegos tradicionales en la clase de educación física, juegos que solían ser centro de distracción en generaciones pasadas en la comunidad, se intentó asociar estos juegos con los contenidos temáticos, de forma general en materias como español, matemáticas, geografía y específicamente en educación física. Incluyendo el trabajo de alumnos, profesores y la propia comunidad, dichos juegos ahora se intentan rescatar dentro de la comunidad de Capacuaro en la Escuela “Amado Nervo” turno matutino.

Lo anterior tiene relación con el aprendizaje significativo que plantea Ausubel (2002) el cual consiste en la adquisición de nuevos conocimientos relacionándolos con los que se tienen previamente, para así conformar nuevos significados.

La iniciativa nace como producto del Diplomado de Formación en la Interculturalidad, a partir del cual se diseñó este proyecto educativo desde la clase de educación física en la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe, con el objetivo de motivar a los niños a recuperar los valores que encierra la práctica de los juegos tradicionales de su comunidad y con ello fomentar la educación intercultural, ya que se intentó promover juegos basados en juguetes artesanales (trompo, balero…) con otros más usados tiempo atrás en las ciudades (la oca, el avión, stop…).

Método

Para la realización de esta actividad se emplearon dos métodos: uno para la investigación y otro para la intervención educativa. El proyecto se realizó utilizando el método de investigación-acción (Rodríguez, Gil, García, 1996), considerando cuatro etapas: investigación, planeación, aplicación o ejecución y evaluación.

Para la intervención educativa, se utilizó el método inductivo intercultural creado por Gasché y Bertely (Gasché, 2008), que consiste básicamente en "integrar los conocimientos escolares convencionales con los conocimientos indígenas que están implícitos en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en sus comunidades" (Sartorello, 2009, p. 86), lo cual, se aplica a través de proyectos integradores como el que aquí se presenta.

Los participantes fueron todos los alumnos de la escuela, dentro de la materia de educación física. De manera coordinada con su respectivo profesor o profesora, cada grupo trabajó con un juego tradicional, el cual se vinculó con los objetivos educativos de la asignatura de educación física. De este modo, se buscó el fortalecimiento del aprendizaje significativo e intercultural, relacionando esta experiencia con temáticas del programa educativo correspondiente.

Resultados

En la fase de *investigación* se les preguntó a los niños si conocían los juegos, si los habían jugado, si conocían sus reglas, si sus papás los conocían o alguna vez les habían platicado de ellos. Se hizo una entrevista a los niños de forma grupal. Como ejemplo, se muestra a continuación la descripción de uno de los juegos, obtenida gracias a las entrevistas con profesores y personas de la comunidad:

EL TROMPO

Es uno de los juguetes más jugado por los niños debido a su gran dificultad y destreza del control del juguete, hay varias clases y formas del trompo: unos son elaborados de madera, otros plástico y hule, su forma es cónica con una cabeza en la parte superior y una puya en la parte inferior la puya es tornillo o clavo de acero la más común es de clavo, hay de diferentes tamaños grandes, medianos y grandes y

de muy coloridos colores de acuerdo al gusto del niño. El trompo se juega de diferentes formas con sus propias reglas.

1.- Se pinta un círculo en el piso y se pinta otro círculo más chico en medio de ese. Los jugadores tendrán que picar con la puya de su trompo lo más cerca posible del centro para ser uno de los primeros en iniciar el juego. Respetando el turno del juego, lanzarán el trompo con el fin de pegarle al trompo que esta al centro y quitar las espadas, sin el intento de pegarle y si el trompo se queda bailando lo podrá agarrar con los dedos y lo podrá deslizar sobre la palma de su mano para dejarlo caer y pegarle con la puya y así quitar la espada, si sigue bailando lo podrá tomar y tratar de pegarle con golpe fuerte al que esta al centro y tratar de quitar el castigo y si no puede quitar las espadas o sacar el trompo castigado este perderá y tendrá que dejar su trompo en el centro como castigado, puede perder también si se le enreda la cuerda en el trompo no baila o no es tocado por otro trompo.

2.- Otra de las formas de jugar el trompo es, realizar un círculo grande y otro más pequeño, dentro del mismo se ponen monedas, se lanza el trompo para sacar una moneda con la puya. Si logra sacar la moneda es suya y si no le toca el turno al siguiente jugador, gana el jugador que haya sacado más monedas.

Foto 1. Niños jugando al balero.

Con respecto a la *planeación*, se realizó desde la materia de educación física, y se procuró lograr la coordinación con el o la docente del grupo para que vincularan la experiencia de los juegos tradicionales con los contenidos curriculares. A continuación se presenta el cuadro de la planeación mencionada.

Nombre del Juego	***Objetivo***	***Contenidos***	***Recursos***
El yoyo	Desarrollo de la motricidad fina y gruesa, interacción social y trabajo colegiado cooperativo.	Habilidad muscular, terapia para afrontar diversidades.	Yoyos de madera y lías (cuerdas).
Canicas	Desarrollo de la motricidad fina y gruesa, interacción social, posturas.	Reglas, juego individual.	Canicas.
Lotería	Concentración mental, habilidad visual, adición matemática.	Interacción social, juego individual, comunicación audición, competitividad, seguir reglas.	Cartas de lotería, granos de maíz, mesas, silla.
Avión/pelenche (male en p´urhepecha)	Concentración mental, desarrolla la capacidad física de fuerza muscular, y equilibrio, dinámico y desarrollo óculo- manual, seguir secuencias de numeración.	Interacción social, juego individual, comunicación audición, competitividad, seguir reglas de juego y respeto del turno.	Gises de colores, piedras planas o ficha, patio escolar.

El juego de la oca	Desarrollar la habilidad visual, distinguir imágenes, secuencias de numeración.	Interacción social, juego individual, comunicación, seguir reglas de juego y respeto del turno, operatividad.	Tablas de la oca, dados, fichas.
Serpientes y escaleras	Desarrollar la habilidad visual, distinguir imágenes, secuencias de numérica, concentración.	Interacción social, juego individual, comunicación, seguir reglas de juego y respeto del turno, operatividad, motricidad fina, probabilidad.	Tablas de juego, dados, fichas, mesas sillas.
Salta la cuerda	Desarrollar motricidad gruesa, coordinación, respetar turnos, habilidad visual, secuencias numérica, concentración.	Desarrollo socio-emocional y moral	Cuerdas.
El pato pato	Propicia la comunicación y la confianza con otros compañeros.	Interacción, comunicación, siguiendo reglas de juego y respeto del turno, motricidad, desarrollo de la comunicación, la cooperación y la armonía.	Sombrero, patio de la escuela.
El trompo	Favorecer la interacción social del niño con su medio contextual, representar acciones y objetos de su medio ambiente.	Elaboración de normas o reglas de juego, desarrollo socio afectivo, de la capacidad de interacción, y participación. Motricidad gruesa; dominio y control del cuerpo, movimiento, coordinación, equilibrio y postura. Capacidad competitiva, expresiva y de comunicación.	Trompos de madera, cuerda.
El stop	Desarrollar la habilidad visual, distinguir imágenes, desarrollar la coordinación motriz, orientación, conocer el cuerpo humano, percepción del espacio, del tiempo, desarrollo de habilidades de reflejo corporal y desarrollar en el niño la interacción con los demás.	Capacidades físicas habilidad corporal de reacción rápida.	Cancha de la escuela, gises, piedras planas o redondas.
El balero	Desarrollar la habilidad óculo-manual, la precisión, concentración, y descubrir la estrategia de juego.	Motricidad fina, probabilidad, competitividad.	Baleros de madera, madera, cuerda ó lia.

El gato	Desarrollar la habilidad mental, agilidad y proceso de información.	Motricidad fina, coordinación, orientación, probabilidad.	Madera, canicas, mesas y sillas.

Con respecto de lo que se pudo vincular con las asignaturas, a partir de lo planeado de manera general, se logró lo siguiente: En español, se trabajó con la entrevista, cómo se hace, que partes lleva y como se realiza. Así mismo, se trabajó con la lecto –escritura. En las matemáticas, secuencia numérica a los alumnos de primer y segundo grado, a otros les ayuda la historia, sobre los juegos. En geografía por la parte de las regiones en las que se juega cada juego.

La *actividad eje,* que constituyó el inicio de la *fase de aplicación,* llevó por nombre "Festival recreativo" y se llevó a cabo el día 30 de abril, para festejar el "Día del niño". Hubo estaciones para cada uno de los juegos (que fueron 12) y con cada juego estuvo un maestro explicándoles. Cada 5 minutos se daba un silbatazo y se iban moviendo a la siguiente estación.

Foto 2. Niñas jugando a la lotería.

Se trabajaron por estaciones en círculos, previamente fijados. Los maestros que realizaron a la actividad armaron las estaciones y se contó con la participación de tres practicantes de la Escuela Normal de Educación Física, como apoyo en la actividad y para tener un control sobre los grupos.

Foto 3. Niños jugando "serpientes y escaleras".

Como se mencionó anteriormente, participaron todos los grupos de primero a sexto. El tránsito de las estaciones era por grupo, es decir, si un grupo estaba jugando con el balero, al dar el silbatazo tenían que cambiar todos a la próxima estación. En cada una se les explicaban las reglas, como usarlo y como podían utilizarlos en competencias. Los niños y niñas tomaban el juguete y lo explicado lo pasaban a la práctica.

En un momento posterior a dicha actividad, para cubrir *la fase de evaluación*, se realizaron preguntas tanto a los profesores como a los niños, con respecto de lo que aprendieron y como percibieron la actividad de los juegos tradicionales. Asimismo, sirvió para conocer si les habían gustado los juegos o no, si se les habían dificultado y si volverían a jugarlos. Las respuestas que dieron algunas niñas y algunos niños, corroboraron algunas cosas que se pudieron apreciar desde la observación participante, por ejemplo:

"algunos como las canicas y el trompo son solo para niños"
"algunos eran muy aburridos"
"*algunos de éstos nunca los hemos jugado*".

A los profesores también se les cuestionó si conocían los juegos y si los habían jugado alguna vez, además de la importancia y en que podían ayudar a los niños, teniendo como respuestas lo siguiente:

"despiertan las habilidades mentales y motrices de los educandos"
"abarcan habilidades que son necesarias en todas las asignaturas, y despiertan el interés del niño, y las habilidades de razonamiento lógico-matemático, así como el acercamiento con el medio natural y geográfico.
"algunos como la oca, pato pato, y el stop, nunca los oí jugar ni mencionar en este contexto p'urhepecha, ni en ninguna otra comunidad".

Por tanto, trabajar de esa forma los juegos tradicionales permite llevar una variación de cómo puede trabajarse la clase de educación física, lo que puede lograr (como fue el caso) que los niños se interesen y tengan una aprendizaje significativo.

Reflexiones finales

El método inductivo intercultural aprendido en el Diplomado de Formación de Docentes en la Interculturalidad, permitió diseñar actividades que poco a poco favorecieran un aprendizaje de mayor calidad en los alumnos, de modo tal que a través del juego, pudieran integrar los saberes comunitarios con los académicos, para desenvolverse de mejor manera en su entorno social cotidiano. Así, este texto es el producto de los aprendizajes logrados a través de las lecturas

realizadas y de la aplicación del método de proyectos interculturales.

Se pudo constatar que a través del juego tradicional además de desarrollar las habilidades propias de juego, los alumnos aprendieron a valorar los juguetes de su entorno, aprovechar las artesanías que elaboran su propia gente y que no son costosos, son bonitos y que los tienen en su propia comunidad y que puede despertar sus habilidades, convivencia con los demás niños y niñas de su entorno.

Realizar el proyecto de los juegos tradicionales fue muy importante, considerando que el juego es aquella dimensión del hombre que lo lleva a sentirse sano, libre, a un mundo diferente con reglas donde se muestra la esencia de cada uno de nosotros donde casi todo se puede lograr, como un sueño hecho realidad, todo se transforma según nuestro deseo del juego. Por su naturaleza y su acción lúdica le brinda al ser humano la oportunidad de adquirir un comportamiento más justo, respetuoso.

Ya en la experiencia concreta, de acuerdo con las observaciones realizadas así como con las opiniones de los niños y las niñas, el trompo fue uno de los juegos que les dificultó; sobre todo a las niñas, por lo que mostraron poco interés ya que consideraban que “era juego de niños”. En las niñas fue donde hubo más inconformidades, debido a la influencia de ideas machistas, es decir, en sus familias y en su comunidad les dicen cuales juegos son para niñas y cuales para niños, haciendo una clara diferenciación de género. Esto repercutió en que muchas niñas no los conocieran, participaran muy poco e incluso, no quisieran agarrar los juguetes que consideraban “de niños”. También influyó el hecho de que algunos maestros conocían los juegos y otros no, sabían reglas y otros no, por lo cual entraron, al igual que los alumnos, en la investigación.

Entre los principales aprendizajes, se puede mencionar el respeto, que es uno de los valores que se trabaja más mediante los juegos, como al respetar el turno, las reglas, las cuales no les costó trabajo entenderlas ni acatarlas, y hay juegos donde ellos pueden modificar las reglas. En su totalidad se integraron los niños a la actividad con mucho entusiasmo.

Los niños estuvieron muy motivados e interesados por los juegos, lo cual contribuyó para que se interesaran por relacionar los juegos con los aprendizajes en diferentes materias.

El fomentar los juegos tradicionales para que sean practicados en contexto escolar y de la comunidad es muy importante, ya que son una actividad lúdica surgida de la convivencia, hacen parte de un momento histórico en donde la cultura posee un sistema compuesto por el conjunto de juegos y tradiciones que surgen de la realidad de cada comunidad.

Referencias

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós: Barcelona.

Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y actividades como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.) *Educando en la diversidad*. Ecuador:AbyaYala/CIESAS.

Gómez, J. (2011). El juego infantil y su importancia en el desarrollo. *Programa de Educación Continua en Pediatría 10(4), 5-13* recuperado en http://scp.com.co/precop/precop_files/modulo_10_vin_4/1_jtw.pdf

González, E. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en territorio mixe.* México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Huizinga, J. (2008). *Homo Ludens*. Madrid, España: Alianza

Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada:Aljibe.

Sartorello, S. C. (2009) Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* 2(3), 77-90. Recuperado de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf

SEP (s/f). *Programa de Estudio. Primaria. Cuarto Grado: Educación Física*. Recuperado de http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/edu-fisica-4

ESTUDIOS DESCRIPTIVOS EN LA CLÍNICA CONTEMPORÁNEA

MUJERES QUE TRABAJAN EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU SATISFACCIÓN LABORAL

María Inés Gómez del Campo del Paso,[1]
Lucía María Dolores Zúñiga Ayala[2]

Introducción

Los individuos se desenvuelven en varios ámbitos: la familia, la escuela, la sociedad, el trabajo. En cada uno perciben elementos favorables y desfavorables, sobre situaciones que repercuten en su salud y en su bienestar. Esta interacción cotidiana con el medio llega a generar diferentes niveles de satisfacción que repercuten en la forma de posicionarnos en cada uno de los roles que se desempeñan, desencadenando alteraciones, que pueden ser leves o graves, en el organismo y en el comportamiento de las personas.

Actualmente las mujeres desempeñan varios roles: madres, esposas, amas de casa y como trabajadores, por lo que llegan a sentirse sobre exigidas, cansadas y en ocasiones deprimidas. Aranda, Castaneda, Lee y Sobel (2001) señalan que un 17% de las mujeres mexicanas en edad adulta presentan sintomatología depresiva en comparación con el 8.5% de los hombres, los factores relacionados con la depresión, la presencia de hijos menores, la falta de relaciones íntimas, cercanas y de confianza y el estrés.

Los diversos papeles que tienen las mujeres invitan a reflexionar sobre la exigencia a que pueden estar sometidas; específicamente, cumplir con dos papeles fundamentales, ser madre de familia, y por lo tanto principal encargada del hogar y de los hijos y laborar fuera de casa, es una situación compleja y que merece ser abordada. El trabajo de la mujer se multiplica en todos los sectores, las exigencias emocionales y físicas son mayores, y el desarrollo profesional representa el anuncio de una doble jornada. La incorporación de la mujer a labores diferentes a la doméstica, puede generar deficiencias e insatisfacción. (Hidalgo-Salazar F, Mendoza-Téllez Girón M., 2006).

Ortiz, T, Delgado, A, Távora, A, (2003) mencionan que el estudio cultural de las sociedades demuestra que la posición social de hombres y mujeres, los roles sexuales y las tareas asignadas a cada sexo, varían en cada sociedad y época. Sin embargo, encuentran concordancia en educar a los individuos para que asuman la conducta y valores asignados según su sexo biológico. Hacen énfasis en que la construcción social del género femenino concibió a la mujer como débil y sus habilidades fueron vistas como virtudes, desplazándola del

[1]Doctora en Psicología, profesora investigadora de la U.M.S.N.H., contacto igomezdelcampo@hotmail.com
[2]Mtra. en Psicología del trabajo, profesora investigadora de la U.M.S.N.H.

del campo de capacitación para diversos trabajos instrumentales y asignándole tareas situadas en el lugar afectivo, la crianza de los hijos.

Al respecto Cortina (2006), dice que aunado a lo anterior socialmente, el trabajo doméstico ha sido poco valorado y a la fecha se considera como *no trabajo,* cuando se realiza para la propia familia*,* por no ser remunerado ni contar con garantías sociales que atiendan los riesgos físicos que la labor lleva consigo, así como las necesidades que a largo plazo se requerirán en su vejez

Actualmente encontramos en nuestro país la siguiente distribución laboral de las mujeres: el 64.8% son trabajadoras subordinadas, el 2.4% son empleadoras, 23.4% trabajan por cuenta propia y 9.2% trabajan sin recibir un pago a cambio (INEGI, 2010). Aunque la incorporación de la mujer al mercado laboral ha dado resultados positivos en aspectos personales, económicos y profesionales, su situación familiar se altera al asumir nuevas responsabilidades, viéndose obligadas a replantear la forma en que desarrollan sus actividades domésticas para hacerlas compatibles con la nueva actividad productiva. Esta nueva situación traza una transformación del rol socialmente preconcebido y por consecuencia una doble jornada de trabajo acompañada de un incremento en los niveles de estrés para la mujer.

Es importante mencionar que la necesidad económica de la familia fue uno de los impulsores para que la mujer se incorporara al mundo laboral y tuviera una participación económica, aportando un ingreso extra en la familia. De esta manera, las cifras de las mujeres en el mercado laboral incrementaron notablemente. Datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2010 arrojan que con la incorporación de la mujer en el ámbito laboral, 42.5% de las mujeres de 14 años y más forman parte de la población económicamente activa (PEA), de las cuales, 96% combina sus actividades extra-domésticas con quehaceres domésticos, aspecto que resulta contrastante con el de los varones donde 57.2% cumple con esta condición. Siendo entonces la doble jornada, combinar el trabajo remunerado fuera de casa con el trabajo no remunerado en casa, una realidad en la vida de la mujer trabajadora que se presenta además como una fuente importante de estrés (Feldman, Vivas, Lugli, Zaragoza y Gómez, 2008).

Retomando el aspecto afectivo, Cortina (2006) hace hincapié en que las sociedades han observado la necesidad de la presencia de una madre para mantener la integración y el buen funcionamiento familiar, lo cual demanda gran esfuerzo humano y que mientras asciende el número de mujeres que laboran fuera de casa, no se ha registrado un incremento compensatorio en cuanto a la participación del hombre en los quehaceres domésticos, lo que interfiere todavía, con la vida laboral de la mayoría de las mujeres.

Cuando las situaciones estresantes se prolongan por varios años, empiezan a afectar la vida emocional de las personas, así como sus relaciones con la familia y compañeros de trabajo, provocando una sensación general de descontento, que repercute en su satisfacción personal y laboral. Son innumerables las definiciones existentes del concepto de satisfacción laboral, cada autor elabora y desarrolla su propia definición, siendo posible de esa manera categorizarlas de acuerdo a dos perspectivas distintas. Según Melía y Peiró (1989), para un grupo de autores: Locke (1976); Crites (1969); Mueller y McCloskey (1990); Muchinsky (1993); Newstron y Davis (1993), la satisfacción laboral hace referencia a un estado emocional, sentimientos o respuestas afectivas.

Bravo, Peiró y Rodríguez (2002) definen a la satisfacción laboral como "una actitud o conjunto de actitudes desarrolladas por la persona hacia su situación de trabajo". Brevemente definida, *actitud* representa una predisposición a responder de forma favorable o desfavorable a personas u objetos del entorno.

La idea de que los roles laborales y familiares pueden beneficiarse mutuamente, permite establecer nuevas direcciones de estudio de la relación trabajo familia, tal como lo proponen Welber y Walter (2002), y romper con la tradición que concibe al trabajo como un agente que interfiere en el sistema familiar al restarle atención, recursos y energía a uno o varios de sus miembros.

El trabajo y la familia son dimensiones interdependientes de la vida, existe entre ellas una relación compleja, tanto si es positiva como si es negativa. Se considera que la relación es positiva cuando se logra un balance satisfactorio entre ellas al poder compaginarlas adecuadamente resultando una interacción beneficiosa para la familia y para la empresa del trabajador.

Por otra parte, cuando el trabajo obstaculiza las relaciones y actividades familiares, o bien cuando las actividades familiares suponen conflictos en el trabajo, la persona vive una gran tensión y esto disminuye la satisfacción y el bienestar percibido. Generando una relación negativa en que la persona se siente obligada a cumplir con ambas partes, pero al mismo tiempo parece quedar mal en ambos casos. De tal manera, esta forma de enfocar las relaciones familia-trabajo, considerando las gratificaciones y dificultades de desempeñar ambos roles representa una visión más comprehensiva de la situación y permite un estudio más exhaustivo de su relación con la calidad de vida y con la salud.

Método

Por tanto, el *objetivo del estudio* que se presenta, fue explorar la relación que se establece entre el papel como madre de familia y la satisfacción laboral en mujeres que trabajan en una institución de Educación Superior, a través de la información recopilada en un taller vivencial de 40 horas.

La *población* estudiada estuvo integrada por 43 mujeres entre 30 y 56 años de edad, 16 de ellas laboran como docentes y 27 como personal administrativo y de apoyo, con una jornada laboral de 40 horas semanales. El 95% de ellas son casadas y tienen por lo menos un hijo.

Referente al *procedimiento* se utilizó como estrategia un taller vivencial (Gómez del Campo, Salazar y Rodríguez, 2014) para propiciar en las participantes la exploración de su ambiente laboral y el intercambio de experiencias con otras compañeras, en un espacio emocionalmente seguro que promueve la confianza entre los miembros del taller para compartir sus experiencias agradables y desagradables; aprender de las experiencias de otras compañeras y reconocer que comparten situaciones similares con otras mujeres que trabajan.

Se consideró importante ofrecer este taller dentro de la misma institución en la que las mujeres laboran ya que de esta forma se puede mejorar el ambiente de la organización y explorar estrategias para mejorar la satisfacción laboral de las empleadas. Se organizaron tres grupos para el taller, cada uno tuvo una duración total de 32 horas, en sesiones de cuatro horas. Los horarios se acomodaron a las necesidades de cada grupo. Los temas del taller fueron: el trabajo, las relaciones laborales y satisfacción; la relación con la pareja, la importancia del rol de mamá en sus vidas y el sentido de vida. Como *instrumentos* para la recolección de datos, se utilizaron bitácoras para conocer el aprendizaje obtenido, las aportaciones del taller y los aspectos que no se contemplaron y que ellas consideraron podían haber sido de utilidad.

En relación con la satisfacción en el trabajo se aplicó el test de Satisfacción Laboral 10/12 (Meliá, J. y Peiró, J, 1989), que evalúa cuatro dimensiones: *satisfacción con la supervisión, satisfacción con el ambiente físico, satisfacción con las condiciones de trabajo y satisfacción intrínseca con el trabajo*. El cual presenta un índice de consistencia interna (Alpha) de 0.88.

Resultados

El test de satisfacción laboral 10/12 arrojó los siguientes resultados:

· ##########La satisfacción intrínseca con el trabajo fue la dimensión en donde se encontró la puntuación más alta, ya que el 85.7% de las participantes se consideran bastante satisfechas o muy satisfechas con su trabajo, es decir consideran que su trabajo es por sí mismo satisfactorio, les ofrece la oportunidad de hacer aquello que les gusta y en lo que se consideran competentes. Y se sienten satisfechas de sus logros

en el trabajo.

Este aspecto se puede corroborar con los comentarios de las participantes durante el taller que hablaban sobre su trabajo como un espacio en donde pueden cumplir diversas metas personales y la satisfacción que les da tener este trabajo.

· # Respecto a la satisfacción con la supervisión, 78.3% están bastante satisfechas o muy satisfechas con este aspecto, que abarca las relaciones personales con los superiores, la forma en que los superiores evalúan su trabajo, el apoyo recibido y la igualdad y justicia de trato por parte de sus supervisores o jefes inmediatos.

Es importante mencionar que las maestras sí expresaron comentarios positivos respecto a sus jefes inmediatos, y dijeron sentirse motivadas por la forma como ellos evaluaban su trabajo y los comentarios que les hacían. Las empleadas no hicieron estos comentarios directamente, pero en el cuestionario las calificaciones fueron muy similares en los grupos.

· Respecto a la satisfacción con el ambiente físico, el 54.4% denotó estar muy satisfecha o bastante satisfecha con el ambiente físico, es decir un poco más de la mitad de las participantes, el resto del grupo (45.6%) dijo estar algo satisfecha, es decir que no hubo respuestas de insatisfecha o poco satisfecha. Lo que significa que el espacio en el lugar de trabajo, la limpieza, higiene, salubridad y la temperatura son consideradas satisfactorias por las empleadas y maestras.

· El porcentaje más bajo de satisfacción se relaciona con las condiciones de trabajo (47.8% satisfechas, 30.4% insatisfechas). Que se refiere a la forma en que la Universidad cumple el contrato colectivo de trabajo y la forma en que se da la negociación con el sindicato y las autoridades de la Universidad sobre aspectos laborales. También tiene que ver con la satisfacción con la paga y la formación ofrecida.

En esta dimensión las más insatisfechas son las participantes con actividad docente, quienes argumentan que su jornada laboral no termina en su lugar de trabajo, ya que la actividad exige por ejemplo, la preparación de clases, las evaluaciones de los estudiantes y la información estadístico-administrativa y que no cuentan con horas para realizarlas dentro de la jornada laboral formal. Estos argumentos se dieron en el transcurso del taller vivencial.

En este mismo instrumento se encontraron correlaciones positivas significativas en las siguientes dimensiones:

- Ambiente físico y motivación intrínseca al trabajo, es decir que consideran que tienen las condiciones adecuadas para desempeñar su trabajo. Esta correlación aunque es alta en los dos grupos, (.884 en maestras y .462 en empleadas) es más fuerte en las maestras.
- Condiciones de trabajo y supervisión recibida (.719 en las maestras y .677 en empleadas) lo que indica que las empleadas y maestras consideran que los jefes hacen lo que les corresponde hacer por el puesto que desempeñan.

El resto de las dimensiones no correlaciona de forma significativa.

Respecto a las bitácoras de las sesiones, los aspectos más relevantes encontrados en relación al trabajo y que reportan como aprendizajes en el taller son: el poder valorar las ventajas y desventajas de su trabajo y las ganancias personales que obtienen por él y cómo pueden vivirse más satisfechas y menos estresadas. Algunos ejemplos de discursos de las participantes que dan cuenta de esos aprendizajes son:

Es importante conocer los recursos personales para solucionar conflictos en el trabajo con los que contamos cada persona (A)

La reflexión de valorar nuestro esfuerzo en el trabajo (T)

Darme cuenta conscientemente de lo que me agrada y desagrada de mi trabajo. (D)

Hablaron sobre sus relaciones de pareja como un elemento clave en sus vidas, si bien, en diversos momentos su relación es fuente de estrés pero también de enriquecimiento y goce personal. Ser madre es considerado por las participantes como uno de los roles más satisfactorios e importantes de sus vidas, y que más motivos de satisfacción otorga.

Sin embargo, a pesar de las satisfacciones que su familia les brinda, surgieron comentarios respecto a la problemática que implica atender tanto el trabajo como a la familia y como el taller brinda un espacio para compartir esta situación y aprender de las estrategias de las demás.

Me gusta mucho venir al curso porque me ayuda mucho en mi vida diaria por ejemplo sobre cómo tratar a los hijos y cómo saber entenderlos(T).

En el trabajo hay momentos de mucho estrés y aumenta cuando mis hijos tienen algún problema y llego tarde al trabajo, no está en mis manos resolver esa situación (D).

El escuchar un poco de la vida de mis compañeras que fue algo parecido a mí misma vida (V).

Discusión

Como conclusión se puede mencionar que el doble trabajo de la población estudiada incide en la carga de trabajo que tienen (ámbito laboral y tareas familiares). Esta situación de no manejarse adecuadamente puede incidir en la salud y en el bienestar personal. La importancia del taller, radica en la posibilidad de brindar un espacio en donde pueda reflexionarse sobre cómo administra el tiempo dedicado a la actividad productiva y el equilibrio que tiene con las actividades personales y familiares para planificar y organizar de mejor manera cada una de ellas. Aunque los tipos de escolaridad y de trabajo que desempeñan son diferentes, no se encuentran diferencias en sus experiencias y vivencias personales, ni en los niveles de satisfacción entre los grupos de profesoras y los de empleadas.

Las mujeres encontraron recursos personales a través de las experiencias compartidas, de la convivencia en el taller y de la presencia empática de las facilitadoras. Pudiendo así explorar estrategias para desempeñar sus múltiples roles de forma más satisfactoria.

Este estudio muestra como para las mujeres el trabajo ya no es un rol excepcional o algo que se hace eventualmente sino parte integral de su vida y por lo tanto fundamental para su satisfacción personal, independientemente del tipo de trabajo que se haga. Sin embargo, tal como mencionan Arias y Heredia (2001) y Cortina (2006) la mujer que trabaja sigue viviendo una doble jornada, lo que implica la necesidad de armonizar ambas actividades y solo en la medida en que puede compaginar estos dos roles es que puede vivirlos con menos estrés y más satisfacciones. Por lo tanto, los espacios de intercambio con otras mujeres en la misma situación, que se llevan a cabo dentro de la propia universidad, se convierten en momentos fundamentales para canalizar la ansiedad y encontrar, a través de la identificación de experiencias comunes, los recursos personales que les permiten resolver las situaciones problemáticas y disfrutar de las ganancias de ser madres trabajadoras. Para las mujeres que participaron en el taller, este espacio representó la posibilidad de encontrar en los propios recursos elementos para vivir de una manera más satisfactoria su trabajo y sus relaciones y así sentirse en un proceso de autorrealización constante.

El presente trabajo representa una oportunidad para las instituciones de educación superior de promover espacios de intercambio y enriquecimiento entre su personal para mejorar el ambiente de la organización, y disminuir los casos de estrés o burn-out que puedan llegar a presentarse. Y, para el campo de la psicología la posibilidad de continuar profundizando en

el trabajo grupal, su evaluación y aplicaciones en los distintos ámbitos y generar así modelos de aplicación de talleres vivenciales probados en nuestro país y que beneficien a la población en general, en este caso concretamente a las mujeres trabajadoras.

Referencias

Aranda, M. P., Castaneda, I., Lee, P. y Sobel, E. (2001) Stress, social support and coping as predictors of depressive symptoms: gender differences among Mexican Americans. *Social workresearch 25,* 37-48.

Arias, F. y Heredia, E. V. (2001*) Administración de Recursos Humanos: para el alto desempeño.* México: Trillas.

Bravo, M., Peiró, J. & Rodríguez, I. (2002). Satisfacción laboral, en Peiró, J. y Prieto, F. (eds.): *Tratado de psicología del trabajo. Vol. 1: La actividad laboral en su contexto*. Madrid: Síntesis. 343-394

Cortina R. (2006). Trabajo, familia y participación sindical de las maestras mexicanas. *Revista de Educación Superior ANUIES*, (64) 143-185. Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res064/txt2.htm

Feldman, L., Vivas, E., Lugli, Z., Zaragoza, J., & Gómez O, V. (2008). Relaciones trabajo-familia y salud en mujeres trabajadoras. *Salud Pública de México*, 50(6), 482-489.

Gómez del Campo, M.I., Salazar, M.L. y Rodríguez, E. (2014) Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales. *Revista Intercontinental de psicología y educación.16-1,* 175-190.

Hidalgo-Salazar F, Mendoza-Téllez Girón M. (2006) Maternidad: significaciones de mujeres profesionistas trabajadoras. *Revista científica electrónica de psicología*; (2), 129-155.

Meliá, J. L., Peiró, J. M. (1989). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: El Cuestionario de Satisfacción S20/23 [The measurement of job satisfaction in organizational settings: The S20/23 Job Satisfaction Questionnaire]. *Psicologemas*, 5, 59-74.

Meliá, J.L., & Peiró, J. M. (1989). El Cuestionario de Satisfacción S10/12: Estructura factorial, fiabilidad y validez [The S10/12 Job Satisfaction Questionnaire: Factorial structure, reliability and validity]. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones,* 4 (11), 179-187.

Ortiz-Gómez T, Delgado-Sánchez A, Távora-Rivero A. (2003) Las médicas, sus prácticas y el dilema con la feminidad. *Estudios de sociolingüística* 4(2), 589-612.

Werbel J, Walter M. (2002) Changing views of work and family roles. A symbiotic perspective. *Human Resource Management Review*; 12, 293-298. DOI: 10.1016/S1053-4822(02)00061-X

RELACIÓN DE PAREJA Y SEXUALIDAD EN MUJERES TRABAJADORAS.

Yolanda Elena García Martínez,[1]
María Inés Gómez del Campo del Paso[2]

Introducción

La mujer es un ser humano holístico, configurado en un todo; que enfrenta la vida con dimensiones biológicas, psicológicas y sociales, que si bien son indivisibles, interactúan entre sí (Quitman, 2000). A nivel biológico vive su morfología, su cuerpo, su estado hormonal, con todos los cambios que supone en los distintos momentos; en el aspecto psicológico están las emociones, sentimientos, pensamientos, ideas, razón, inteligencia e ilusiones; en el aspecto social se encuentran las conductas, actitudes, educación y las relaciones sociales. Estas últimas se encuentran reguladas por leyes, educación, cultura e instituciones que proporcionan un marco dentro del cual la mujer se desenvuelve.

En la actualidad, muchas mujeres tienen un trabajo remunerado que implica la integración de nuevos roles, quehaceres y deberes a su vida, dejando menos tiempo disponible para sí misma, descuidando su vida personal, incluida su relación de pareja y su sexualidad. Esto puede tener como consecuencia actitudes y conductas disfuncionales en su relación con su pareja, hijos, familiares y compañeros de trabajo.

En la presente investigación se indagó la influencia de la sexualidad en las conductas y actitudes que muestran las mujeres trabajadoras de una universidad pública; a través de su participación en talleres vivenciales de Desarrollo del Potencial Humano para mujeres.

La pregunta de investigación es la siguiente: ¿Las mujeres participantes en el taller tomarán consciencia de las características de su relación de pareja y su sexualidad y de la importancia de este aspecto en su vida?

De aquí que el objetivo de la investigación sea: identificar las características de la relación de pareja y de la sexualidad presentes en la vida de las mujeres trabajadoras, para promover la toma de conciencia sobre la influencia de estos aspectos en sus relaciones interpersonales.

Las mujeres trabajadoras asumen múltiples roles: madre, esposa, ama de casa, proveedora, trabajadora y en algunos casos, estudiantes. Muchas de estas mujeres han puesto

[1] Maestra en Psicoterapia Humanista. Profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la U.M.S.N.H. Contacto: nina_58_2000@yahoo.com.
[2] Doctora en Psicología. Profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la U.M.S.N.H. Contacto: igomezdelcampo@hotmail.com

sus potencialidades humanas y actitudes positivas al servicio de ellas mismas y de la gente que les rodea (Rogers, 2004). Por el contrario existen otras tantas que aunque laboralmente estén satisfechas no han podido asimilar esos otros roles; se les puede observar aparentemente triunfadoras, sin embargo generalmente están de mal humor, o con respuestas agresivas y violentas, dando así una impresión de frustración.

En la experiencia psicoterapéutica se ha tenido la oportunidad de indagar acerca de la causa o motivo de esas conductas agresivas o poco satisfactorias. En algunos casos, se ha encontrado que la relación de pareja y la sexualidad, se viven de forma poco satisfactoria, con una inadecuada comunicación, sienten que no tienen amor, ni son valoradas; por lo que estas frustraciones contribuyen a que no vivan plenamente su sexualidad, ya que consideran que “la tienen olvidada” y que “su trabajo las absorbe”. Dentro del proceso psicoterapéutico, estas mujeres se dan la oportunidad de mejorar su relación y su autoestima; sin embargo, esta no es una costumbre generalizada, por lo que la mayoría de las mujeres que trabajan se enfrentan solas a su mal humor y no toman conciencia de lo que las lleva a tenerlo, o no se quieren dar cuenta del origen de sus actitudes negativas (Maslow, 2000).

Si las mujeres trabajadoras que manifiestan esas actitudes negativas hacia las personas que les rodean y sólo mencionan que no saben qué les pasa, pero que se sienten enojadas, de mal genio, pudieran conocer el origen de ese estado de ánimo, podrían ponerle remedio a tal situación. Por tanto, es necesario proporcionar espacios para esta reflexión, e investigar si la forma como viven su sexualidad tiene alguna influencia en estas vivencias.

Según Álvarez-Gayou (2011) se distinguen cuatro componentes del concepto sexualidad, a saber: sexo biológico, de asignación, de identidad, y de género o rol sexual. Asimismo, él menciona que una de las causas que origina los problemas de pareja, son las disfunciones sexuales que poco mencionan las mujeres, mucho menos los hombres. Algunas disfunciones más frecuentes en los varones son la impotencia, la eyaculación precoz, el priapismo, la aneyaculación; y en la mujer, la anorgasmia, la dispareunia, o la frigidez entre otras.

Es difícil enfrentar algún tipo de disfunción sexual en pareja, por lo que en ocasiones, en lugar de enfrentarlas, uno u otro de los miembros de la pareja optan por refugiarse en el trabajo, aunque tampoco lo viven de forma satisfactoria. Existe un dicho popular en algunos lugares de México: “El que bien 'comido', va al trabajo cantando, hasta en domingo", haciendo alusión a la importancia de la satisfacción sexual en todos los ámbitos de la vida.

También la sexualidad llega a convertirse frecuentemente en una fantasía o ilusión en muchas mujeres y cuando estas fantasías no se cumplen, la desilusión se da, e incluso, ésta se convierte en frustración, lo cual se dirime en una entrega total al trabajo, consolándose con la

pregunta: sexo ¿para qué? Al respecto, Ortiz (2007 p 280) refiere textualmente: "los avances científicos han modificado la función de la sexualidad. Una cosa es tener relaciones sexuales con una función reproductora, otra, con el propósito exclusivo del placer y una tercera en cumplimiento del amor".

Es importante mencionar que la función primordial de la necesidad sexual es perpetuar la especie, es decir, como seres vivos la sexualidad tiene como objetivo la reproducción para garantizar la existencia de la especie. Sin embargo, este aspecto a través del tiempo y de los cambios en las relaciones de pareja, ha dejado de ser lo primario, convirtiéndose en una práctica hedonista cuando se quiere llevar la sexualidad como propósito exclusivo al placer. A partir de la experiencia terapéutica, se ha encontrado que en las mujeres, el placer llega a confundirse frecuentemente con el amor, por lo que al sentir que el placer disminuye, consideran que también disminuye el amor y en ocasiones esto lleva a la pérdida de compromiso con la pareja (Ortiz, 2007). Es importante mencionar que esta situación se ha encontrado en las mujeres, puesto que ellas asisten con mayor frecuencia a procesos terapéuticos, por lo que no se puede constatar si esto mismo sucede con los varones.

Según Sierra (2009), la pareja es un sistema único, diferenciado, entretejido con lazos visibles e invisibles que tiene puntos de encuentro, búsquedas internas y compartidas, expectativas de presente y futuro, sueños de compañía y vida en común; es un refugio para los sentimientos, es una razón, a veces la mejor para argumentar la felicidad y se vive en el aquí y ahora.

La pareja constituye una configuración binaria compleja de roles simétricos. En esta complejidad, existen una serie de variables de carácter social, cultural, familiar (Reyes, 2007). Por lo tanto una relación de pareja que resulta satisfactoria para ambos miembros repercutirá en todos los otros ámbitos de la vida de los dos.

Rogers (1972) en su libro "El matrimonio y sus alternativas", desde hace más de 40 años ya hablaba de las transformaciones que estaban empezando a presentarse en las relaciones de pareja y en la forma de conceptualizar el matrimonio; obviamente, él escribió de la vida en EUA, sin embargo pareciera que intuía u observaba el desarrollo que las parejas tendrían, aunque tal vez no imaginaba que las mujeres avanzarían tan rápido en el ejercicio de sus derechos y en ocupar nuevos roles. Sería interesante cuestionar qué tan benéficos han sido para la mujer todos esos cambios y logros que se han alcanzado.

De lo anterior se puede deducir que existe una gama de sentimientos, emociones, actitudes y conductas que vive la mujer al enfrentarse a la necesidad de atender esa variedad de

roles ya que existe la posibilidad de descuidar algunos. Y cuando uno de ellos no se atiende, la frustración resultante repercute en todos los demás. Como se mencionó en párrafos anteriores, la sexualidad es uno de los aspectos que más se inhibe en este intento de integración de roles.

Es relevante mencionar los sentimientos más frecuentes que viven algunas de estas mujeres, detrás de esa frustración son el miedo, la tristeza y el enojo, y cuando las personas no saben manejarlos manifiestan solo el que aprendieron en casa o en su familia. Muñoz (2005) menciona que existen cinco sentimientos básicos, a saber; alegría, miedo, afecto, tristeza y enojo; sentimientos que normalmente se manejan inadecuadamente o ni siquiera se identifican, lo difícil de esta situación es que los sentimientos se confunden y no se expresan, saludablemente. Por ende, la conducta que las personas manifiestan tampoco es la adecuada o bien ni siquiera sabe que siente y solo tiene respuestas impulsivas. De ahí la importancia de este estudio para identificar como viven las mujeres su relación de pareja y su sexualidad y si esto impacta en sus otras relaciones.

Método

El proceso investigativo se realizó desde el paradigma cualitativo con un enfoque fenomenológico y como estrategia de intervención, un taller de desarrollo del potencial humano, con una duración de 18 horas totales. Las participantes fueron 33 mujeres que ocupan distintos puestos en la universidad: profesoras de tiempo completo y medio tiempo, auxiliares administrativos, secretarias, e intendentes. Los criterios de inclusión fueron: trabajar para la universidad y tener pareja actualmente. La diferencia entre las encuestadas sobre el tiempo que han convivido con sus parejas es de dos a 38 años, 8 tienen entre dos y 10 años, 11 entre 11 y 20 años, 8 entre 21 y 30 años y 6 entre 31 y 38 años, por lo que la media del tiempo de convivencia con la pareja fue de 15 años.

Para el taller, se dividieron en tres grupos de acuerdo a sus conveniencias de horarios. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron unos cuestionarios abiertos, elaborados exprofeso para la investigación. Las técnicas vivenciales utilizadas en el taller fueron fantasías guiadas, discusiones grupales, y otras técnicas vivenciales para favorecer la toma de conciencia. Se realizó un análisis de los discursos de las participantes, recopilado a través de los cuestionarios y los comentarios orales realizados durante el taller, para identificar las características de sus relaciones de pareja y sus vivencias respecto a éstas.

Hallazgos

Los talleres vivenciales proporcionaron una gran cantidad de información sin embargo, sólo se toma en cuenta la parte que responden a los objetivos del presente trabajo. Para el análisis, se construyeron tres categorías: vivencia de su sexualidad, percepción de su relación de pareja,

impacto de estos dos aspectos en su trabajo. A continuación se desglosan una a una.

Categoría 1: Vivencia de la sexualidad.

Se "dieron cuenta" o tomaron consciencia de cómo viven su sexualidad, así como sus actitudes, conductas, y cómo influyen en sus relaciones interpersonales. Describieron que viven sus relaciones sexuales como una forma de arreglar conflictos, como decía una de las participantes: *"Con la sexualidad arreglo todo*"(M).

Veinte de las participantes relataron que la sexualidad no es fuente de conflicto en su relación de pareja, seis sí la consideran fuente de conflicto, dos no contestaron y dos consideran que a veces. Uno de los conflictos más notorios es el deseo sexual, que ellas ya no tienen o se ha disminuido; también mencionan el que no se sienten deseadas por sus parejas o que ellos las evitan, o bien que el cansancio físico disminuye la frecuencia y la intensidad en las relaciones sexuales, tal como menciona Alvarez Gayou (2011).

Lo que a algunas de las participantes les genera inhibición en la cuestión sexual es el estrés que refieren por la saturación de trabajo y las relaciones con los hijos. Esto coincide con lo investigado por Sánchez Azuara, De Luca y Pérez Silva (2007) quienes reportan que la maternidad es la principal fuente de estrés en las madres trabajadoras.

Categoría 2: Percepción de su relación de pareja

La necesidad más abierta y evidente fue hablar de su pareja. Algunas mujeres hablan de una relación de pareja descuidada o poco atendida como refirieron los siguientes discursos: (T)"*ya casi ni lo tomo en cuenta*", (A)"*ni le doy las gracias por lo que me aguanta", (R)"de repente se me olvida que existe".*

Con respecto a los aspectos positivos de su relación de pareja, lo más importante en sus maridos es que sean cariñosos y atentos; en segundo lugar les parece fundamental la atracción física. La comprensión es algo muy importante para la relación, las participantes comentaron que es que necesitan de ellos, seguido del amor. Esto corresponde a lo que establece Sierra (2009) respecto a que el sentir amor y comprensión es algo muy necesario para la estabilidad de la pareja.

Ortiz (2007) señala como una de las dificultades de las relaciones actuales la distribución del tiempo y el involucramiento de los dos miembros de la pareja en actividades comunes, lo cual coincide con lo reportado por las participantes, quienes mencionan que una de las situaciones problemáticas es el encontrar tiempo de convivencia, expresando sobre todo, el hecho de sentirse desplazadas por sus amigos.

Otro aspecto que reportan como fuente de conflictos en la pareja es el económico, siete de las participantes consideran que la razón principal por la que discuten con su pareja tiene que ver con cómo y para qué utilizan el dinero.

El apoyo emocional de las parejas, expresado sobre todo con manifestaciones de cariño es el más presente para las participantes, en segundo lugar el apoyo económico. Sin embargo, reportan no sentirse apoyadas cuando se trata de los hijos y los quehaceres domésticos.

Un aspecto a resaltar es que si bien ellas consideran que necesitan a sus parejas, sobre todo para resolver problemas específicos, todas manifestaron que ellos las necesitan siempre. Es decir que consideran a sus parejas más dependientes de ellas y a ellas más independientes en la relación. Lo anterior hablaría del aspecto que mencionan Sánchez Azuara, De Luca y Pérez (2007) respecto a que en la actualidad la mujer se ha vuelto emocionalmente más independiente, mientras que el hombre es visto por su pareja en un rol más pasivo y dependiente. Sin embargo, las mujeres participantes reportaron que pueden convivir bien aún con las diferencias que existen entre las parejas. Y que en general se sienten contentas y satisfechas en su relación.

Algo que es interesante de resaltar es la dificultad para expresar los sentimientos respecto a su pareja: 18 de las participantes reportaron que los sentimientos hacia su relación de pareja son generalmente positivos, mientras que seis reportaron que sus sentimientos hacia su relación son negativos; cuatro no pudieron identificar un sentimiento respecto a la relación, dos contestaron que consideraban que sus relaciones de pareja debían mejorar y tres no quisieron responder esa pregunta. Lo que correspondería a lo establecido por Muñoz (2005) respecto a las dificultades que tienen las personas para identificar y aceptar sus sentimientos, ya que 26 mujeres reportaron que su relación de pareja era satisfactoria en términos generales, pero a la hora de reflexionar al respecto ocho participantes no tienen sentimientos positivos hacia su relación, o bien no están seguras de lo que sienten al respecto.

Categoría 3 Influencia de la relación de pareja en el trabajo.

La mayoría de las participantes considera que sus relaciones de pareja no afectan a su trabajo. Sin embargo, mencionaron algunos conflictos significativos que afectaron en el área laboral: una de ellas mencionó una situación de infidelidad, que repercutió en su estado anímico. Otra dijo que el tener que hacer los quehaceres domésticos y después ir al trabajo, sin contar con el apoyo de su pareja, ya que entonces desde que llega, está cansada. Una más expresó que la falta de apoyo de su pareja en el cuidado de los hijos, implica que siempre sea ella quien debe pedir permisos. Por último, una de las participantes comentó que los celos de su pareja influían en su trabajo, por hacerla sentir insegura.

Como se puede observar, estos conflictos se relacionan con el tiempo y el valor que la pareja da al trabajo de la esposa tal como lo menciona Sierra (2009), quien considera que es común que se le dé más valor al trabajo del hombre que al de la mujer. Aunque este aspecto resulta un tanto contradictorio, porque 15 de las participantes tienen mayores ingresos que sus parejas, 9 reportan que sus parejas ganan más, y 7 ganan lo mismo o una cantidad muy similar.

Para las participantes de la investigación el trabajo es una fuente de satisfacción y se sienten contentas de desempeñarlo, por eso consideran que es un factor que mejora sus relaciones y no se ve impactado negativamente por su relación de pareja.

Conclusiones

Como se puede observar, las mujeres que participaron en el taller comentan tener una buena relación de pareja y estar satisfechas con todos los roles que desempeñan en su vida en este momento. Aunque ellas consideraban que su relación de pareja y su sexualidad no influyen en la forma en que se relacionan con los otros, dentro del ámbito laboral, a lo largo del taller encontraron algunos aspectos de su relación que si influyen en sus relaciones.

A pesar de sentirse satisfechas con su relación, a la mayoría de las participantes les cuesta trabajo expresar sus sentimientos, por lo que sería necesario continuar con este tipo de talleres para que puedan darse cuenta de sus verdaderos sentimientos, aceptarlos y expresarlos de forma adecuada y así vivan su relación de pareja de forma más plena y auténtica.

El taller facilitó el darse cuenta de algunos aspectos importantes de su relación de pareja, sin embargo, la mayoría reportó que fue poco el tiempo, por lo que sería conveniente considerar en el futuro un taller de mayor duración.

La sexualidad es un elemento fundamental de la persona, por lo tanto hacer conciencia de ella y de cómo se vive es indispensable para un desarrollo pleno y armónico, de ahí la importancia de promover espacios para reflexionar sobre ella e investigar la forma como influye en las otras esferas de la vida de las personas.

En los tres talleres llevados a cabo, las mujeres participantes refirieron el deseo de que este tipo de espacios de reflexión y crecimiento personal se pudieran realizar con mayor frecuencia y que se extendieran por más tiempo. Además comentaron que sería bueno que pudieran participar un mayor número de sus compañeras, profesaras y administrativas.

Es necesario mencionar que se detectó en las participantes un gran deseo de conocerse en su aspecto integral, en lo biológico para así contar con más recursos para mejorar en distintos aspectos, tales como su sexualidad, en lo psicológico su autoestima, en la expresión de sus sentimientos ya que les parece que esto influirá par sentirse bien en su trabajo y de manera general en sus relaciones interpersonales. Por tanto, se recomienda que en lo sucesivo se realicen talleres no solo respecto a la relación de pareja, sino también sobre temas como

autoestima, manejo de sentimientos, satisfacción laboral y relaciones interpersonales.

Refirieron haberse sentido tomadas en cuenta al participar en este tipo de talleres que fomentan el desarrollo de las potencialidades humanas, ya que aun cuando no presentan una problemática muy particular y la mayoría se siente plena y contenta en su relación de pareja, es importante poder explorar ampliamente distintos aspectos de su vida para poder sentirse más realizadas por tener el trabajo que tienen, y por formar parte de las trabajadoras de su Universidad.

Referencias

Alvarez-Gayou, J.L. (2011*). Sexoterapia Integral*. México: Manual Moderno.

Lafarga J. y Gómez del Campo J. (2000) *Desarrollo del Potencial Humano*. (Vol. 2) México: Trillas.

Muñoz, M. (2005) *Emociones y Sentimientos*. México, Editorial S/N

Ortiz, F. (2007) *Amor y des Amor*. México: Taurus.

Reyes, G. (2007). *La práctica del psicodrama.* Chile: RIL editores.

Rogers (1976). *El Matrimonio y sus Alternativas*. Barcelona: Kairos

Sánchez Azuara, M.E., De Luca, A., Pérez Silva, R.. (2007) *Emociones, estrés y espontaneidad.* México D.F.: Itaca.

Sierra, G. (2009). *Si nos amamos amémonos bien. Una mirada transgeneracional y emocional al mundo de la pareja.* Colombia: San Pablo

EL SENTIDO DEL SUFRIMIENTO EN LAS SITUACIONES LÍMITE EN MUJERES TRABAJADORAS UNIVERSITARIAS

Deyanira Aguilar Pizano,[1]
Martha María Medellin Fontes[2]

Introducción

La vida del ser humano lleva consigo un conjunto de vivencias que implican, aprendizajes, luchas, frustraciones y fracasos, ante las cuales reaccionamos planteando las siguientes interrogantes: ¿Por qué me paso esto a mí?, ¿para qué seguir viviendo?, ¿qué hacer con mi vida?, ¿qué camino seguir?, ¿qué hacer para sobrevivir? Esto representa un gran reto en nuestros días, pues en la vida, la persona no solo puede permanecer gozando, sino también sufriendo, enfrentando situaciones como la enfermedad, los accidentes e incluso a la muerte, que indudablemente también forman parte de la vida. Esto nos lleva a la reflexión de que el hombre madura en el dolor y crece en él, y son estas experiencias las que le otorgan mayor sentido a su vida, incluso más de lo que habrían podido darle los grandes éxitos.

Esto implica que el ser humano es el único que puede encontrar un significado a su vida y éste depende de los valores o de la actitud con la que enfrenta cada situación por la que atraviesa, reconociendo que algunas veces no se tiene el poder para cambiar el destino, pero si la libertad de elegir la actitud con la que lo va a enfrentar.

Por lo tanto, para que una persona logre vivir con sentido y en plenitud, es vital que se acepte a sí misma y admita sus circunstancias de vida, que lo lleven a concebirse a sí mismo como un ser humano finito y limitado, pero siempre con la opción de elegir la actitud con la que quiere asumir su vida.

Método

El enfoque utilizado en la investigación fue cuantitativo, con un diseño de tipo no experimental, de alcance descriptivo. Se llevó a cabo con 32 participantes mujeres trabajadoras de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo: 21 secretarias administrativas, 11 profesoras de tiempo completo. Se aplicó el cuestionario “Significado del sufrimiento” (PIL) de Crumbaugh, el cual permite conocer los significados asociados al sufrimiento. Por su parte las situaciones límite se evaluaron mediante una entrevista elaborada ex profeso para esta

[1] Licenciada en Psicología por la Universidad Vasco de Quiroga. Profesor Investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: deyaaupizano@hotmail .com
[2] Maestra en Psicoterapia familiar por la Universidad Vasco de Quiroga. Técnico académico de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: mar_ fontes@hotmail.com

investigación. El objetivo general que rige la investigación es identificar las situaciones límite y su influencia en el sentido del sufrimiento en la vivencia de mujeres que trabajan en instituciones de educación superior.

Resultados y discusión

Durante la vida nos encontramos con situaciones irremediables que ponen a prueba nuestra existencia. Generalmente las vemos como carentes de sentido por lo cual las consideramos como una derrota ante nosotros mismos. En relación a esto, Karl Jaspers (1990) habla de "situaciones límite", refiriéndose a estas situaciones que se dan a lo largo de la vida del ser humano, las cuales son inalterables ya que no dependen de la voluntad del hombre, y de alguna manera le producen sentimientos de impotencia, desesperación y sufrimiento.

En la presente investigación se encontró que el 65.6% de las participantes consideran haber vivido alguna situación límite, mientras que el 34.4% no la han transitado por ellas.

Entre las situaciones límite que mencionan haber vivido, se encuentra: en primer lugar la muerte de un familiar (33%), en segundo lugar vivir eventos de violencia física por parte de su pareja (24%), en tercer lugar vivir con una pareja alcohólica (19%), en cuarto lugar padecer cáncer (19%) y en quinto lugar la infertilidad 5(%).

Para Jaspers (1990), las situaciones límite ponen al hombre en una encrucijada colocándolo en un profundo dilema existencial en donde tiene que elegir entre asumir la situación para trascender y hacer frente a tal realidad o tomar una actitud derrotista, las situaciones límite implican:

- La historicidad de la existencia y la necesidad de asumir responsablemente una actitud de ante ella.
- La relatividad inherente a todo lo real. Lo factico no puede llenar y satisfacer la vida.
- La muerte. No satisface ninguna respuesta universal.
- El sufrimiento, el cual no puede ser eludido mientras se esté en el mundo. Los seres humanos solo podemos tomar una actitud ante él asumir nuestra realidad y plantear nuestra postura en cada momento.
- La culpa. Hay elecciones que llevan sobre sí la conciencia de todo lo que hemos realizado o no.

De la misma manera que Jaspers, también el Dr. Viktor Frankl (2004) explica las situaciones límite en lo que él llama la "triada trágica", la cual se compone por el sufrimiento, la culpa y la muerte, siendo inherentes al ser humano. Para lo cual plantea que lo trágico, se puede transformar en algo positivo y lo expresa de la siguiente manera: "No es lo que me pasa, sino lo

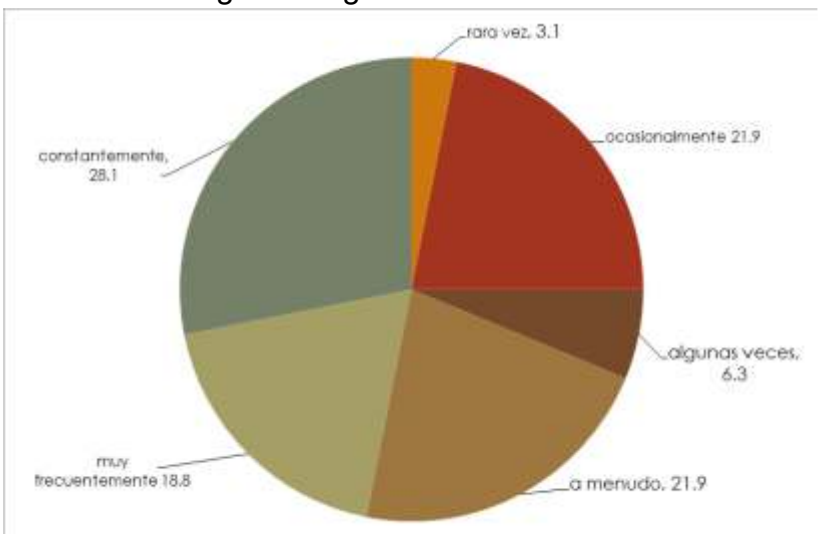
que hago con lo que me pasa, lo que importa". Esto se explica de la siguiente manera:

- El sufrimiento inevitable: cuando la persona se encuentra ante una situación dolorosa que es inalterable, solo puede decidir qué actitud tomar para soportar ese sufrimiento.
- La culpa se considera como la conciencia que se tiene y los sentimientos que surgen de haber actuado incongruentemente con el ejercicio de la libertad.
- La muerte: es la manifestación clave de la radical finitud. Si la persona fuera inmortal no tendría presente las limitaciones, no aprovecharía el tiempo y desperdiciaríamos las ocasiones que se presentan una única vez.

Es entonces cuando el ser humano cobra conciencia del aspecto trágico y amenazante presente en toda su experiencia, cuando se asumen los peligros y riesgos de la propia creación, cuando se confronta la posibilidad de que las propias potencialidades particulares no puedan ser afirmadas y/o desarrolladas, en ese instante se tiene la posibilidad de abrir las puertas hacia la creación y/o descubrimiento de un sentido pleno y dador de sensación de valoración personal (De Castro y Arboleda, 2002).

Por lo tanto las situaciones límite son una oportunidad para encontrar sentido cuando éstas no son un fin donde se acaba todo, sino que las convertimos en una tarea, en un medio, en un camino. La situación límite sería entonces un punto en donde cambia radicalmente toda la existencia y da lugar a la conciencia del vivir, siendo el impulso a encontrar un sentido al fracaso o al sufrimiento de manera que se pueda encontrar nuevamente el camino hacia la autorrealización.

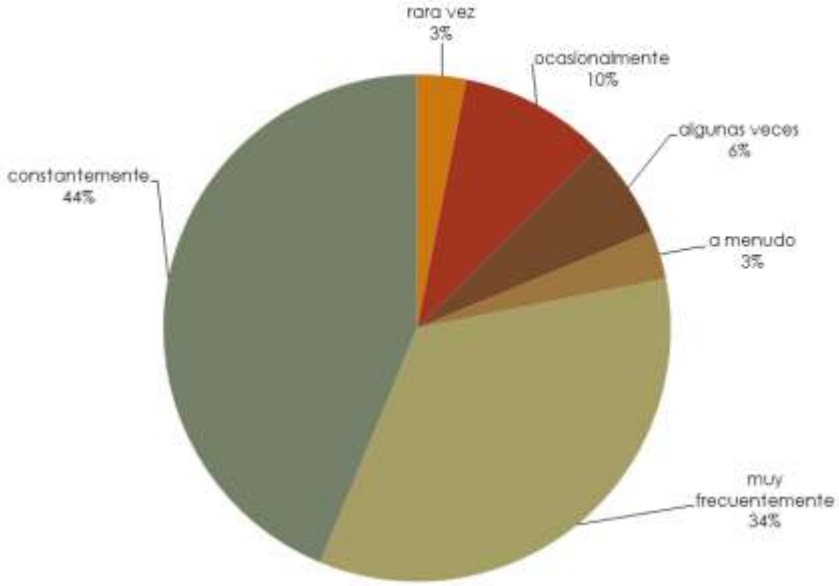
Los resultados descriptivos del cuestionario “Significado del sufrimiento” (PIL) de Crumbaugh, se observan en las siguientes gráficas:



Gráfica 1. *Creo que el sufrimiento hace que la persona busque de nuevo significado y nuevas metas vitales más valiosas.*

En esos periodos de sufrimiento es cuando se nos ofrece la posibilidad de descubrir si somos capaces de ver más allá del miedo, cuando todo acabe nos daremos cuenta de lo necesario que era pasar por ese dolor para renacer, fortalecer, y así surgirá la necesidad del verdadero crecimiento personal (Lukas, 2004), tal como se observa en la gráfica 1, donde la mayoría de los participantes consideran que a partir del sufrimiento la persona busca nuevos significados en su vida.

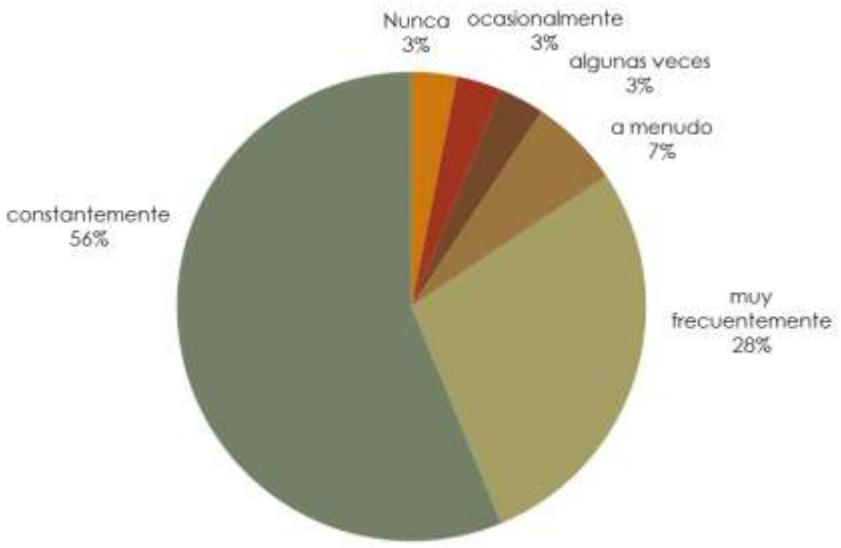
Gracias a la posibilidad de encontrar sentido en el sufrimiento, el sentido potencial de la vida es incondicional, bajo cualquier condición, circunstancia o contexto.
Frankl (2004) No afirma que el sufrimiento sea necesario para encontrar sentido, pero que el sentido es posible a pesar del sufrimiento.



Gráfica 2. *Creo que el éxito en el manejo del sufrimiento depende de la actitud de la persona.*

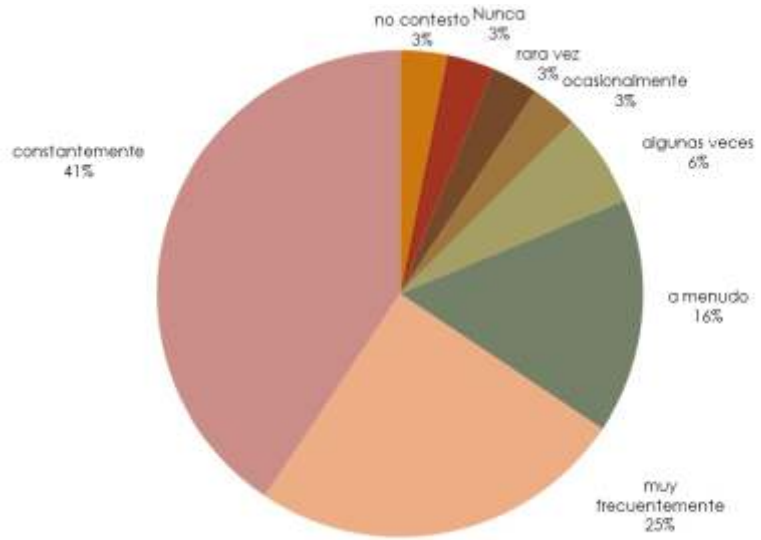
Cuando nos encontramos ante un sufrimiento inevitable que se necesita enfrentar, pues nada va a cambiar el sufrimiento que vivimos, pero si la actitud con la que lo enfrentamos. Esto lo podemos observar en la gráfica 2, donde la mayoría de los participantes mencionan que el éxito en el manejo del sufrimiento depende de la actitud que la persona asuma.

Los valores de actitud le permiten al hombre ser capaz de trasformar el sufrimiento en un logro en las situaciones inesperadas que no podemos cambiar. Se trata de asumir el sufrimiento, de afirmar el destino, de tomar postura ante él, de afrontarlo con dignidad, aún cuando podamos sufrir al hacerlo, de confrontar el destino y su aspecto trágico aunque no se pueda modificar; incluso cuando ya no existe ninguna posibilidad de cambiar el destino, entonces es necesario salir al encuentro de este destino con la actitud acertada. (Frankl, 2006).



Gráfica 3. *Creo que todas las personas, lo sepan o no, tienen un propósito en la vida.*

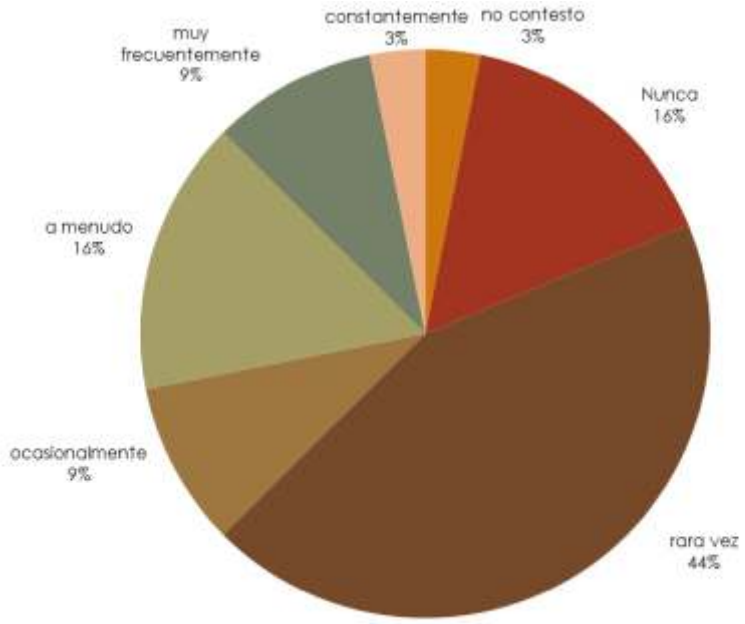
El sentido de vida puede formarse a través de lo que cada persona decide hacer en lo que experimenta día con día y en la actitud con que enfrenta las situaciones que le pone la vida, lo cual se puede observar en la gráfica 3, donde los participantes consideran que todas las personas lo sepan o no tienen un propósito en la vida. Una vez que la persona conoce su sentido de vida tiene una meta identificada y sabe qué camino seguir para poder llegar a ella, además vive con satisfacción, sintiéndose autorrealizado y buscando trascender (Gómez del Campo, Medina, Aguilar 2011). Lo anterior nos lleva a reflexionar acerca de que la vida de cada hombre tiene una meta particular que se pone de manifiesto en cada situación a la que la persona ha de responder; esta sería descubrir que la vida le reserva a cada uno una misión específica, que cambia no sólo de individuo a individuo sino también de momento a momento.



Gráfica 4. *Creo que siempre hay esperanza en el sufrimiento.*

En la gráfica 4 podemos observar que los participantes consideran que en el sufrimiento siempre hay esperanza, en ese mismo sentido, Fizzotti (1977) expone los elementos positivos que pueden darse a partir de un sufrimiento si se aborda este con una actitud adecuada:

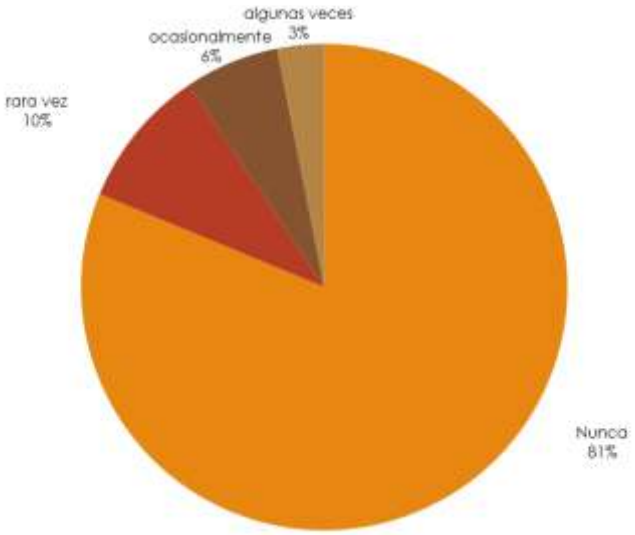
- *Prestación o servicio*. El padecimiento inevitable que una persona asume con dignidad puede ayudar a otra a poner en marcha un cambio existencial, a crecer en fortaleza, a revitalizar su esperanza. Es decir, el sufrimiento puede convertirse en servicio.
- *Crecimiento.* Asumiendo el propio dolor, la persona consigue una fuerza que le permite afrontar la más duras situaciones.
- *Madurez*. La persona, con el sufrimiento, puede alcanzar mayor libertad interior a pesar de la dependencia exterior.



Gráfica 5. *Creo que mis experiencias de sufrimiento son muy frecuentes a pesar de los esfuerzos que realizo por cambiar mi vida.*

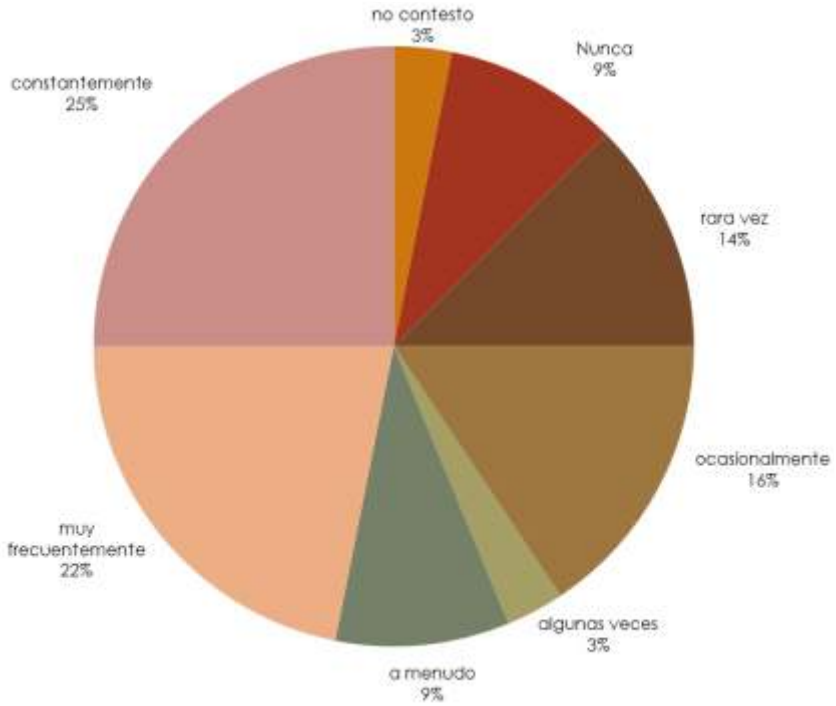
Debemos entender y aceptar que la felicidad y el sufrimiento coexisten y son parte de la vida misma. Esto se pone de manifiesto en la gráfica 5, donde los participantes consideran que sus experiencias de sufrimiento son frecuentes a pesar de los esfuerzos que realizan por cambiar su vida. Todos alguna vez hemos pasado por “situaciones límite” donde no queda otra salida más que sufrir, ya que esas situaciones se presentan como un destino inevitable.

Por lo tanto, no es lo que me pasa, sino lo que hago con lo que me pasa, lo que importa. Entonces el principal interés del hombre no es buscar el placer y evitar el dolor, sino encontrarle un sentido a la vida, una razón por la cual el hombre esté dispuesto incluso a sufrir, aceptando el sufrimiento como parte de la existencia.



Gráfica 6. *Creo que el sufrimiento es el castigo de Dios por un pecado.*

La mayoría de los participantes no consideran que el sufrimiento sea un castigo de Dios, por un pecado, como se aprecia en la gráfica 6. Esto contrasta con las afirmaciones de Frankl (2004) quien menciona que las personas se sienten responsables por situaciones en las cuales no tiene el control, llevándola a la frustración, depresión y culpabilidad. Por otro lado si la persona se encuentra en situaciones que puede controlar y no asume la responsabilidad, el resultado será la insatisfacción y culpa justificada por las cosas no realizadas cuando el hombre es libre y responsable (Fabry, 2003). Sin embargo es más fácil atribuir a un ser superior la responsabilidad de los actos realizados o no realizados.

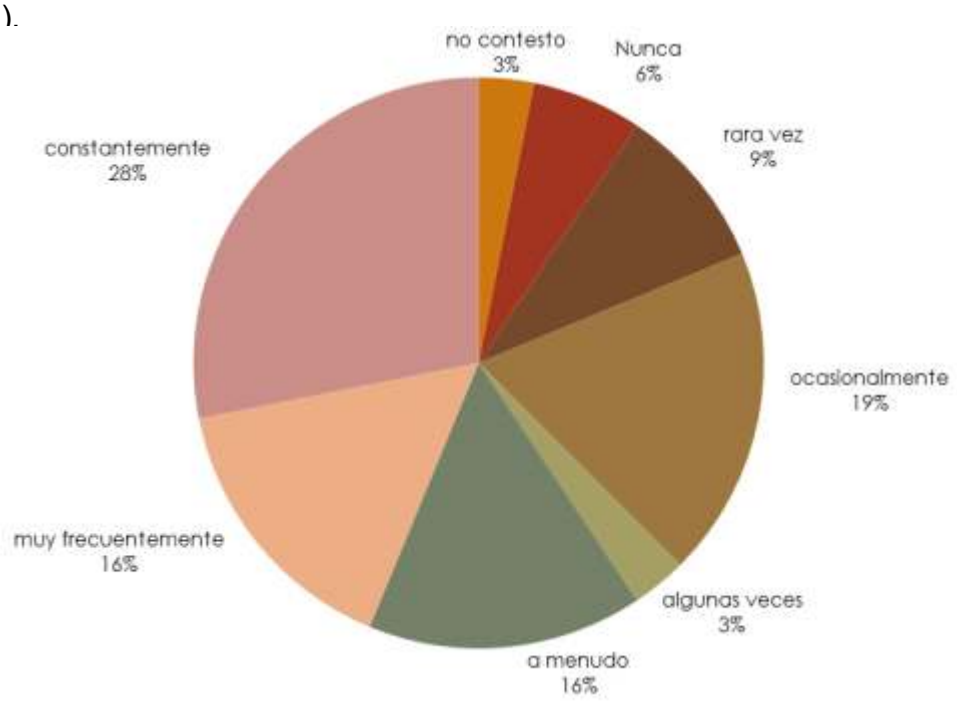


Gráfica 7. *Creo que han sucedido algunas cosas buenas como resultado de mi sufrimiento.*

En la gráfica 7 se puede observar que la mayoría de los participantes consideran que como resultado de su sufrimiento le han sucedido cosas buenas, a partir de encontrar un sentido al sufrimiento se genera un cambio interior, que lleva al crecimiento, la maduración y el desarrollo espiritual, esto genera un cambio en dos sentidos:

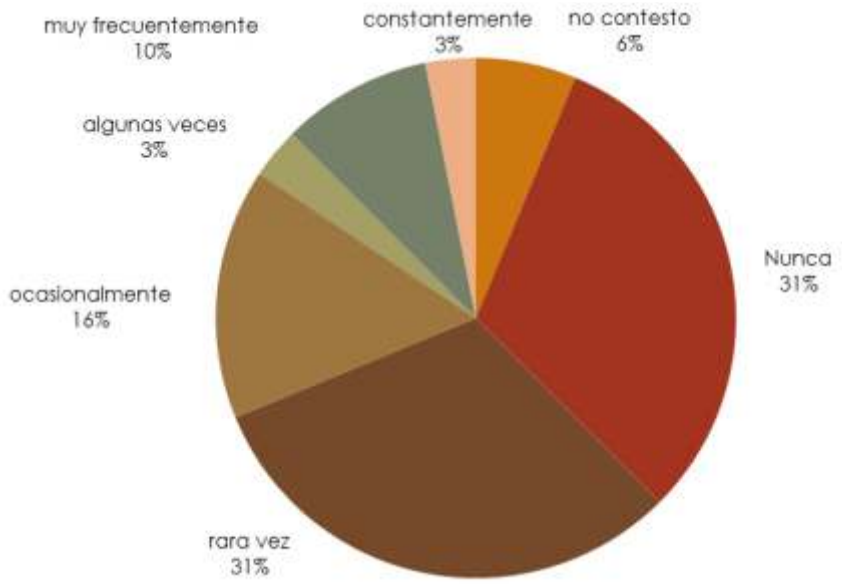
1. Cambia a la persona misma.
2. Cambia la relación con los demás, haciéndola mejor persona.

Ante una situación que no puede ser cambiada, lo que importa, es dar testimonio de la mejor y exclusiva potencialidad humana: transformar una tragedia personal en un triunfo personal (Frankl, 2004).



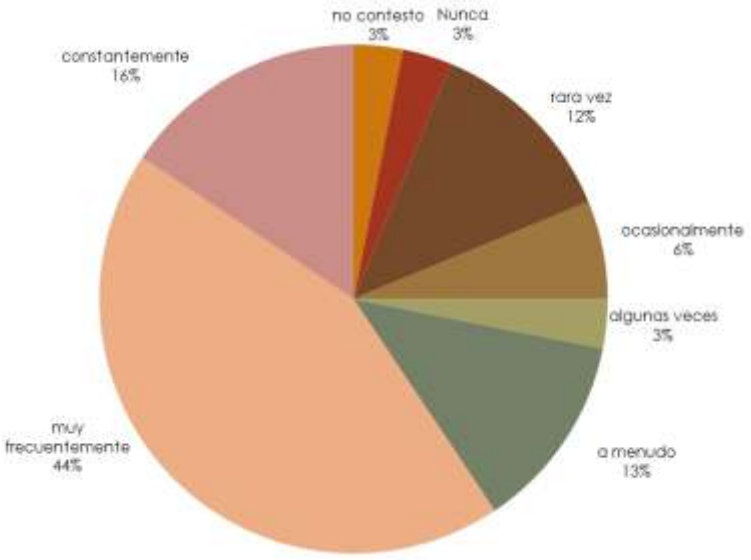
Gráfica 8. *Creo que las personas no reciben más sufrimiento del que pueden soportar.*

La mayoría de los participantes consideran que las personas no reciben más sufrimiento del que puedan soportar (como se observa en la gráfica 8). Al respecto Frankl (2004) habla del destino al cual el hombre no puede escapar, ya que es parte de la vida. El destino puede otorgar un sentido y huir del destino por evitar el sufrimiento que este algunas veces lleva, significaría olvidar el sentido. Si es capaz de aceptar cualquier situación por extrema que sea, la persona puede aceptar el sufrimiento que conlleva o incluso convertirlo en un logro humano, así como estar preparada para dar la vida, si fuera necesario, por ese sentido. Sin embargo para que el sentido de vida emerja, no solo es cuestión de quererlo, sino de un proceso de autoconocimiento, que requiere de la voluntad propia. Y esta voluntad de sentido es la más poderosa motivación para vivir y para actuar (Fabry, 2003).



Gráfica 9. *Creo que el sufrimiento solo se produce si la persona ha sido desafortunada y el destino adverso.*

Los participantes no consideran que el sufrimiento sea producto del infortunio y el destino adverso (como se observa en la gráfica 9). El sufrimiento dotado de sentido mueve a la persona a mantenerse en lucha por la vida, hasta el último instante de ella, mientras que quien sufre sin sentido, se paraliza, no se permite mover a otro lugar mejor en la vida, ni ve alternativas y así permanecen por años, sufriendo y rechazando el sentido de su existencia. Responden a su vida con comportamientos inusuales que les daña a sí mismos, a otros, a la sociedad o a los tres, experimentando sus vidas como vacías, faltas de sentido, sin propósito, sin objetivo alguno. Cuando la persona no encuentra respuestas ante la pregunta del sentido de su vida, su motivación se desvía hacia motivos secundarios, como la búsqueda de placer, el deseo de éxito o el afán de poder y de tener dinero para compensar la frustración de la voluntad del sentido (Frankl, 2004).



Gráfica 10. *Creo que el sufrimiento prueba la fuerza del carácter de una persona.*

Para Fabry (2003), existen dos tipos de personas: Las que dicen “no” pese a las cosas buenas que les pasan y las que dicen “sí” a la vida a pesar de las dificultades y adversidades. Cuando la persona se encuentra cursando una situación dolorosa que es incapaz de modificar, puede encontrar sentido si se enfrenta con valor y dignidad y se concibe como persona ejemplar, de las que convierte su sufrimiento en una conquista del espíritu humano (Fabry, 2005). En la gráfica 10 se puede observar que la mayoría de los participantes consideran que el sufrimiento prueba la fuerza del carácter de una persona.

Conclusiones

La vida de cada hombre tiene una meta particular que se pone de manifiesto en cada situación a la que la persona ha de responder; ésta sería, descubrir que la vida le reserva a cada uno una misión específica, que cambia no sólo de individuo a individuo sino también de momento a momento.

Las situaciones límite son una oportunidad para encontrar sentido, siempre y cuando éstas no se analicen como un fin, donde se acaba todo sino que se vean como una tarea o un medio, para otorgarle un sentido al sufrimiento que conllevan. La mayoría de las participantes observa al sufrimiento con esperanza, ya que han sucedido cosas buenas como resultado de ese sufrimiento.

Generalmente frente a una situación dolorosa respondemos evadiendo, escapando, endureciéndonos o simplemente resignándonos sin hacer nada. Para las participantes las personas no reciben más sufrimiento del que puedan soportar y es una prueba de la fuerza del carácter.

La mejor posición, a la que debe conducir toda situación límite, es a la de la aceptación. Esa posición lleva a la persona a encontrarle un sentido, lo que permite cambiar de actitud, “del porqué a mí, al para qué a mí” (Barbero, 2013). Esto se ve reflejado en las respuestas de las participantes, donde la mayoría refiere que el sufrimiento implica buscar nuevo significado y metas, así como también consideran que el éxito depende de la actitud con la que se asuma el sufrimiento.

Frankl (citado por Fabry, 2003), considera que la clave es adoptar una visión positiva de la vida, el pleno convencimiento de que la existencia tiene sentido en cualquier circunstancia, el hombre puede sobreponerse a las enfermedades y golpes del destino, si le encuentra el sentido guardado en lo más profundo de su vida, al respecto las participantes refieren que las personas, lo sepan o no, tienen un propósito en la vida.

La situación límite sería entonces un punto en donde cambia radicalmente toda la

existencia y da lugar a la conciencia del vivir, siendo el impulso a encontrar un sentido al sufrimiento de manera que pueda continuar hacia la autorrealización. El sentido de vida no solo está presente en las cosas buenas que nos pasan, sino también, podemos descubrirlo mediante el sufrimiento, debido a que de éste podemos aprender una lección de vida, encontrar el sentido del momento y de la situación que nos guíe, para lograr la trascendencia.

De todo la anterior podemos concluir que las participantes han resignificado el sufrimiento, entendiendo que a pesar de los esfuerzos que hagan para cambiar su vida, el sufrimiento puede estar presente en cualquier momento y que no es un castigo de Dios por un pecado, ni que la persona ha sido desafortunada por un destino adverso.

Es decir, quien no lucha por descubrir el sentido que tiene el sufrimiento, se conforma con padecerlo y puede permanecer en la frustración existencial, muriendo incluso en ella porque deja de luchar por una meta que le merezca la pena vivir.

Referencias

Barbero, S. (2013). *Lo que duele se llama vacío*. Perú: Dau Escuela de vida Centro de formación humano existencial Eirl.

De Castro, A.M y Arboleda, C. (2002). *Cara a cara con la muerte. Buscando el sentido*. Psicología desde el Caribe. (9), 1-19

Jaspers, J. (1990). *La filosofía: desde el punto de vista existencia*. México: Breviarios del fondo de cultura económica.

Fabry, J.B. (2003). *En buscando del sentido. Señales del camino hacia el sentido.* México: ediciones LAG.

Fabry, J.B. (2005). *La Búsqueda de Significado. La Logoterapia aplicada a la vida,* México: ediciones LAG.

Frankl, V.E. (2004). *El hombre en busca de sentido.* Barcelona: Herder.

Frankl, V.E. (2006). *El hombre en busca del sentido último.* México: Paidós.

Fizzotti, E. (1977) De Freud a Frankl. *Interrogantes sobre el vacío existencial*. Pamplona: EUNSA.

Gómez, M.I., Medina, B., Agilar, D. (2011). *Sentido de vida y éxito*. Uaricha Revista de Psicología, *8(17), 124-146. Recuperado de http://www.revistauaricha.org/Articulos/uaricha_0817_124-146.pdf*

Lukas, E. (2004). *Logoterapia. La búsqueda de sentido*, México: Paidós.

CONSTRUCCIÓN DE LA INTIMIDAD EN LAS RELACIONES DE PAREJA A DISTANCIA

Cynthia Sánchez Martínez,[1]
María Elena Rivera-Heredia [2]

Introducción

A lo largo de la historia, la sociedad ha sufrido diversos cambios y transformaciones en su estructura. Como respuesta a ello, las relaciones interpersonales que ocurren dentro de la misma han respondido a las exigencias de un mundo en constante movimiento. Los cambios sociales, el desarrollo tecnológico y la globalización han impactado de diferentes maneras la vida emocional e íntima, por lo que la movilidad geográfica es especialmente significante en la aparición de nuevas formas de relacionarse en la era actual; siendo las relaciones a distancia un ejemplo de cómo las personas responden a dichos cambios, convirtiéndose en un fenómeno que ocurre cada vez con mayor frecuencia.

Desde este contexto es posible entender que si una pareja ha estado saliendo por un tiempo considerable, ante la eventualidad de una separación geográfica, sus integrantes buscarán nuevas formas de relacionarse, promoviendo la intimidad que han construido hasta el momento; esta última entendida como aquellos sentimientos dentro de una relación, que promueven el acercamiento, el vínculo y la conexión; misma que puede ser de tipo emocional, intelectual, física, espiritual, o bien, una combinación de las mismas (Rage, 2006). Resulta interesante explorar la manera en que estas parejas afrontan la distancia, por lo que en esta investigación se planteó como objetivo conocer de qué manera se desarrolla la intimidad en las parejas que mantienen una relación a distancia y en descubrir los recursos individuales y de pareja que han desarrollado para lograr mantener el vínculo afectivo y la proximidad emocional, aún estando en lugares geográficos separados.

En los últimos años se han generado diversas investigaciones que centran su interés en la comprensión de las relaciones a distancia, denotando su prevalencia así como las formas en que las parejas lo han afrontado y vivenciado; de manera que en los siguientes párrafos se esbozan brevemente algunas de ellas, en las cuales se describen los escenarios más comunes en que sucede dicho fenómeno y las experiencias propias de las personas que comparten esta nueva forma de vincularse con sus parejas.

[1]Maestra en Psicoterapia Humanista por la Universidad Vasco de Quiroga. Contacto: cynthia.humanista@outlook.com
[2]Doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora Investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: maelenarivera@gmail.com

Interesado en indagar el papel que juegan las nuevas tecnologías en la comunicación de las personas que tienen relaciones a distancia, Greenberg (2013) encontró que el fenómeno es más frecuente en las parejas jóvenes que se ven obligadas a distanciarse geográficamente al irse a estudiar a diferentes universidades en otras ciudades, países e incluso continentes, concluyendo que estas parejas a menudo se enfrentan a retos para mantener cierto grado de intimidad dada la distancia física entre ellos; sin embargo, los avances tecnológicos han permitido facilitar el contacto entre personas que se encuentran en diferentes partes del mundo.

Así mismo Mary Pistole (2010), consejera en Psicología de la Universidad de Purdue y autora de varios estudios sobre el tema, ha encontrado que estas relaciones tienen ciertas ventajas y la más importante es que permiten a uno o ambos miembros de la pareja, cumplir metas de trabajo o de educación, al tiempo que mantienen una relación amorosa con la pareja que dejaron en otra parte del mundo. Esta autora, afirma que cada integrante de la pareja puede concentrarse en su trabajo cuando están separados y enfocarse en disfrutar de su compañía cuando están juntos; concluyendo que estas parejas tienen una comunicación mucho más abierta, lo cual a la vez permite la construcción de un espacio de intimidad y conexión importante entre ambos integrantes de la pareja, por lo que la relación es perfectamente llevable hasta cierto tiempo.

En este mismo sentido, en Estados Unidos, una investigación realizada por Johnson, Haigh y Becker (2008), en el Centro para el Estudio de Relaciones a Larga Distancia, estima que 14 millones de estadounidenses han tenido una relación a distancia, de los cuales 4.5 millones son parejas de estudiantes entre 18 y 25 años, y aseguran que en pocos años esta cifra podría aumentar hasta en un 75%. En México no hay datos oficiales que reflejen el estado actual de las personas que mantienen una relación a distancia, sin embargo se trata de una cuestión social y de pareja de la cual la población mexicana no está exenta.

Las migraciones internas y externas, dentro del entorno marcado por la globalización, son parte del contexto actual que facilita el que las relaciones a distancia se hayan extendido alrededor del mundo, existiendo muchas parejas que mantienen una relación de este tipo. Algunas fracasan en el intento, otras prosperan y consiguen volver a estar juntos o mantienen un nivel de satisfacción suficientemente alto que les permite sostener ese tipo de relación al paso del tiempo, de modo que responder la pregunta respecto a si este tipo de relaciones funciona o no, es prácticamente imposible al tratarse de un fenómeno que no se puede generalizar ya que cada persona lo experimenta de manera diferente, entendiendo que cada uno de ellos posee experiencias de vida, sistemas de creencias y premisas socioculturales, además de recursos

individuales muy variados que determinan la forma en que las personas construyen a través de la distancia la intimidad de pareja; es precisamente en esta experiencia individual que se comparte en pareja en lo que esta investigación centra su interés.

Método

Para la realización del presente estudio se utilizó un diseño mixto de tipo secuencial, predominantemente cualitativo y con enfoque fenomenológico.

Participantes: en la figura 1 se presenta el flujograma de los participantes en las 3 fases del estudio.

Fase 1: Se aplicó una encuesta a 200 personas para obtener datos sobre la prevalencia de las relaciones a distancia en personas solteras así como para obtener información sociodemográfica. Se encontraron 19 personas que cumplían con dicha experiencia.

Fase 2. De las 19 personas identificadas con relaciones de pareja a distancia solo 12 de ellas aceptaron responder a una escala sobre intimidad en la pareja (Cruz, 1997). Los participantes fueron hombres y mujeres solteros y solteras entre 18 y 40 años de edad que tenían en ese momento una relación a distancia la cual varió en su duración entre los 6 y los 38 meses.

Fase 3. Posteriormente, siete de los doce participantes de la fase 2 accedieron a que se les realizara una entrevista a profundidad en la que se exploraron sus recursos psicológicos individuales y de pareja, así como el efecto que había tenido en su relación de pareja el tener una relación a distancia.

Técnicas de recolección de datos e Instrumentos

Para la fase 1 se utilizó un cuestionario sociodemográfico y para la fase 2 la Escala de Intimidad de Cruz (1997), la cual evalúa los sentimientos que promueven la cercanía, la unión y la conexión que logran dos personas en una relación. La escala de intimidad está compuesta por 6 factores: Intimidad emocional, Atracción por la pareja, Intimidad física, Insatisfacción con la relación, Intimidad verbal y Distancia. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos para cada uno de los factores, obteniendo la media general y media por sexo así como también Correlación de Pearson. En la fase 3 se realizaron entrevistas a profundidad con la finalidad de ampliar los resultados obtenidos a partir de la escala aplicada, así como para poder profundizar en la experiencia subjetiva de percepción de la intimidad en las parejas que tienen una relación a distancia, explorando sus recursos psicológicos individuales y de pareja, así como el efecto que tiene en la intimidad.

Procedimiento

La recolección de datos estuvo compuesta por tres momentos: Fase 1: Se administró el cuestionario inicial con estudiantes de licenciatura y de posgrado de universidades públicas y privadas de la ciudad de Morelia, en donde se ubicaron en un primer momento a las personas que mantenían una relación a distancia y entre ellos a los participantes que deseaban colaborar en la investigación. La fase 2 consistió en la aplicación de una escala a las 12 personas interesadas en participar en la investigación. Posteriormente, durante la fase 3, se contactó vía telefónica con cada uno de los participantes para agendar de manera individual la fecha para realizar las entrevistas a profundidad, informando puntualmente sobre la confidencialidad de las mismas y con el consentimiento de cada uno de ellos para videograbar las entrevistas. A partir del contenido de las entrevistas, se construyeron 3 categorías para el análisis cualitativo de las mismas, las cuales fueron: 1) Recursos individuales, 2) recursos de pareja, 3) efectos de la distancia en la relación de pareja.

Resultados y hallazgos

En términos generales se encontró que las personas con una relación a larga distancia poseían altos niveles de intimidad con su pareja, de modo que a continuación se muestra la tabla general de medias para cada uno de los factores analizados y en seguida se desglosan los resultados obtenidos.

Escala	Media general	D. E.	Media mujeres	D.E	Media hombres	D.E.
Intimidad emocional	4.7	.34	4.7	.14	4.6	.47
Satisfacción con la pareja	4.5	.42	4.5	.53	4.5	.34
Intimidad física	4.4	1.10	4.1	1.57	4.6	.25
Insatisfacción con la pareja	1.4	.51	1.3	.37	1.6	.60
Intimidad verbal	4.6	.51	4.6	.54	4.5	.51
Distancia física	2.1	.55	2.2	.52	2.0	.61

Tabla 1. Puntajes promedio en las diferentes tipos de intimidad en las personas que tienen una relación a distancia: una comparación entre hombres y mujere**S.**

En los puntajes obtenidos no se encontraron diferencias significativas por sexo en cuanto a la medición de la intimidad emocional, satisfacción con la pareja e intimidad verbal, por lo que tanto hombres como mujeres mantienen altos niveles de intimidad con sus parejas aun cuando se está a la distancia; sin embargo, en cuanto a la intimidad física parece que los hombres se encuentran más satisfechos que las mujeres con una media de 4.6 en los hombres y de 4.1 en las mujeres; no obstante ambos resultados representan un alto nivel en el plano de la intimidad física.

Así mismo, es relevante también notar cómo a pesar de que existe una distancia geográfica real entre cada uno de los participantes y su respectiva pareja, ellos parecen otorgar poca importancia al factor de la distancia física como determinante de una relación íntima. En este mismo sentido, al someter los datos a un análisis de Correlación de Pearson se obtuvo que a mayor intimidad emocional, hay una menor insatisfacción con la pareja (correlación alta y negativa, r= -.737); también se encontró que a mayor satisfacción con la pareja hay una mayor intimidad física (correlación alta y positiva, r= .811).

Por su parte, los resultados cualitativos, reafirman y profundizan los datos obtenidos en la primera y segunda fase y se presentan organizados de acuerdo a los ejes temáticos.

Recursos individuales

La forma en la que los participantes percibieron sus recursos individuales es muy amplia y variada, no obstante comparten una serie de recursos en común que, de acuerdo a su parecer, han sido parte medular para poder construir una relación íntima y amorosa con sus parejas. De este modo, en primer lugar se encontró que para los participantes es importante poseer un alto sentido de confianza tanto en sí mismos como en su pareja, de modo que la confianza fue uno de los recursos psicológicos que compartieron las personas que tienen una relacion a distancia, aunado a la convicción de que las relaciones a distancia no necesariamente conducen a la infidelidad, como lo señala el siguiente participante:

> *Yo creo que, lo principal es que al menos de mi parte, no lo presiono, no estoy que ¿con quién estás?, que ¿dónde estás?, que ¿por qué te tomaste una foto con fulana o perengana?, si no hay confianza ¿entonces para qué estás en una relación a larga distancia?, pero a final de cuentas yo pienso que si tu vas a hacer una maldad la vas a hacer aunque esté, aunque viva en la misma ciudad o que viva en tu mismo techo, cuando la gente es así no hay poder humano que cambie eso, yo creo que no sé si es cualidad o fue aprendizaje. (P5)*

En este sentido, no es extraño encontrar que la confianza aparece como un recurso sumamente importante cuando se habla de la construcción de una relación íntima y que además las personas que se encuentran en una relación a distancia sepan respetar el espacio personal de cada uno, ya que en conjunto, la intimidad implica diferenciación y separación; es decir, primero es necesario tener un sentimiento claro de nuestra propia identidad para después lograr establecer un vínculo íntimo con el otro. De este modo, se entiende entonces por intimidad, la capacidad de fusionar un proyecto en común logrando un espacio de calidez y confianza mutua que promueva la unión espiritual de la pareja y la realización personal de cada uno. La intimidad es muchas cosas, como el sentimiento de calidez, confianza, felicidad y apoyo que obtenemos cuando mantenemos relaciones estrechas, pero para alcanzar y mantener estas relaciones íntimas a lo largo de la vida, nos hacen falta desarrollar un repertorio competente de habilidades en diversas áreas de la vida humana.

De esta forma, otro recurso importante que se manifestó repetidamente es justamente que exista comprensión y aceptación de la situación, así como el estar dispuestos a ser flexibles, lo cual es considerado por los participantes como una de las partes más importantes para que la relación fluya y crezca, a pesar de las circunstancias. He aquí un ejemplo de ello:

> *Yo creo que de los dos lados necesitas tener la disposición y la aceptación de lo que hace el otro. Nunca puedes tomarlo personal, si lo tomas personal que el otro está ocupado en otro lugar, matas la relación (…) Si no hay esta disposición yo creo que*

no va a funcionar, no quiero decir que así a fuerza es para todos, pero los dos tienen que tener esta disposición a esta flexibilidad. (P3).

Así también, la comunicación juega un papel medular en la construcción de las relaciones íntimas, de manera que las parejas a distancia tienden a prestarle mayor atención y cuidado, ya que al no haber una comunicación cara a cara, se hace preciso cuidar cada detalle de la comunicación que se da a la distancia, por lo que los medios de comunicación que utilizan fungen también como una herramienta a la cual deben sacar el mayor provecho; el siguiente discurso lo evidencia:

Otra cosa que recomiendo mucho, mucho, mucho, es que dediquen una vez a la semana, media hora o una hora, siéntense y que ella diga todo lo que tiene que decir, que ella dice y tú sólo escucha; y luego di todo lo que tienes que decir y ella solo escucha, y así los dos están al tanto de qué es lo que siente el otro, de que le conmueve al otro, que es lo que ve el otro, que es lo que piensa el otro; porque si tú me dices algo que es para mí yo voy a saberlo, y sabré que tiene que ver conmigo porque eso me va a conmover, y si tú me dices algo y no es para mí es como que entra y sale. Y si entra y sale y no fue para mi, no tengo porque enojarme. Sin embargo, nuestro ego siempre quiere tener razón, pero eso ayuda mucho, mucho, mucho, lo llamamos a hacer reflexiones, para que el otro sepa qué onda y ya, y en el momento cuando tú interrumpes y dices si pero… ya valió madres, ya no es una reflexión ya es una discusión (P3)

Recursos de pareja

Entre los recursos de pareja encontrados en todos los participantes del estudio, destacan que las parejas tienen un claro compromiso de exclusividad o monogamia, así como proyectos y sueños en común que fungen como un camino compartido, como puede apreciarse en el texto siguiente:

Lo veo muy fácil, si tú no quieres confiar en el otro puedes cuestionar por qué estás con la otra persona, si estás en una relación y buscas otra pareja ¿Para qué estás en la relación? Sin embargo, no somos ciegos, hay tentaciones en la calle, para todos, eso nunca va a cambiar ¿no? Sin embargo, eso no significa que te acuestas con cualquier persona cuando dices eso, si lo haces, va otra vez mi pregunta de ¿Para qué estás en una relación? (P3)

En este sentido, López-Jurado (2006) sugiere que lo propio de la pareja es la exclusividad de su entrega y el compartir expectativas de un futuro juntos, lo cual consolida un vínculo importante que diferencia un noviazgo serio de un simple ligue descomprometido, o bien, de manera que dicho compromiso resulta de la firme intención de dedicarse a la otra persona, serle fiel y compartir actividades en común, como lo señala este participante:

Yo creo que la necesidad de hacer como una familia, entonces eso no se puede hacer, ya es demasiado andar como los gitanos, cada semana mínimo unas tres veces, hemos ido acortando el tiempo en que dejamos de vernos (…) Queremos convivir más tiempo juntos, porque queremos pues ya como unificar la familia, creo que eso es (P 6).

Como se ha podido observar, la intimidad es un elemento relevante en las relaciones a distancia, de modo que las personas con esta experiencia llegan a sentir gran cercanía emocional hacia sus parejas; a pesar de que sientan la falta de la cercanía física. Así lo expresa una participante:

Me siento muy cercana a él, me falta la parte física, la parte de poderle agarrar la mano, abrazarlo, apretarlo, o sea, sí la parte física, pero la parte afectiva no siento que me falte nada porque él no me da tiempo para eso, siempre está ahí conmigo (P4).

Efectos de la distancia en la relación de pareja.

Resultó además muy significativo descubrir que además de que los participantes percibieron efectos negativos de tener una relación a distancia; también reconocieron que han descubierto que al estar a la distancia, se renueva constantemente la relación lo que conduce a una mayor satisfacción con sus parejas. En palabras de uno de los integrantes de las parejas:

Me gusta mucho cuando no se ve uno, dos o tres días y luego te ves es siempre como refrescante, y el reencuentro yo creo que es el concepto que por ejemplo la relación tradicional de lunes a domingo siempre juntos no conoce. Siempre refrescas automáticamente algo, algo nuevo, nuevo, nuevo ¿no? (P 7)

De este modo, se llegó a la conclusión de que a pesar de la existencia de una distancia geográfica real entre cada uno de los participantes y su respectiva pareja, parece no haber un distanciamiento emocional originado por la misma, de forma que la intimidad es un elemento que puede estar presente en las relaciones de pareja a distancia en la medida en que los integrantes de la pareja lo procuren, de forma que las personas involucradas en este tipo de relación llegan a sentir gran cercanía emocional hacia sus parejas; sin embargo, perciben la falta de intimidad física, por lo que la distancia es vista como una propiedad transitoria de la relación y no como definitiva, ya que la meta última es lograr convivir en un mismo sitio.

Discusión

Los resultados de este estudio ofrecen un panorama que permite entender la presencia de vínculos estrechos y estables en las relaciones a distancia; mismos que en gran medida se explican, por un lado, mediante la capacidad que tiene cada uno de los integrantes de la pareja para desarrollar recursos psicológicos individuales que les permitan afrontar de la mejor manera

posible el tiempo que pasan a la distancia y por el otro lado, a su capacidad para compensar la distancia geográfica, sacando provecho de las facilidades que ofrecen los medios de comunicación digital como son el correo electrónico, los mensajes electrónicos, los mensajes a través de las redes sociales, las videoconferencias por celular, el uso de Skype entre otros. Además de que este tipo de relación promueve el desarrollo de algunos recursos como pareja, como serían la confianza y la intimidad; lo que los lleva a crear un estilo de comunicación estrecha y constante.

Estos resultados se equiparan con los hallazgos previos encontrados por Jiang y Hancock (2013), que revelan que en las relaciones a larga distancia ocurre un proceso dinámico que promueve una idealización en la comunicación. De este modo, estas parejas al tener una comunicación restringida por ser a la lejanía, tienden a incrementar las interacciones positivas dirigidas haciendo revelaciones mucho más intimas que en parejas que permanecen geográficamente cerca.

En el presente estudio se replica y valida cuantitativamente la presencia de los sentimientos que promueven la cercanía, la unión y la conexión que logran dos personas en una relación, mediante la escala de intimidad aplicada (Cruz, 1997), la cual originalmente ha sido utilizada en relaciones co-presentes (geográficamente cercanas), de modo que también puede capturar la dinámica de la intimidad en las relaciones a distancia, mostrando que esta población experimenta un alto grado de intimidad, y al contrario de lo que se pensaría hay una casi nula percepción de la distancia e insatisfacción con la pareja. Lo anterior difiere de los resultados arrojados por Jurkane-Hobein (2014), quien encontró que las parejas tienden a ver las relaciones a distancia como un problema por resolver y como un camino solitario y difícil; sin embargo, es necesario señalar que dicha investigación tuvo lugar en Letonia en un contexto social post-soviético, en donde las complicaciones se examinan a la luz de las normas sociales, en su noción de orientaciones de valor dominantes.

Contrario a ello, Holmes (2010) encontró que mantener la cercanía emocional a la distancia requiere más interpretaciones abstractas de la atención como “apoyo emocional”, de tal forma que las relaciones de parejas a distancia emplean una variedad de estrategias de cuidado emocional que a menudo se dan por sentado en las relaciones de cohabitación, asegurando que el apoyo emocional puede tomar muchas formas a través de hacer cosas prácticas para que la otra persona sienta que sigue siendo importante e incrementando los gestos mutuos que conducen a una relación más estrecha e íntima.

Finalmente, el presente estudio reveló que este efecto en la intimidad puede explicarse

por un proceso de construcción de dicha intimidad mediante el fuerte compromiso de querer permanecer en la relación y realizar el mejor esfuerzo por hacer que la relación funcione a pesar de la distancia, generando un sentimiento de interés mutuo y de acompañamiento que en consecuencia conduce a las parejas a valorar más los momentos que se comparten en el plano de la cercanía geográfica, de modo que las parejas tienen un claro compromiso con la relación, así como proyectos y sueños en común que fungen como un puente entre ambos.

Estos hallazgos igualmente reafirman lo encontrado por Arditti y Kauffman (2004), quienes sugieren que los procesos asociados a la intimidad a larga distancia incluyen múltiples significados subjetivos en torno a sentirse cerca de su pareja, quienes incluyeron la importancia de tener una base sólida en su relación así como a la importancia de la tecnología para mantenerse conectados. Además, en dicha investigación identificaron la confianza como un requisito imprescindible para el éxito de una relación a distancia y como el resultado delcompromiso, haciendo hincapié en su carácter temporal y necesario.

Queda como reto a futuro indagar si lo que ocurre con las personas del grupo de edad que participó en este estudio, es semejante que las personas de generaciones anteriores (por ejemplo las personas entre 40 y 75 años), quienes están menos familiarizados con las diferentes opciones que la tecnología actual ofrece para facilitar la comunicación cercana con los seres queridos, es decir, queda pendiente el analizar el desarrollo de la intimidad en las parejas que tienen relación a distancia según el ciclo de vida al que pertenecen.

A la luz de los presentes resultados surge la inquietud de indagar qué tan frecuentemente la población mexicana que migra fuera de México en busca de mejores salarios, dedican tiempo e interés a la construcción del espacio de identidad con su cónyuge que se quedó en el lugar de origen, sobre todo porque existe evidencia del impacto socioemocional de la ausencia de los migrantes para quienes lo rodeen (Rivera-Heredia, 2012).

Sin duda alguna, el desarrollo tecnológico que permite un mayor acceso a menor costo a los servicios de telefonía, mensajería, chats y videoconferencias ha favorecido que en el momento actual, las relaciones a distancia sean más viables que años atrás; lo cual es una evidencia de la influencia de la tecnología en los procesos de evolución del ser humano, en los diferentes planos donde se desarrolla la misma.

Referencias

Arditti, J. & Kauffman, M. (2004). Staying Close When Apart: Intimacy and Meaning in Long-Distance Relationships. *Journal of Couple & Relationship Therapy, 3,* 27-51. Doi: 10.1300/J398v03n01_03

Cruz, S. (1997). *Escala de intimidad.* Instrumento no publicado. Recuperado de: http://bc.unam.mx/index-alterno.html

Greenberg, S. & Neustaedter, C. (2013). Shared Living, Experiences, and Intimacy over Video Chat in Long Distance Relationships. En C. Neustaedter, S. Harrison & A. Sellen (Eds.), *Connecting Families: The Impact of New Communication Technologies on Domestic Life* (pp. 37-56). Doi: 10.1007/978-1-4471-4192-1

Holmes, M. (2010). Intimacy, Distance Relationships and Emotional Care en *Recherches sociologiques et anthropologiques*, *41*(1), 105-123. Recuperado de http://rsa.revues.org/191

Jiang, L. & Hancock, J. T. (2013). Absence Makes the Communication Grow Fonder: Geographic Separation, Interpersonal Media, and Intimacy in Dating Relationships. *Journal of Communication,63,* 556–577. Doi: 10.1111/jcom.12029

Johnson, A. J., Haigh, M. M., Becker, J. A. H., Craig, E. A. and Wigley, S. (2008). College Students' Use of Relational Management Strategies in Email in Long-Distance and Geographically Close Relationships. *Journal of Computer-Mediated Communication,* 13: 381–404. doi: 10.1111/j.1083-6101.2008.00401.xJurkane-Hobein, I. (2014). Do I Qualify for a Love Relationship? Social Norms and Long-Distance Relationships in Post-Soviet Latvia. *Sexuality & Culture. 19*(2), 388-406. Doi 10.1007/s12119-014-9263-0

López-Jurado, M. (2006). *¿Es posible mejorar la relación con tu pareja?* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Pistole, M.C., Roberts, A. & Mosko, J. (2010). Commitment Predictors: Long-Distance Versus Geographically Close Relationships. *Counseling and Development. 88*(1), 146-153.

Rage, E. (2006*). Ciclo vital de la pareja y la familia*. México D.F.: UIA

Rivera-Heredia, M.E. (2013). Lo doloroso no es que se vaya sino el no poder vernos. Emociones que traspasan fronteras. En Casimiro Leco Tomás y José Cesar Lenin Chávez Navarro (Coordinadores). *Migraciones Centroamericanas. Realidades, Tendencias y desafíos.* (pp. 169-196). Morelia: ININEE-UMSNH/Morevallado.

EL ESTADO PSÍQUICO DE ADOLESCENTES DE UNA CASA HOGAR EN MICHOACÁN

Cinthya Berenice Rodríguez Piedra,[1]
Ruth Vallejo Castro[2]

Introducción

El presente trabajo muestra los resultados del diagnóstico realizado en el marco de la investigación en proceso titulada "Diagnóstico y prevención de la criminalidad en adolescentes en estado de vulnerabilidad", aprobada por la Coordinación de la Investigación Científica (CIC) de la UMSNH, durante el periodo de 2014-2015.

El interés de dicha evaluación se desprende de una investigación previa realizada en 2013 titulada "Análisis del discurso de un adolescente parricida sobre su acto" también aprobada por el CIC en la UMSNH, en la cual se encontraron datos sobre diversos elementos que se articulan para que un adolescente pueda llegar a delinquir. De entre los elementos más significativos, la mayoría tenían relación con la familia y su estructura.

Es conocido por todos que las instituciones que tienen la custodia de las nñas y niños y velan por su desarrollo, se ocupan principalmente de bebés, niños y adolescentes, menores de 18 años, que puedan encontrarse en situaciones de marginación, explotación y/o violencia. Por lo anterior, es que se buscó apoyar ese objetivo, realizando el diagnóstico de la situación que viven las adolescentes, para lo cual se aplicó el test de la Familia a 35 adolescentes mujeres de entre los 11 y los 17 años 11 meses.

Las características de las adolescentes son diversas, algunas están ahí desde casa cuna, otras tienen hermanas ahí mismo; las causas de ingreso incluyen, maltrato, abandono, explotación, abuso sexual, situación jurídica complicada (puede ser divorcio o defunción de los padres, que implica decidir bajo la custodia de quién pueden quedar). Sin embargo, comparten el hecho de que se encuentran en la etapa de la adolescencia, característica de gran importancia para su estructuración psíquica. En palabras de Nasio (2011),

[1]Maestría en Psicología Clínica por la Universidad Autónoma de Querétaro, adscrita a la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: cindybererp@gmail.com
[2]Doctora en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro, adscrita a la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: ruthvc4@hotmail.com

> el adolescente es un ser trastornado que se precipita alegre, agobiado, vacío de esperanza, con dificultades para expresar su mal-estar en palabras, todo en él son contrastes y contradicciones, durante esta edad su estructura se torna patológica, se vive bajo la luz del ello, y ahí las figuras de autoridad adquieren gran importancia, ya que deben ejercer una buena castración en el adolescente que instaure un buen superyó (p. 64).

Es así que se plantea que en la culminación de dicha metamorfosis de la pubertad, ubicada en la adolescencia, se logra la conformación "final" de la estructura psíquica, sin embargo, antes de que eso ocurra pondrá en duda a las figuras de autoridad y a varios aspectos del mundo.

La adolescencia corresponde a la etapa de desarrollo comprendida de los 12 a los 18 años, jurídicamente el sujeto ingresa al mundo del adulto a partir de los 18 años. La adolescencia coloca al sujeto en una situación de formación y estructuración psíquica. Freud (1905/2007), menciona que "con el advenimiento de la pubertad se introducen los cambios que llevan la vida sexual infantil a la conformación normal definitiva", la cual marca la separación tajante entre el carácter masculino y femenino. Es decir, que con el pasaje de la pubertad el sujeto se colocará en el mundo, en referencia al objeto sexual definido. Desde su estructuración psíquica se consuma el hallazgo de objeto, cuando el sujeto nace, tiene un encuentro con su primer objeto amoroso, aquel que se encuentra vinculado, en un primer momento con la nutrición "la pulsión sexual estaba todavía conectada a la nutrición, la pulsión sexual tenía un objeto fuera del cuerpo propio: el pecho materno" (p. 203). Así para ambos el primer objeto de amor es la madre, renunciando posteriormente a ella por la aparición de los complejos de Edipo y de castración. El complejo de castración y principalmente el complejo de Edipo, se reactivan para dar paso al hallazgo de objeto, y poder investir a lo que será su objeto, causa de deseo.

Leer los efectos de la pulsión, que funge como motor del aparato psíquico y deviene de la libido, es fundamental para el adolescente. Ese proceso psíquico ubicado entre lo sensorial y la descarga motriz, que comienza con la percepción, provoca la escritura de las primeras huellas mnémicas que llevarán a una transcripción mudada en deseo, movido por la pulsión, sobre la cual la represión actuará en la realidad psíquica.

Freud (1920) subraya la importancia de la pulsión como responsable de la organización y estructura de la realidad psíquica que le atañe al sujeto:

> Las fuentes más proficuas de esa excitación interna son las llamadas 'pulsiones' del organismo: los representantes {Repäsentant} de todas las fuerzas eficaces que provienen del interior del cuerpo y se trasfieren al aparato anímico; es este el elemento más importante y oscuro de la investigación psicológica (p 34).

La reanimación de las imagos infantiles que se da con la metamorfosis de la pubertad, la búsqueda de la identidad, la identificación, la importancia de las figuras encarnadas en los significantes padre y madre, son esenciales para dicha etapa de desarrollo, la cual es una época de conjetura donde cuestionan y prueban el contexto, a la autoridad y a ellos mismos, y lo que finalmente ocurre sin detenerse, a partir de todas las vivencias de subjetivación que los atraviesan y sin importar la situación actual que se encuentren viviendo, es su estructuración psíquica.

En función de esa necesidad de acompañamiento por la etapa en que están las adolescentes, es que se tomó la decisión de realizar la investigación, acudiendo, en un primer momento, a una entrevista con la responsable de la Casa Hogar, quien plantea la necesidad de intervenir en la casa hogar de niños, en tanto que éstos podrían estar siendo influidos por personas pertenecientes al crimen organizado, sin embargo, las posibilidades de intervención para dicha población eran limitadas en tanto que se encuentra ubicada fuera de la ciudad, por lo cual se sugiere el acceso a otra casa hogar de niñas. Las chicas son originarias de contextos donde ya han tenido contacto con conductas criminales, han sido víctimas de abuso sexual; algunas, han consumido distinto tipo de drogas, esa situación orientó el trabajo en dos vías fundamentales, primero el diagnóstico y por otro lado talleres de intervención tanto para la prevención como para la eliminación y/o disminución de conductas criminales.

Se muestran los resultados a partir de los dibujos realizados por las adolescentes y sus relatos en torno a éstos, de manera particular, la manera como se posicionan frente a este constructo social denominado “familia”; del que ellas formaron parte, no sólo como miembros que sufrieron daños importantes por integrantes de la suya, sino como futuras formadoras de este núcleo, pero, desde su propio constructo psíquico.

Método

La investigación se planeó en cinco momentos importantes: 1) revisión de expedientes de las niñas de la casa hogar, para contar con datos de las historias y contextos en donde se desarrollaron; 2) aplicación de batería psicológica que constó de pruebas psicométricas y proyectivas, para dar cuenta de su estado psíquico actual; 3) análisis de resultados de las baterías y de la información encontrada en los expedientes, para identificar a las adolescentes y agruparlas de acuerdo a la intervención pertinente; 4) planeación y ejecución de talleres de intervención, y 5) análisis de la intervención.

La evaluación estuvo conformada de una batería de pruebas, contando con una parte psicométrica y con otra parte proyectiva. En la parte proyectiva se trabajó el test de Karen Machover, el House Tree Person, y el test de la familia. En esta ocasión se exponen los

resultados encontrados en la prueba proyectiva del Test de la Familia, interpretado a partir de Louis Corman y Joseph M. Lluis Font.

Se evaluaron 35 adolescentes entre 17 años 11 meses y 12 años de edad, internadas en la Casa Hogar. Se aplicaron las pruebas, tanto psicométricas como proyectivas, sin embargo, las que más llamaron la atención al equipo de investigación fueron las pruebas de lápiz y papel sobre el dibujo de la familia, dado que según las condiciones de vida y la historia personal de cada una de las adolescentes, se encontraron datos relevantes de lo que ellas han construido en torno al término "familia", cabe mencionar que como apoyo complementario a dichas pruebas se realizaron entrevistas a profundidad.

Llaman la atención los dibujos proyectivos de la familia dado que dichas adolescentes en su mayoría están bajo la custodia del Estado, habitando en dicha Casa Hogar, después de haber vivido maltrato infantil grave como violación, abandono, prostitución, entre otros.

En la investigación se contó con un equipo de estudiantes de noveno semestre de Licenciatura en Psicología, a los cuales se les capacita en textos psicoanalíticos sobre adolescencia, infancia, e investigación.

Como primer momento en el proceso, se revisaron los expedientes de la casa hogar y el análisis de los datos, después se hizo la aplicación de la batería de pruebas psicológicas y proyectivas, así como la realización de una entrevista a profundidad por cada caso. En el tercer momento se llevó a cabo la formación de grupos, para la intervención preventiva y remedial de conductas delictivas, seguido de la aplicación de los programas de intervención y por último, la evaluación.

Resultados

La evaluación en psicología en sentido estrecho se refiere a diagnosticar; es decir, detectar la presencia de un estado, un conocimiento, una patología, etcétera, de acuerdo con el campo en el que se esté evaluando (Aragón, 2002). En este caso, la perspectiva desde la que se evalúa es de corte psicoanalítico, con la finalidad de obtener un diagnóstico sobre el estado psíquico que presentan las adolescentes, en lo que se refiere a la familia, en tanto que la institución busca hacer las veces de un hogar, como su nombre lo dice "Casa Hogar de Niñas". Es por ello que resulta necesario comprender cómo las adolescentes se relacionan con la idea de familia, pudiendo así dar cuenta de la significación que ofrecen del concepto, en tanto que en la familia se encuentran las figuras de mayor trascendencia para el sujeto.

Lo que estas niñas plasman en sus dibujos podría llamarse una muestra de la aplicación de sus mecanismos de defensa, que utiliza su propio psiquismo, no para negar su realidad sino para darle un significado diferente y poco usual al término familia, que puede o no tener relación con lo que el común de la gente concibe como tal. Los rasgos encontrados en los test de la familia son:

- *Rasgos generales*: Tendencia a la depresión y a la apatía; orientación al pasado, regresión, tendencia a replegarse en sí misma y a desvalorizarse; negación de la realidad, dificultades de adaptación, pocas habilidades de contacto/sociales. Figuras con problemas para relacionarse, temor de agresión física. Conflicto edípico, rasgos agresivos.
- *Padre:* En algunos casos hay omisión, desvalorización o conflicto con el padre, figura con mayor ansiedad, relación hostil. Lluís (2002) plantea que eliminar a un elemento de la propia familia es la máxima expresión posible de desvalorización e indicará, por lo menos, problemas importantes de relación (p. 274). Así encontramos que es con la figura del padre con la que presentan mayor conflicto, ya que es la que presenta mayores rasgos de ansiedad, agresión, temor y omisión.
- *Madre*: desvalorización de la madre, relación hostil, imago materna debilitada. Sentimientos de envidia y a la vez admiración. En cuanto a la figura de la madre, se encuentran sentimientos ambivalentes, entre la valorización y desvalorización, la admiración y la envidia. Identificación con ella y rechazo. Cabe resaltar que en la Casa Hogar, todas las niñas y adolescentes son llamadas “niñas”, y a su vez, ellas llaman “mami” a todas las mujeres que trabajan ahí, incluidas directora, psicóloga y todas las personas desde el primer día que asisten; por lo que de ese modo se marca de manera negativa, ubicándolas en el lugar de su madre.
- *Hermanos*: principal afecto por los hermanos, colocados como su familia, en los casos de omisión de ambos padres.
- *Núcleo familiar*: Se localizan dos núcleos en la familia, en uno se encuentran los padres, y en otro los hermanos. Es decir, asumen que son una familia y que pertenecen al sistema, sin embargo, dentro de éste hay una división marcada.

Conclusiones

Se concluye, que dicho estado de vulnerabilidad conjugado con la etapa de desarrollo de la adolescencia son de suma trascendencia para la configuración psíquica del sujeto. Así, la realidad social de las adolescentes es de marginación, en tanto que el contacto con el exterior es regulado por las autoridades; salen a la escuela y al médico de ser necesario. Respecto a su estado psíquico y la percepción de la familia, hay un precario y confrontante principio de realidad, en tanto que su estancia en la casa hogar se basa en la negación de su realidad, no tienen a su familia nuclear, pero ahí tienen muchas "mamis", y muchas hermanas las cuales pueden hacer las veces de su familia. Es conveniente resaltar que por normas de la Casa Hogar todo sujeto del sexo masculino tiene negada la entrada a las instalaciones, por motivos no tan claros respecto a la relación con las adolescentes, dicha circunstancia puede ser elemento que reafirma la ansiedad a la figura masculina.

Es importante dar cuenta del estado psíquico de las adolescentes en lo que al significante familia presentan, ya que es justo por una familia no funcional o no apta para su cuidado por lo que ellas se encuentran ahí. Así también, negar la figura masculina que representa en esta etapa de identificación un papel importante, tiene sus implicaciones en la configuración psíquica y en la identificación sexual de ellas.

La familia funge como el principal soporte de estructuración psíquica, a partir de las figuras parentales, y las figuras que, aunque no son padre y madre hacen las veces de esos roles, sin embargo, la negación de la realidad, se presenta como un reforzador de su vulnerabilidad, al negar la posibilidad de movilizar su fuerza yoica para poder afrontar su realidad, y subsanar de algún modo ese desamparo que hay por las familias nucleares.

Cabe resaltar que el estado de vulnerabilidad, es un estado identificado no sólo a nivel social discursivo sobre las adolescentes, también en lo psíquico, ya que el contexto les niega su realidad, y les hace complejo la estructuración de la misma, a las chicas se les dice "no es cierto, tú sí tienes madre y familia, mira todas nosotros somos tus mamás y todas tus compañeras de la casa son como tus hermanas", al llegar el equipo de intervención ellas nos nombran "mamá", sin embargo, el equipo enfatizó la importancia de que utilizaran los nombres.

De igual forma se encontraron menores que no precisamente se encuentran en dicho estado de vulnerabilidad, los elementos que pueden incidir en esto son diversos, desde los contextos de los que vienen, como el tiempo que han pasado en dicho sistema "hogar", en tanto que unas están desde casa cuna; otras llegaron a casa hogar directamente y tienen más de dos o tres años, un número menor están temporalmente.

En el momento en que se elabora este texto –marzo 2015-, se realiza la fase cuatro en la cual se realizan los talleres de intervención con ellas, en los que se trabaja con el desarrollo de habilidades sociales y de contacto, y un grupo operativo sobre “el análisis de la feminidad y las tensiones que ella provoca en lo cotidiano de la vida de las adolescentes”.

Es de suma importancia hacer trabajos de intervención con las adolescentes y las niñas de casa hogar, ya que el estado –cuando ellas cumplan su mayoría de edad-, deja de hacerse formalmente responsable de ellas y ya no pueden vivir en el “hogar” que anteriormente se les ofreció, dejando a la deriva su futuro. No puede negarse que las intenciones de la institución sean las de hacer un Hogar para ellas, sin embargo, no siempre se logra la intención, ya que ellas no tienen personas cercanas que las reclamen como miembro de una familia.

Referencias

Aragón, L. (2002). *Evaluación Psicológica, en el área clínica*. Pax: México

Corman, L. (1981). *El Test del dibujo de la familia en la práctica médico-pedagógica*. París: Kapelusz

Freud, S. (1905/2007). *Tres ensayos de teoría sexual*. (Vol. VII). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Lluís-Font, J.M. (2002) *Test de la Familia.* Barcelona: Oikos-Tau

Nasio, J. D. (2012). *¿Cómo actuar con un adolescente difícil?* México D.F: Paidós

ESTUDIOS DESCRIPTIVOS SOBRE PROBLEMÁTICAS SOCIALES

LA IMAGEN SOCIAL DEL EMBARAZO EN ADOLESCENTES

Lilia Isabel Vieyra Marín,[1]
María del Carmen Manzo Chávez[2]

Introducción

Hoy en día, las relaciones sexuales empiezan a muy temprana edad, generalmente en la adolescencia, etapa que por los múltiples cambios que genera en la vida humana, trae confusión en quienes la experimentan, por lo que suele suceder que no se vive responsablemente en ninguno de los sentidos; y la percepción o imagen que se tiene de diferentes roles no se concientizan con claridad, como lo es la imagen del embarazo.

Actualmente, los adolescentes no han asumido como propia la información que tienen y no hay cambio de actitud y conciencia entre la juventud, de las relaciones sentimentales, así como de las relaciones sexuales, lo que lleva a incidir cada día un mayor número de casos de adolescentes embarazadas. De acuerdo a información publicada en La Jornada de Michoacán el 7 de septiembre de 2010, según cifras emitidas por la Secretaría de Salud en Michoacán (SSM), en el 2010, se estima que la edad promedio en la que se inicia la actividad sexual en Michoacán es a los 14 años. En el 2009, se registraron 14, 171 embarazos en adolescentes en Michoacán, de los cuales mil 58 fueron en menores de 15 años de edad. La mayor incidencia de casos fue en Morelia, con 3, 466, seguida por Zamora, con 1,711 y Pátzcuaro, con 1,499. Los casos de menores de 15 años de edad, se presentaron en Morelia, Uruapan y Pátzcuaro.

La imagen social, según Gordoa (2003), es "…la figura, representación, semejanza y apariencia de una cosa" (pág.28). Y en relación a cuando se habla de que se ve o se tiene una imagen de algo, el mismo autor refiere que se lleva a cabo un proceso de precepción, iniciando con una sensación que pasa a los procesos cerebrales de aprehensión, descifración y comprensión de la causa que la originó, traduciéndola a una experiencia que se convierte en una imagen interna.

La imagen, juega un papel fundamental en nuestra vida diaria, a partir de la imagen que tenemos de las cosas, se generan nuestras conductas, acciones e interacción con nuestro entorno. En la imagen social hay una significación basada en la generalización de creencias sobre roles, personas o situaciones en una sociedad. Esto quiere decir, qué es lo que se opina

[1]Maestra en Comunicación. Adscripción institucional: Universidad Vasco de Quiroga. Contacto:livm5@hotmail.com
[2]Maestra en psicoterapia psicoanalítica de la infancia y adolescencia. Doctorante en educación. Adscripción institucional: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto:melym_2000@yahoo.com.mx

acerca de algo, cómo se ven, qué rol está jugando y, a partir de esto se define a dicha persona o situación, para así abstraer su imagen.

Método

El objetivo general de la investigación fue describir la imagen social que tienen los adolescentes acerca del embarazo. El enfoque de la investigación fue mixto. Las técnicas de recolección de datos fueron la red semántica (fase cuantitativa) y la entrevista (fase cualitativa) que se aplicaron a estudiantes que cursaban el tercer año de secundaria. La investigación se realizó en una Secundaria Federal en el turno vespertino, de la ciudad de Morelia, Michoacán, México.

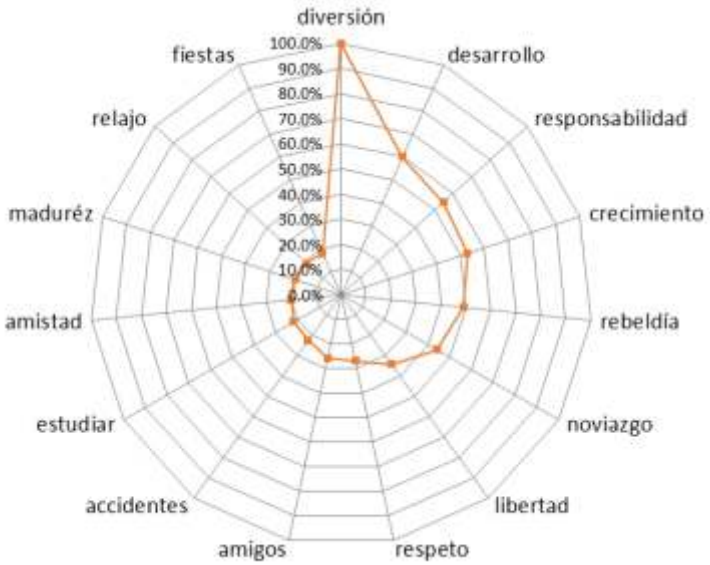
En la fase cuantitativa de la investigación, se aplicó una red semántica natural (Valdez, 2002) a 50 estudiantes, 10 hombres y 50 mujeres, entre los 14 y 17 años de edad. Se trabajó con un grupo escolar intacto, asignado por la Dirección de la Secundaria. Las palabras estímulo fueron: adolescencia, amor, fecundación, hijo, relaciones sexuales, métodos anticonceptivos, bebé, embarazo, matrimonio y noviazgo. A partir de éstas se estructuró una primera percepción en los adolescentes de la imagen del embarazo en la adolescencia. En la fase cualitativa, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada a los mismos 40 estudiantes, con la finalidad de enriquecer los resultados obtenidos en la red semántica y así ampliar la información proporcionada por los adolescentes.

Resultados de la fase cuantitativa

El peso semántico total la red fue de 1535 palabras. A continuación se presentan los resultados de la red semántica por palabra estímulo.

Adolescencia

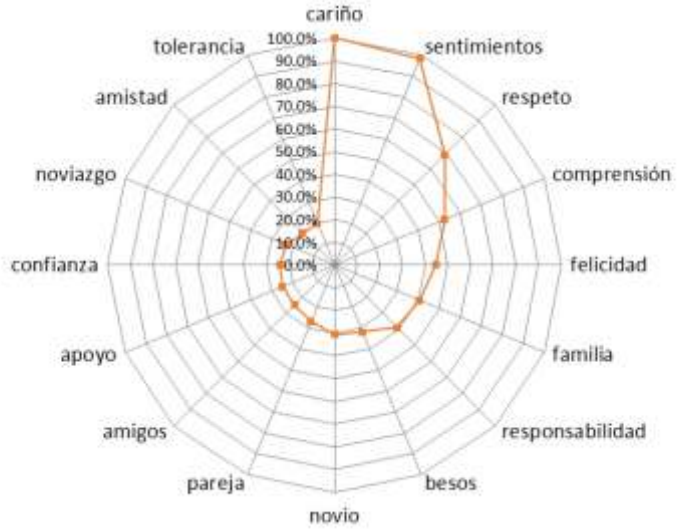
Para los adolescentes de la escuela Secundaria participante, la adolescencia hace referencia a la diversión, el relajo y las fiestas, en donde los amigos y el noviazgo son importantes. Comentan que el desarrollo y crecimiento llevan a la madurez. Consideran valores como la responsabilidad y el respeto, mencionan que los estudios son parte esencial de esta fase. Asimismo, la relacionan con la rebeldía, la libertad y accidentes. Los hijos y/o el embarazo no están asociados en esta etapa, ya que consideran no estar en una etapa idóneas para tener hijos.



Gráfica 1. Gráfica de resultados palabra definidora “adolescencia”

Amor

Los adolescentes perciben el amor como el cariño y la felicidad; tiene que ver también con valores como el respeto, la responsabilidad y la tolerancia. El amor existe entre novios, pareja y amigos, donde se refieren al apoyo, la confianza y la comprensión como parte del amor. Es importante, para efectos formativos, recalcar en los adolescentes, que para poder amar a los demás, se debe empezar por el amor hacia sí mismo.

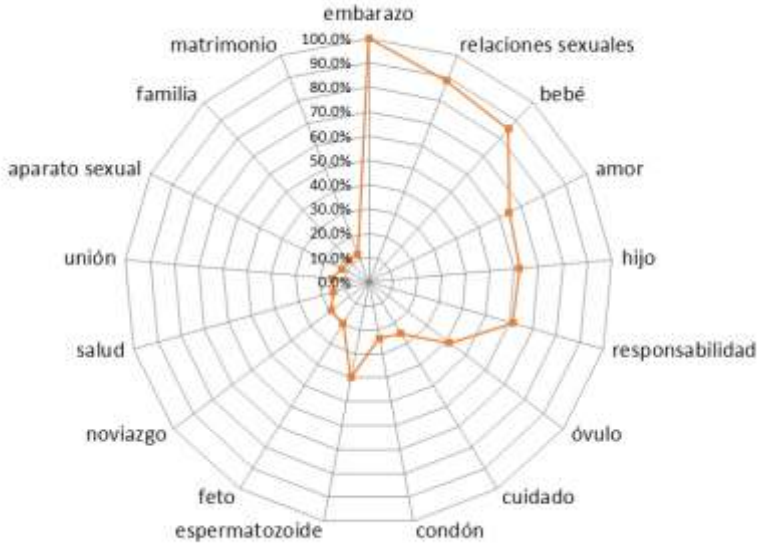


Gráfica 2. Gráfica de resultados palabra definidora “amor”

Fecundación

Para los adolescentes la fecundación tiene que ver con el embarazo, que trae consigo a un feto, un bebé o un hijo. Además, reflejan una relación directa entre esta palabra y relaciones sexuales, aparato sexual, óvulo, espermatozoide y condón. Para ellos, la fecundación se da en el noviazgo y el matrimonio y tiene que ver con la familia. En una fecundación para ellos tiene que haber

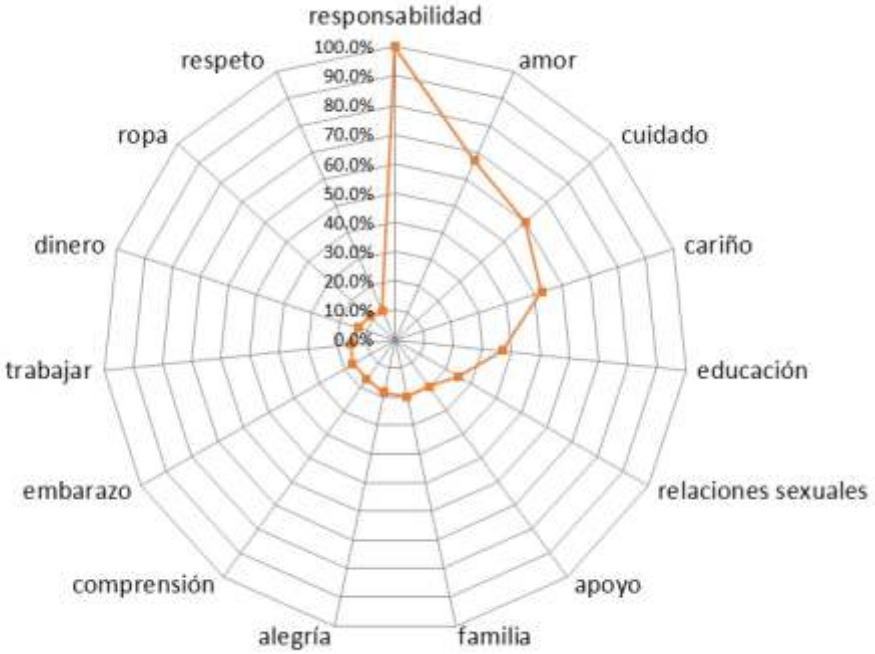
responsabilidad y cuidado, así como amor. Cuando se da una fecundación hay una unión. Finalmente, lo relacionan con la salud.



Gráfica 3. Gráfica de resultados de la palabra definidora “fecundación”

Hijo

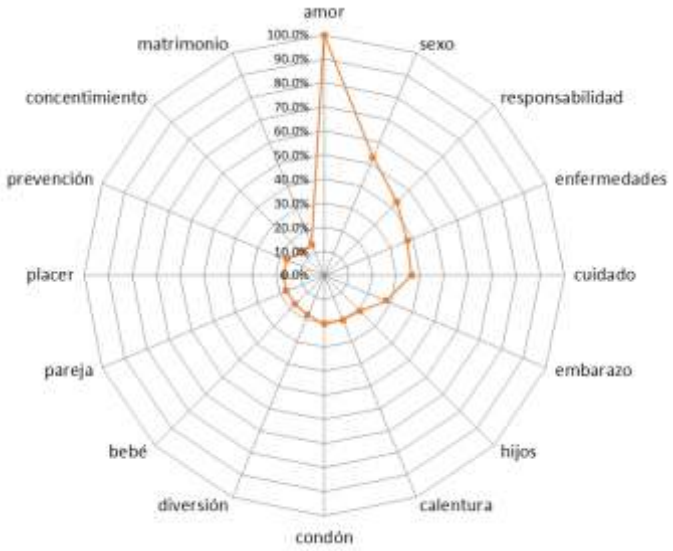
Un hijo, tiene que ver con valores como la responsabilidad, el apoyo, la comprensión y el respeto. Los sentimientos que relacionan con éste son: el amor, el respeto, el cariño y la alegría. Manifiestan que los hijos son el resultado de las relaciones sexuales y del embarazo. Lo vinculan con la familia, lo que implica la necesidad de trabajar para así, generar dinero y poder proporcionarles educación. Todo ello tiene relación con una vida adulta, para lo cual, el adolescente deberá estar preparado después de un adecuado proceso adolescente.



Gráfica 4. Gráfica de resultados de la palabra definidora “hijo”

Relaciones sexuales

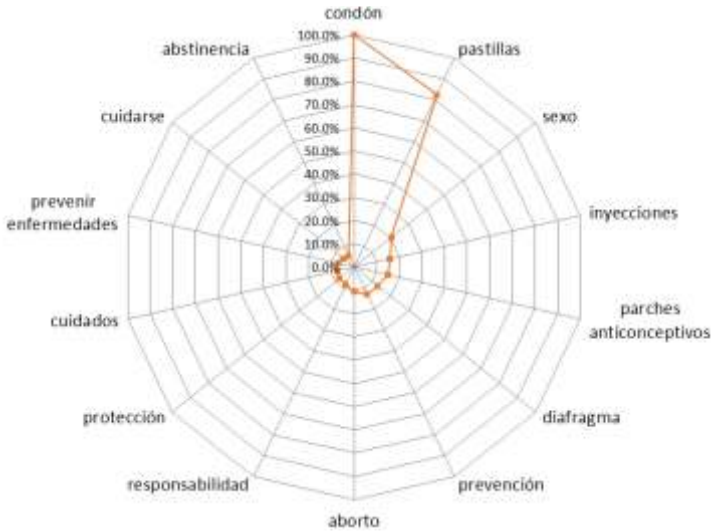
Para los adolescentes, el amor es el aspecto más importante cuando se habla de relaciones sexuales. A éstas las asocian con conceptos tales como el sexo, la calentura, el placer y la diversión, pero también el condón, el cuidado y la prevención. Asimismo, las asocian con embarazo, hijos, bebé, implícitas en vínculos como la pareja y familia. Finalmente la responsabilidad y el consentimiento son otros aspectos que mencionan cuando de relaciones sexuales se habla.



Gráfica 5. Gráfica de resultados de la palabra definidora “relaciones sexuales”

Métodos anticonceptivos

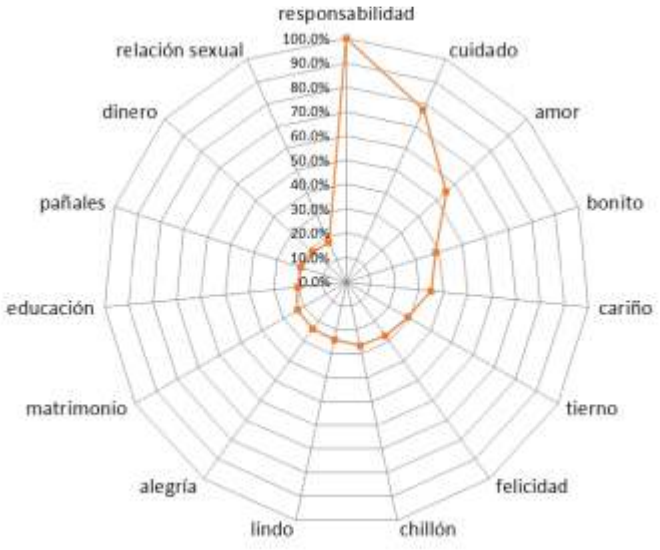
Cuando se habla de métodos anticonceptivos, los adolescentes mencionan al condón, pastillas, inyecciones, parches anticonceptivos, diafragma, abstinencia y aborto. También los relacionan con el sexo. Y se refieren a ellos como la prevención, protección, cuidados, el hecho de prevenir enfermedades o cuidarse. Asimismo, la responsabilidad es un valor que asocian con la utilización de los métodos anticonceptivos.



Gráfica 6. Gráfica de resultados de la palabra definidora “métodos anticonceptivos”.

Bebé

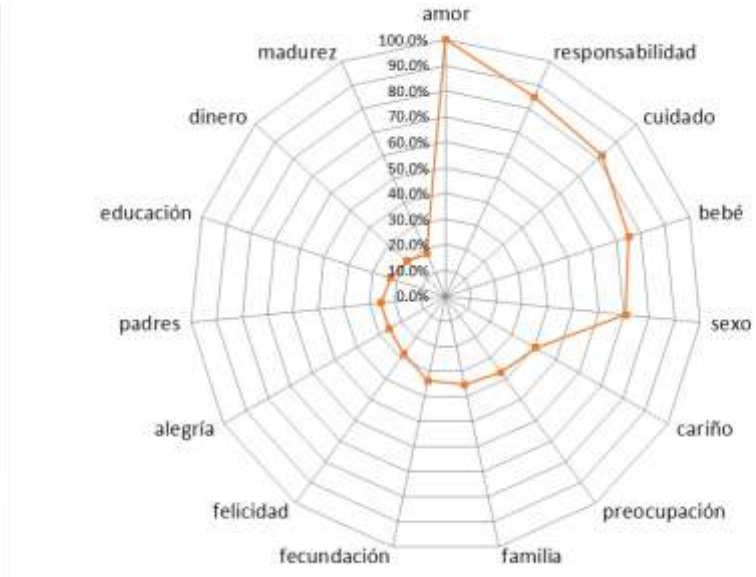
Relacionan “bebé” con la responsabilidad y el cuidado. Los sentimientos en torno a éste son el amor, el cariño, la felicidad y la alegría. Dicen que, un bebé es algo bonito, tierno, lindo, pero también “chillón”. Lo asocian con el matrimonio y las relaciones sexuales. Se gasta dinero ya que se tienen que educar y comprar pañales.



Gráfica 7. Gráfica de resultados de la palabra definidora “Bebé”

Embarazo

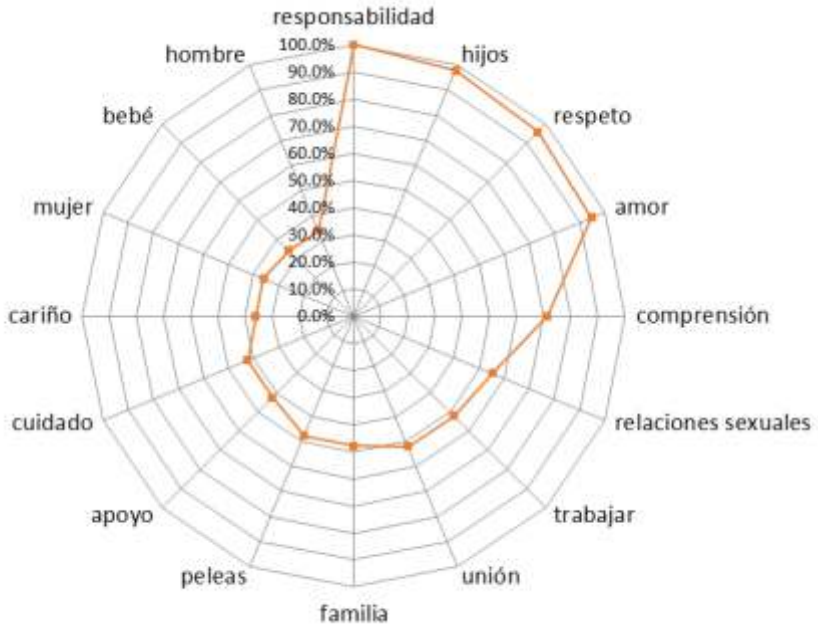
El embarazo para los adolescentes tiene que ver con el amor, el cariño, la felicidad y la alegría. La responsabilidad, el cuidado y la madurez, son factores mencionados al hacer referencia a un embarazo. Además asocian a éste, el sexo y la fecundación. El embarazao del bebé lo relacionan la preocupación, el compromiso de dar educación y gastar dinero.



Gráfica 8. Gráfica de resultados de la palabra definidora “Embarazo”

Matrimonio

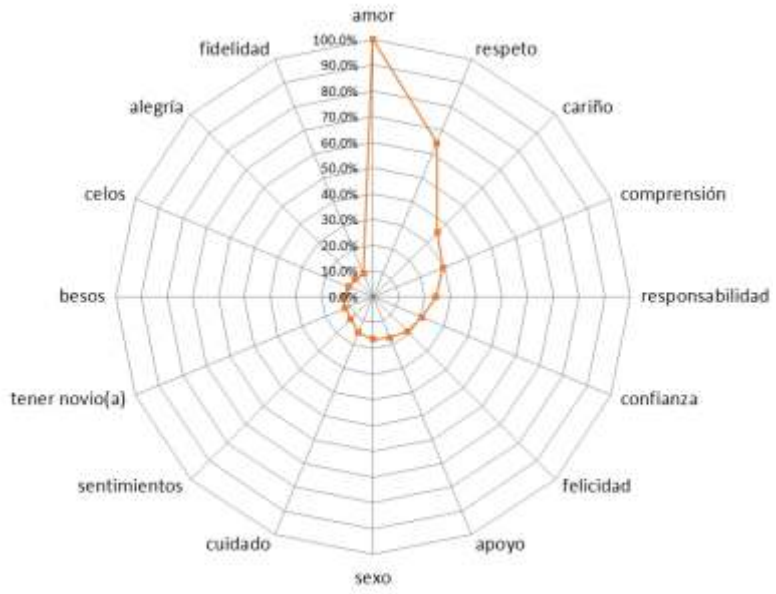
El matrimonio, para los adolescentes en cuestión, trae implícitos valores como la responsabilidad y el respeto, además de sentimientos como el amor o el cariño. Cuando de matrimonio se habla generalmente lo relacionan con una mujer y un hombre y la formación de una familia, de la cual se derivan bebés o hijos. Dentro del matrimonio, aseguran que debe de haber comprensión, apoyo, cuidado y unión. Las relaciones sexuales las mencionan como parte en la vida de un matrimonio. Trabajar, es otro aspecto mencionado por los adolescentes al mencionar al matrimonio. Finalmente, y como una acepción negativa, las peleas son nombradas como parte inherente al matrimonio.



Gráfica 9. Gráfica de resultados de la palabra definidora “Matrimonio”

Noviazgo

Finalmente, el noviazgo en la adolescencia, se relaciona con sentimientos como el amor, el cariño, la felicidad y la alegría, dentro de lo que podría ser positivo en una relación de noviazgo, también se asocia con un sentimiento negativo, es decir, los celos. Como manifestaciones de dichos sentimientos en un noviazgo, están relacionados el sexo y los besos, donde el cuidado es un factor importante para estos adolescentes. El noviazgo también se asocia con algunos valores por ejemplo el respeto, la responsabilidad, la confianza, la fidelidad, además de la comprensión y el apoyo. Finalmente, se puede decir que noviazgo, para los adolescentes, es tener novio o novia.



Gráfica 10. Gráfica de resultados de la palabra definidora “Noviazgo”

Resultados de la fase cualitativa

A partir de las entrevistas semiestructuradas, se recuperaron algunas reflexiones sobre el tema. En primer lugar, los adolescentes piensan que es bonito el embarazo y tener hijos, sin embargo, están conscientes de que es difícil y es necesario tener cuidados, tanto en el embarazo, como cuando se tiene al bebé y que esto implica gastos económicos. Creen que sí puede llegar a ser planeado, pero el embarazo también puede ocurrir por descuido o violación.

También están conscientes de que se necesita disponibilidad de tiempo para darle atención al bebé y para tener cuidados en el transcurso del embarazo, pocos son los que aseguran que no se necesita tiempo. Dicen que las responsabilidades de los padres son: cuidar, alimentar, llevar al doctor, vestir, educar y querer al o a los hijos.

Para ellos, la madurez sexual es estar preparados para tener relaciones sexuales y saber cuáles son las responsabilidades que esto implica. Sin embargo, dicen que no necesariamente se necesita ser maduro sexualmente para quedar embarazadas, ya que hay chavas en esta situación de apenas 14 y 15 años, a quienes no consideran que cuenten con madurez, aún. Para la mayoría, el amor eterno no existe. Por otro lado, casi todos piensan que tener hijos, es un regalo de Dios.

De acuerdo a estas opiniones, se puede ver, que a pesar de que están conscientes de las complicaciones que implica tener un embarazo y tener hijos, así como de los gastos que representa, creen que es algo positivo, al manifestar que es algo bonito o una bendición divina.

Discusión y conclusiones

Los adolescentes del estudio tienen una imagen ideal del embarazo, en donde le atribuyen

cualidades positivas, producto de una relación basada en el amor y no visualizan las implicaciones y limitaciones que un embarazo en esta etapa de la vida puede tener como son: las económicas, de desarrollo académico, social, ruptura de planes, etc. Y en donde los afectados directamente son los adolescentes en cuestión y el bebé. Se puede decir, que la imagen del embarazo que tienen los sujetos estudiados, puede estar influida por el círculo social que los rodea. Es decir, lo esperado en su contexto social, es que la mujer sea la madre y ama de casa.

Otros aspectos relacionados con el embarazo y encontrados en la investigación hablan de la imagen de la adolescencia, que es vista como una etapa de cambio, diversión y amor, pero que un embarazo en ésta, no es lo recomendable, ya que trae consecuencias para ellos. Lo cual, representa lo mismo que se intentaría mostrar en una imagen ideal.

Respecto a los anticonceptivos, es evidente que los sujetos están informados, pues, conocen una amplia gama de métodos anticonceptivos, y están conscientes de que debe haber planeación, protección y responsabilidad, al practicarlas. En este sentido, de acuerdo a Cogner (como se citó en Papalia y Olds, 2001), es más probable que quienes tienen más conocimiento sobre el sexo, recurran al uso de anticonceptivos; lo cual permite apreciar que los padres y las escuelas pueden ayudar a disminuir el alto nivel de embarazos en adolescentes si les brindan más educación acerca del sexo y paternidad, tanto en las acciones como en las emociones.

Sin embargo, el hecho de que conozcan los métodos anticonceptivos, no significa que los vayan a usar, pues muchas veces les da pena adquirirlos o les es difícil tener acceso a ellos. Como lo mencionan Harris y cols. (como se citó en Papalia y Olds, 2001), al decir que el embarazo en adolescentes se da por la ignorancia acera de los métodos anticonceptivos, la imposibilidad de acceder a ellos, la vergüenza de comprarlos, el temor a que los padres se enteren de que tienen relaciones sexuales y la errónea convicción de que el embarazo sólo se presenta en los otros.

De este modo, es claro que la preocupación por la imagen social referida a las relaciones sexuales, concebidas por el entorno social como malas o pecaminosas, influye en el uso de anticonceptivos. Es decir, la imagen negativa que les presente de las relaciones sexuales, podría incidir en la manera de llevarlas a cabo para que nadie se entere y no propiciar la adquisición de método de prevención tanto para enfermedades de transmisión sexual, como de embarazos no planeados.

En su mayoría, piensan que cuando alguien queda embarazada es porque lo planeó y algunos otros creen que es por descuido. Sin embargo, creen que tener hijos en la adolescencia, no es tener relaciones sexuales con cualquiera y que quienes quedan embarazadas, fue por

descuido y/o por amor, al entregarse a su pareja. Pues el amor en la adolescencia, representa un sentimiento fundamental. El amor romántico genera muy fuertes emociones y sentimientos intensos, a pesar de que en su mayoría no creen en el amor eterno entre pareja.

En la adolescencia, también hay una fuerte atracción sexual y un deseo de contacto físico. Ante esto, se puede recordar a Blos (2003) quien describe un pasaje de Aristóteles donde menciona respecto a la adolescencia que, los jóvenes tienen fuertes pasiones, y suelen satisfacerlas de manera indiscriminada. De los deseos corporales, el sexual, es el que más los arrebata en esta etapa.

Cortina (2006), indica que las imágenes internas se van formando y modificando con las comunicaciones tanto simbólicas como conductuales que las personas reciben de las diversas gentes de las que pueda venir. Así, se puede ver, que la mayoría de los entrevistados dicen conocer adolescentes que hayan quedado embarazadas o de chicos que hayan embarazado a alguien y que tales casos en general han representado malas experiencias para ellos. La imagen que tienen los adolescentes entrevistados para la presente investigación, es negativa y por ello dicen no haber incidido en las relaciones sexuales. Por experiencias pasadas, ellos se apropiaron de tal imagen que perciben en su entorno social y a pesar de que esto sea lo esperado o aceptado socialmente.

Con esto, se puede reforzar lo que Cortina (2006) menciona acerca de que no es posible influir directamente ni sobre las conductas, ni sobre las actitudes, pero sí sobre las imágenes. Entonces, si la imagen interna genera actitudes, las cuales influyen en las conductas de las personas, se podría disminuir la incidencia en el embarazo en adolescentes, a través de una buena comunicación de la imagen de lo que el embarazo en la adolescencia es e implica, para lograr prevenirlo.

Se concluye que la imagen del embarazo, para los participantes de la investigación es positiva y común en el ámbito en que los sujetos entrevistados se desarrollan. Sin embargo, la incidencia del embarazo a temprana edad, de acuerdo a los comentarios de los mismos adolescentes, se da, por otros factores que afectan esta etapa, como lo como son los propios cambios que se dan en dicha edad. Y como no es una conducta que se vea como impropia en su entorno, se incide en ella, de allí la importancia de los programas de intervención a nivel preventivo en las escuelas secundarias.

Referencias

Ahumada B., R. (2007). *T.V. su influencia en la percepción de la realidad social*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Blos, P. (2003). *Psicoanálisis de la adolescenci*a. México: Mc Graw Hill.

Castoriadis, C. (2003). *La Institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: TusQuets Editores.

Cortina, J.M. (2006). *Identidad, identificación, imagen*. México: Fondo de cultura económica.

Gordoa, V. (2003). *El poder de la imagen pública.* México: EDAMEX.

Hovland, C. I., Janis, I. L., & Kelley, H. H. (2003).*Communication and persuasion.* NewHaven, CT: Yale University Press. Greer.

Papalia, D.E., Olds, S.W. (2005). *Fundamentos de Desarrollo Humano.* México: Mc Graw Hill.

Solís-Pontón (2002). *La cultura de la paternidad*. México: Manual Moderno.

Valdez M., J. L. (2002). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social.* México: UAEM.

PÉRDIDA Y SEPARACIÓN: EFECTOS SUBJETIVOS EN NIÑOS DE CASAS DE GUARDA Y CUSTODIA

Sonia Sujell Velez Baez[1], *Luis Maobhert Casillas Avila*[2]
Ana Rosa Avalos Ledesma[3]

Introducción

La siguiente reflexión corresponde a una investigación cualitativa realizada en el municipio de San Juan del Río, Querétaro que se titula: *"Un estudio acerca de las implicaciones subjetivas de la infancia en situación de desamparo, en San Juan del Río, Qro"* y se ha desarrollado desde el año 2014 hasta la fecha de esta publicación. La reflexión parte de la siguiente pregunta: ¿cuáles son las consecuencias que tiene el actuar institucional en la subjetividad de los niños al ser separados de sus padres? La cuestión surge ante la institucionalización de los menores, a quienes se resguarda y custodia, cuando sus progenitores dejan de hacerlo por diversas circunstancias.

El objetivo principal de la investigación es conocer y reflexionar acerca de las implicaciones y efectos subjetivos, en los infantes que son separados de sus padres o tutores por distintas causas y que ingresan en las casas hogar, donde sus referentes paternos son sustituidos por figuras institucionalizadas.

La separación de un menor de sus padres o de quien se encuentra bajo su protección y cuidado se lleva a cabo cuando hay situaciones que ameritan una intervención jurídica, este procedimiento opera cuando, conforme a la ley, se considera que requiere amparo, protección y resguardo. *La ley de promoción, atención y protección a la infancia y a la adolescencia* de 2005, indica que el desamparo es aquella situación que "se produce a causa del incumplimiento o del imposible e inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores" (Lexnavarra, 2005, p. 31).

A partir del marco legal existen una serie de normas enfocadas a la protección y cuidado de la infancia. Desde el pronunciamiento de los *Derechos los niños* establecidos en la asamblea general de la ONU en 1989, en la ciudad de Nueva York, muchas naciones han firmado estos tratados, entre ellas se encuentra México que lo firmó en 1990, comprometiéndose al cumplimiento y resguardo de estos derechos sobre la infancia. En este decreto existen 54 artículos que desglosan una serie de estipulaciones, las cuales proponen aplicarse sin distinción

[1] Doctora en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro. Contacto: sujellvb@yahoo.com.mx, sujellvelez@gmail.com
[2] Psicologo en el Área Clínica. Contacto: mao_bhert@hotmail.com
[3] Maestra en Educación. Docente e Investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, Campus San Juan del Rio. Contacto: avalos.educativa@gmail.com

de ninguna índole, sin importar la raza, color, sexo, idioma o religión; esto implica la intervención sin distinción, guiada bajo el supuesto de protección al menor.

En este sentido, a partir del primer artículo de los Derechos de los Niños (CDN, 1989) se menciona que la protección y el cumplimiento de los derechos de los niños se aplican a todo ser humano menor de dieciocho años de edad. En los artículos 3°, 4° y 5° (CDN, 1989) se habla sobre las medidas que las instituciones públicas o privadas, deben tomar en cuenta para que se respeten los derechos y se vigile en todo momento el bienestar de los menores; en este tratado, los padres son llamados a cumplir y resguardar tales derechos. Algo que cabe resaltar es que estos artículos conciben al niño y a la niña como un sujeto desprovisto y vulnerable ante la vida y por tanto los padres, la sociedad, así como el gobierno con sus instituciones, están llamados a salvaguardar y asegurar el cuidado y la protección de sus derechos.

INEGI (2013) refiere que en el estado de Querétaro el 76.4% de los menores de cinco años vive con su madre y padre, el 15.4% vive solo con su madre; de la población que abarca entre los 5 y los 14 años, el 75.5% viven con su madre y padre, mientras que el 15.5% viven sólo con su madre. También se reporta que 762 personas se encuentran habitando viviendas colectivas, ya sean casa de cuna u orfanatos (entre menores de edad y adultos que laboran o prestan servicios).

Llama la atención el reporte de cifras respecto a la población que se encuentra institucionalizada. Así mismo, el trabajo de campo realizado y la consulta en otras fuentes estadísticas reportan datos que no coinciden de manera general con la población institucionalizada en el Estado de Querétaro, debido a que el número de niños de entre 0 y 14 años que se encuentran alojados en las instituciones es mucho mayor. Encontramos además, que en San Juan del Río se carece de un registro específico del número de menores asistidos institucionalmente en la actualidad. Si bien los registros toman en cuenta sólo las instituciones que están afiliadas ante la Junta de Asistencia Privada del Estado de Querétaro, no hay una actualización completa de los datos y existen casas de guarda y custodia que aún no aparecen en estos registros y que se encuentran funcionando, es decir, brindan alojamiento a menores sin contar con un registro oficial.

En una de las casas-hogar en la cual se realizó la investigación de campo, también llegan niños de distintas entidades geográficas cercanas al estado de Querétaro, tales como Guanajuato, San Luis Potosí, Estado de México, entre otros. Cabe señalar que con base en la observación participante desarrollada en la institución, se encontró que las causas por las que ingresan los menores y se les brinda alojamiento son de diversa índole: maltrato en el hogar,

pérdida de los padres o de los tutores, custodia puesta a disposición del Ministerio Público, abandono, problemas con la autoridad (desobediencia hacia los padres u otras autoridades, como en la escuela), entre otras.

De acuerdo con la investigación de campo, es frecuente que las casas-hogar alojen a un máximo de niños que el DIF estatal determina, de acuerdo a sus instalaciones y de acuerdo con las normas y lineamientos establecidos por la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia. En general este tipo de instituciones de atención pública o privada funcionan en todo el país bajo un marco de protección y resguardo.

Ahora bien, se parte de que estas instituciones y los decretos son un gran avance en el combate a la desigualdad y el sufrimiento de los niños, sin embargo los sistemas burocráticos e institucionales suelen atender de manera prioritaria la constatación y verificación de pruebas sobre los acciones que pongan en peligro la integridad del menor, pero al mismo tiempo dejan de lado, las implicaciones psíquicas y emocionales que surgen cuando a un niño se le separa de sus padres de un momento a otro.

La separación y la pérdida de los padres

Un niño establece modos y formas de relacionarse con los otros de manera singular, a partir de las experiencias vividas que le son transmitidas, a través de actos, palabras, frases, etc. Estableciendo relaciones afectivas con quienes lo cuidan y le confieren un lugar en la dinámica familiar: un niño es soporte de los ideales parentales, son los padres quienes transmiten su narcisismo a sus hijos. En este sentido Freud (1914/1984, p. 84) dice que el niño establece vínculos afectivos a partir de la elección de objeto, en donde el niño ocupa un papel particular en la familia. Desde muy temprana edad, con los cuidados y afectos que demanda y con el trato específico que le dan los padres, el niño comienza a interactuar con éstos de una manera particular, dirigiendo su investidura hacia los objetos del exterior generando así un cierto vínculo cargado de significaciones y de escenas que el niño va registrando.

Los padres ocupan un papel fundante en la elección de objeto y en la identificación, en este sentido, dice Freud en su escrito sobre "*La psicología de las masas y análisis del yo": "*El psicoanálisis conoce la identificación como la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona." (Freud, S. 1921/1998, p. 99). La ligazón que un niño establece con sus padres se efectúa a través de un intercambio que recibe y se sostiene por el cuidado de otros. Este intercambio posibilita que el niño pueda erigir su yo, tomando elementos de los otros y tomando a las figuras paternas como su *yo ideal.* En este sentido el niño pasa por una serie de procesos psíquicos subjetivantes mientras accede a la cultura, al lenguaje y a la ley.

Ahora bien, cuando el niño es separado de los padres de un momento a otro, desconoce en muchas de las ocasiones cuánto tiempo se encontrará separado de ellos, o no comprende el

porqué de la separación, debido a que es frecuente que no se le hable e informe al respecto. La separación puede prolongarse durante un periodo de tres a cuatro meses, tiempo estimado en el que transcurren las averiguaciones previas; no le es permitido ver a sus padres o familiares durante este tiempo.

Es importante señalar que toda separación de los padres implica una pérdida, aunque ésta no sea por muerte física, debido a que el niño se enfrenta a una pérdida subjetiva, de objeto, es decir el niño pierde a su objeto de identificación y se le enfrenta a vivir un duelo sin referentes. Entendemos por *pérdida,* lo que Freud (1917/1984), en "*Duelo y melancolía",* señala como algo que evoca a la separación y a la consecuencia del efecto de esa separación, articulando el efecto que produce la separación del objeto amado o incluso una pérdida ideal. En la separación de un hijo de sus padres es sumamente importante contemplar este aspecto, dice Freud, que en el duelo, el objeto perdido es incorporado al *yo* y se mantiene allí mediante una identificación; en este sentido una pérdida se tramita a través de un proceso de duelo pero de no ser así, la no tramitación de la pérdida, trae consigo sentimientos de melancolía, depresión, irritabilidad o toda serie de expresiones que son frecuentes que un niño manifieste en su estado de ánimo y en su relación con otros y consigo mismo, haciendo notorio el dolor que esta pérdida conlleva.

Al llegar al alojamiento institucional, el niño se enfrenta con un ambiente particular propio de la institución, en el cual interactúa con otros niños con similares circunstancias de vida y donde las figuras que tiene como referencia son unas figuras institucionalizadas como el director(a) o responsable de la institución, el personal a cargo, los maestros, sacerdotes, guías, padrinos, entre otros. El niño se enfrenta a un ambiente desconocido y en compañía de personas con quienes no se identifica, no conoce, lo cual genera en él incertidumbre y una serie de preguntas, que ameritan ser atendidas. Al no contar con alguien que acoja y sustente sus inquietudes, el niño se enfrenta a una carencia de mediación simbólica respecto a lo que está viviendo y puede ser sumamente violento para él enfrentarse a esta experiencia.

El niño, al ser alojado por una institución vive una separación y una pérdida que no necesariamente tiene que ver con la muerte de sus padres debido a que, como hemos venido mencionando, con esta pérdida y esta separación al presentarse de una manera abrupta se le impide al niño elaborar su duelo, porque no cuenta con un adulto que lo acompañe en la transición de ser separado de sus padres y alojado en la institución sin poder verlos. Asimismo, se pone en juego la importancia de los procesos de identificación y de toda elaboración simbólica que le permiten al niño la construcción de su subjetividad a partir de un marco de representaciones identitarias establecidas con sus padres y con su familia extensa. Al despojar a

un niño de su núcleo familiar se le enfrenta a vivir un proceso legal, sin la compañía de un adulto con quien sea posible establecer un vínculo de identificación, que lo pueda sostener en esta situación, y si llegara el niño a formar cierto vínculo de este tipo con algún miembro de la casa hogar, las intermitencias de las relaciones entre el personal que presta servicio y los niños no permitirían una duración ni una constancia debido a que el personal frecuentemente cambia y difícilmente pueden establecer lazos más allá de las medidas asistenciales que la institución delimita, es decir, no pueden ser padres de todos los niños o ejercer sobre todos ellos una función parental. Debido a que no es lo mismo ejercer una *función paterna* que cumplir con el objetivo institucional de que el niño pueda tener un cuidador en la institución.

La figura de un cuidador se encuentra reglamentada por la ley y su función se centra en el cuidado asistencial de los niños que se alojan en la institución y además tiene el objetivo de: "(…) propiciar las condiciones familiares ideales en los niños asistido por la institución para favorecer su desarrollo" (Ley Foral, 2005. art. 1°).

Tomando en cuenta estos puntos podemos generar algunas cuestiones acerca de dos perspectivas que se han considerado pertinentes a discutir: en un primer momento se cuestiona acerca del efecto de la acción institucional sobre el posicionamiento subjetivo de los niños: ¿qué efectos tienen las acciones de la institución sobre la subjetividad del niño? En un segundo momento se problematizan las implicaciones subjetivas de la sustitución de las figuras tutelares de los menores asistidos por figuras institucionalizadas: ¿a qué se enfrenta un niño cuando hay una pérdida o separación de las figuras tutelares, cuando éstas son sustituidas por figuras institucionalizadas?

La perspectiva psicoanalítica

Los primeros años de vida del ser humano son muy importantes, ya que las vivencias, los contextos en los que se desenvuelve, el trato que recibe, las experiencias de satisfacción o insatisfacción de sus necesidades primarias, tienen que ver con las primeras relaciones con los padres, los cuidados que éstos le confieren y le son transmitidos a través de prácticas de crianza específicas, las cuales son subjetivantes porque con ellas el niño establece relaciones afectivas con sus padres. Son estos factores muy importantes en la estructuración de un carácter particular de la persona en tanto se va constituyendo su subjetividad respecto a esas primeras relaciones con los otros y consigo mismo.

El ser humano en sus primeros años de vida, a diferencia de muchos animales, se encuentra en un total estado de desvalimiento, nace por así decirlo, prematuro, no cuenta con un desarrollo motor, cognitivo, visual que le permita por sí mismo su supervivencia. Lacan en su

texto *El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica* dice que existe una verdadera "prematuración específica del nacimiento" (Lacan, 1949, p. 89). El bebé humano necesita de la ayuda de los otros -lo esperado es que sean los padres-, una ayuda para satisfacer sus necesidades primarias y que de otra forma, si el bebé no obtiene ayuda de los demás, su muerte es casi inminente. Carmen Cuellar (2011, p. 175), haciendo referencia a Dufour, pone de manifiesto la cuestión de la neotenia y que los humanos nacemos inacabados. En este sentido, los padres son quienes proveen al bebé la satisfacción de las necesidades que el niño presenta y que no puede satisfacer por sí mismo.

Los padres son para el niño sus primeros maestros. Lacan menciona que la función de la madre es proveer de un lenguaje al niño, lenguaje que está mediado por la *falta* y el deseo de ésta; el padre provee la ley, los lineamientos y normas de vida, es en sí, la figura castradora del niño: si la madre le enseña a hablar y a desear, el padre le enseña hasta dónde puede hablar. Ellos se encargan de establecer las primeras impresiones del mundo real en el neonato, de ellos depende en gran parte cómo es que serán sus relaciones futuras con los otros.

Pero, ¿qué pasa con las representaciones subjetivas de niños que han sido separados de sus padres desde muy temprana edad y puestos a disposición de instituciones de guarda? Se le enfrenta a un duelo sin referentes, es decir, al ser separado de sus padres y sustituir estas figuras por otras, no hay referentes simbólicos identificatorios respecto a un lazo y vínculo de parentesco, debido a que incluso se le niega todo contacto con su familia extensa, dificultando que el niño cuente con la posibilidad de elaborar esa pérdida o separación.

En las instituciones receptoras se puede llegar a carecer de un registro que dé cuenta de las causas de la separación: el niño no cuenta con la posibilidad de un registro del porqué se le separa de sus padres. No hay quien se lo diga. Los modos de actuar institucional operan desde el lugar de la protección y el resguardo desde la vía jurídica y sin embargo este sistema de protección deja de lado esta cuestión tan importante para el niño, negándole la posibilidad de elaborar esa pérdida o separación al cortar repentinamente toda relación del niño con sus padres y sus familiares. Desde el análisis de la situación, ésta es una forma de exclusión que enfrenta a los niños a una especie de encierro, reclusión y confinamiento.

Estas intervenciones asisten desde el punto de vista biológico e individualizante en el cual, de acuerdo al planteamiento de Foucault, el *biopoder* invade la vida con técnicas diversas para administrar los cuerpos y controlar las poblaciones (Foucault, 1976, p. 176). Al niño se le ve, escucha y asiste como un cuerpo que necesita ser alimentado, cobijado y controlado, además de sostener un cobijo que brinda promesas de dulzura y "felicidad" en la intimidad de un

supuesto hogar. Esta modalidad de abrigo paradójicamente ofrece situaciones de riesgo, expone la ruptura del lazo familiar, exacerba la nostalgia de los niños y reasegura de manera notable su abandono, debido a que la institución profesa que el mejor lugar para vivir es en familia y sin embargo de entrada se le niega ese derecho al niño.

En una entrevista sostenida con un joven de la institución en la cual se realizó trabajo de campo, llamó nuestra atención lo siguiente: el joven con mayoría de edad refiere que durante su infancia había permanecido alojado en varias casas hogar debido a que era trasladado constantemente por cuestiones de su "mal comportamiento" hasta llegar a la última casa-hogar que lo asiste y en la cual permanece desde los siete años de edad, hasta la mayoría de edad . Al cumplir los dieciocho años se retira de la institución debido a que el estado ya no se hace cargo de él, y tampoco es posible transferirlo a otra institución, ni contar con la posibilidad de reintegrarse a una familia.

Este joven periódicamente visitaba la casa que lo asistió por once años y sin embargo, al partir, nadie podía dar cuenta de su domicilio ni con quién o quiénes vivía, si trabajaba o no. Su presencia en la casa-hogar llamó la atención por la siguiente razón: llegaba y se quedaba todo el día jugando con los niños pequeños o contándoles cuentos, hasta que atardecía y se iba de la casa pues no podía pasar la noche ahí.

De acuerdo con lo anterior, una casa-hogar cumple con un objetivo de alojamiento transitorio, lo cual conlleva la dificultad del establecimiento de vínculos a largo plazo con los niños y de igual manera anticipa una futura separación. La entrevista con el joven participante, da cuenta de que, pese a su regreso constante a la institución, ésta no lo acoge en el sentido "familiar", solo se le recibe porque puede participar y apoyar en las actividades de asistencia a los niños que se encuentran allí, mediante su participación recreativa. Las personas a cargo de la institución manifiestan desconocer qué es de él y no pueden dar referencias de su vida, debido a que no son las mismas personas que lo recibieron cuando éste llegó por primera vez a la institución de alojamiento. Se puede suponer que el alojamiento institucional que el joven recibió dio prioridad al resguardo físico y asistencial, restando así relevancia a los procesos psicológicos, emocionales y de lazos afectivos perdurables dado que se carece de condiciones para que se efectúen.

El niño tiene derecho a vivir en familia

A lo largo de esta exposición se ha resaltado que vivir en una familia posibilita al niño ingresar desde su concepción a un proceso subjetivante e identificatorio y que al separarlo de manera abrupta de sus padres y de su núcleo de parentesco, sus familiares cercanos: abuelos, tíos,

primos, etc. se le enfrenta a otro tipo de riesgo, tal vez mayor del que se le pretende proteger, debido a que la elaboración de esta separación o pérdida en una institución es vivida en solitario y puede traer, según la teoría del apego de Bowlby, citado por Moneta (2004) consecuencias como depresión, angustia, ansiedad, así como un estancamiento en el desarrollo psíquico, cognitivo y social. Este autor, dice que el apego es la primera relación que establece el niño con la madre y que un apego estable y continuo proporciona en el niño seguridad.

Un niño tiene derecho a vivir en familia y sobre todas las cosas es necesario procurar, desde el ámbito de la intervención jurídica, médica, psicológica y de todas las disciplinas que tengan injerencia en la resolución del proceso legal, mantenerlo con sus padres o con su familia extensa, lo cual posibilita al niño continuar con su desarrollo psíquico, cognitivo y social, desde el lugar de un ser que se sostenga deseando algo en la vida, otorgándole un sentido, vivirla inscrito en un linaje generacional, asimismo, asumirla desde su singularidad.

Es importante señalar que no en todas las familias es posible mantener a un niño dentro de ésta por diversas circunstancias. Lo que esta reflexión propone es que el niño pueda vivir con su familia extensa y no en la institución. Asimismo, subrayamos la importancia de la intervención directa con sus padres haciendo efectivo el resguardo de los menores ya sea con su familia nuclear o con miembros de su familia parental. En este sentido la adopción puede ser una posibilidad viable en el caso donde no se pueda insertar al niño en su familia, siempre y cuando se lleve un proceso de preparación tanto para el niño como para la familia interesada en la adopción.

Conclusiones

Se considera importante subrayar que las consecuencias a las que se enfrenta un menor al ser separado de sus padres, pueden ser diversas, pero es imperioso resaltar los hallazgos que a partir de los resultados de la presente investigación se han obtenido:

1. Un niño al no contar con el acompañamiento de sus padres, mientras se encuentra institucionalizado es considerado como un objeto de necesidades y no como sujeto de deseo.
2. La rotación del personal es frecuente en una institución de alojamiento y en este sentido se marca el carácter efímero y pasajero de las relaciones que pueden establecerse allí.
3. El adjetivo de *asistencia social* que se le atribuye a estas “casas-hogar” no puede ser ignorado, debido a que es a partir de esta adjetivación que el personal a cargo de la institución ejerce su intervención sobre los niños.

4. Una familia, un padre o una madre no puede ser jamás reemplazada en sus funciones de soporte y sostén psíquico por una institución que no tome en cuenta estos aspectos.
5. La asistencia social se localiza como una forma de intervención tras la Revolución Industrial, dirigida a asistir a la pobreza y es portadora de la premisa de una integración social; dicha integración no es posible si se separa a un niño de su núcleo familiar, pues se le recluye en una institución de resguardo.
6. Tras una separación o pérdida de las figuras tutelares, es imperioso que al niño se le brinden condiciones para transitar su duelo.
7. La institucionalización de un menor conlleva prácticas y acciones sin referentes, es decir, se interviene desde un marco social generalizado y el niño puede correr un riesgo mayor del que se le pretende proteger debido a que por un lado, no se le atiende en su singularidad y por otro lado, el carácter transitorio de la institución y de su personal solamente puede ofrecer asistencia y control sobre su cuidado y protección.
8. Una institución en calidad de familia sustituta acoge a un menor solamente de manera temporal debido a que al cumplir la mayoría de edad éste egresa de su alojamiento, lo cual trae consecuencias en la vida de un niño o adolescente que tampoco se le ha permitido la adopción o permanecer con su madre o padre o con su familia extensa.
9. Las prácticas de intervención sobre los niños institucionalizados recaen en el asistencialismo y la beneficencia y desde este lugar se le ofrece al niño subjetivarse.
10. El deseo de un padre, una madre o un otro que ejerza esta función sobre su hijo posibilita que éste se inscriba en una cadena significante dentro de esa historia familiar y por tanto lo inscribe en la genealogía, lo que le da pertenencia, y evita el caos subjetivo. A su vez la familia procura el acceso a un contexto histórico y sociocultural en el cual pueda reconocerse.
11. Es sumamente importante que las instituciones agreguen en sus protocolos de intervención, el acompañamiento psicológico y multidisciplinar que favorezcan en la especificidad de los casos, que el niño mantenga algún tipo de lazo con los familiares nucleares o extensos.

Finalmente es sumamente importante efectuar acciones sobre los diversos motivos determinantes para que un niño permanezca institucionalizado por periodos de tiempo prolongados. Las consecuencias que esto conlleva son severas respecto a no acompañarlo y sostenerlo desde el lugar de arraigo familiar sea cual sea el motivo de la separación. Asimismo, puntualizamos en sostener la importancia de la intervención psicológica y de otras disciplinas para escuchar, acompañar y dar lugar a eso que expresa el niño durante todo el proceso de resguardo.

Referencias

*Código civil vigente del Distrito y Territorios Federales. Comentado y Concordado. México. (*2005), *La ley de promoción, atención y protección a la infancia y a la adolescencia.* En http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=4559

Cuellar, C. (2011) La noción freudiana del desvalimiento en su articulación con la angustia. Puntualizaciones desde el psicoanálisis en *Trabajos del psicoanálisis.* México: Fontamara.

Dufour, D. (1999) *Cartas sobre la naturaleza humana,* (*Lettres sur la nature humaine à l'usage des survivants).* Francia: Calmann-Lévy.

Freud, S. (1917/1984) Duelo y melancolía, En *Obras completas*. Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1914/1984) Introducción al narcisismo En *Obras completas* Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1921/1998) Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas* Tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1926/1984) El yo y el ello. En *Obras completas* Tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1926/1984), Inhibición, síntoma y angustia En *Obras completas* Tomo XX. Buenos Aires: Amorrortu.

Foucault, M. (1976), *Historia de la sexualidad.* Tomo I. Argentina: Siglo XXI.

Lacan, J. (1962/2006), Más allá de la angustia de castración. En: *Seminario 10. La angustia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lacan, J. (1962) Pasaje al acto y acting out. En: *Seminario 10. La angustia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lacan, J. (1949/1998), *El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. Escritos 1,* México: Siglo XXI.

Moneta C. (2014), *Apego y pérdida, Redescubriendo a John Bowlby. 1a ed. Rev Chil Pediatr 2014. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0370-41062014000300001&script=sci_arttext*

Norma Oficial Mexicana NOM-032-SSA3-2010, Asistencia social. Prestación de servicios de asistencia social para niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo y vulnerabilidad (2011), Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5179462&fecha=25/02/2011.

Rodulfo, R. (2004), *Separación y pérdida. Revista Imago Agenda.* Recuperado de: http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=1554

UNICEF. *Los derechos de la niñez y la adolescencia en México*.

Recuperado de: http://www.unicef.org/mexico/spanish/17054.htm

LA MUJER Y EL DOBLE ROL. LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN EL EJERCICIO DE LA MATERNIDAD.

Belem Medina Pacheco,[1]
Karla Ileana Caballero Vallejo [2]

Introducción

En las últimas décadas un considerable número de mujeres además de ser madres incursionan en actividades que permiten el desarrollo profesional, laboral y personal; las cuales se desarrollan fuera del hogar y proveen de ingresos que favorecen a la economía familiar. Este texto es resultado de una investigación que analizó las estrategias de afrontamiento que desempeñan mujeres con un doble papel o rol: madres y trabajadoras.

Se entiende por estrategias de afrontamiento, esquemas mentales intencionales de respuesta (cognitiva, emocional o conductual) dirigidas a manejar las demandas internas y ambientales, y los conflictos entre ellas, que ponen a prueba o exceden los recursos como personas.

Se utilizó una metodología de corte cualitativo, bajo el método fenomenológico, método que se caracteriza por tratar de describir, no tanto de explicar o analizar el fenómeno objeto de estudio, está acompañado por una actitud empática para comprender la experiencia del otro, desde su propia perspectiva (Alvarez-Gayou, 2013). Las entrevistas a profundidad fueron la principal herramienta de análisis para obtener información con mujeres, madres y trabajadoras en instituciones de gobierno o de Educación Superior, cuyas edades oscilan entre 25 y 45 años; con uno a tres hijos, en edades entre los 3 meses y 14 años como participantes. Este trabajo muestra el análisis de 15 entrevistas a profundidad y forma parte de una investigación más amplia que fue realizada con 420 mujeres.

Conviene tener presente como parte del contexto de investigación que las participantes deciden ser madres cuando son trabajadoras, pero la idea y deseo de la maternidad es parte de sus historias de vida. A diferencia de las primeras mujeres en el campo laboral, que podrían

[1] Doctora en Desarrollo Humano. Profesora e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: belemed@yahoo.es
[2] Licenciada en Psicología. Ayudante de técnico académico de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: ileanacaballerovallejo@gmail.com

considerarse cómo *madres-trabajadoras* ahora, a la inversa, son *trabajadoras- madres* lo cual impacta en el desarrollo de las estrategias de afrontamiento y en el nivel de armonización en ambas identidades.

Imaz (2007) refiere que no sólo la incursión de la mujer al campo laboral sino la desvalorización generada de las labores domésticas a lo largo de varias décadas, influyó en la idea de que ser *mujer trabajadora* es un requisito para la maternidad. Los movimientos feministas por su parte, abonaron a la idea de que las mujeres cuentan con las capacidades (física, intelectual y psicológica) para asumir el doble rol, el de madres y trabajadoras, demostrando que no hay una *naturaleza* que la circunscriba a las labores de lo privado y de la vida doméstica. La reflexión de las condiciones sociales, culturales y discursivas, demostró que esos *lugares*, pueden ser habitados por ambos géneros; sin embargo, la incorporación de los hombres en las tareas domésticas y de atención y cuidado a los hijos; por ejemplo, sigue siendo mínima y vista como una *ayuda* a las mujeres, lo que deriva en una especie de desarmonización que demanda la generación de estrategias.

Estos cambios culturales en la distribución de las tareas, que no derivan en cambios estructurales en la organización interna de la familia y marital, ni en la asignación de tareas y funciones, han dado paso a la construcción del concepto de *maternidad intensiva* referido por Sharon Hays (1998). En este concepto se observa una centralidad absoluta a la crianza y el cuidado del hogar y de los otros por parte de las mujeres, de las madres, siendo ellas las principales responsables respecto al bienestar del hijo o hija. Es importante tener presente que son las relaciones de poder patriarcales y los intereses sociales, económicos y políticos los que han convertido a las mujeres en las *principales responsables* de la maternidad, todo lo cual se ha venido justificando en nombre de unas determinadas *habilidades* inherentes a su condición biológica; de ahí que la maternidad intensiva esté relacionada con el hecho de que la mujer desarrolle todas las tareas históricamente asignadas a su género, y sume a ellas, aquellas que se derivan de las actividades laborales.

Al respecto, Imaz (2007) refiere que aún en el siglo XXI frente a todo lo aportado por las

[3] En lo sucesivo de este trabajo se utilizará la palabra “hijo” para aludir a ambos géneros, y que la distinción no afecte la sintaxis y la revisión del contenido, pero no por desconocimiento de la necesidad de brindar un espacio discursivo, ni menos por hegemonizar la posición de lo masculino como universal.

luchas feministas, los movimientos de reforma en las prácticas de crianza, la reformulación de los roles de género y las acciones subversivas que dieron origen a estas reformulaciones, etc.; sigue prevaleciendo en la mentalidad, subjetividad y prácticas de crianza de hombres y mujeres, el argumento de que la primera infancia es un periodo determinante que exige la dedicación exclusiva e individualizada de la madre. Así lo confirman no sólo la percepción, sino la experiencia propia de las mujeres objeto de estudio en este trabajo de investigación, para quienes queda claro que más allá de las redes de apoyo a las que se ven obligadas a recurrir para cumplir dicha función, son sólo ellas las responsables del bienestar de los menores, generándose en muchas ocasiones malestar o culpa al no poder desempeñarse la mayor parte del tiempo al cuidado de los hijos, o bien, en espacios de ocio en los que deberían estar cuidando a sus hijos.

En este sentido, la situación de las mujeres puede calificarse de insólita, porque trabajan igual o más que los hombres, pueden aportar cantidades similares o mayores de ingreso a la economía familiar y de manera simultánea, han de estar al pendiente -por las vías que sea posible-, del bienestar de los hijos en todas las esferas de desarrollo.

Para algunos autores como Brannen y Moss (1991), sigue vigente la creencia de que la crianza de los hijos es una responsabilidad privada, que en un contexto óptimo, se debería llevar a cabo dentro del hogar, a cargo de la madre, sin contar con apoyo social externo. Señalan que si bien, aumenta la aceptación social de que la mujer trabaje fuera de casa, esta decisión suele aprobarse en términos de necesidad económica y no de una elección personal.

Los discursos de muchas mujeres, tanto los de diversos estudios, como los de esta investigación, permiten afirmar que no sólo es económica la decisión de ejercer ese doble rol, más allá de aquéllas que están *obligadas a trabajar* por ser el único sostén de sus familia, pues más allá de la satisfacción de tal necesidad; difícilmente se visualizan sin el desarrollo de una actividad laboral. Contar con una vida profesional satisfactoria, representa también un aspecto fundamental en la construcción de la subjetividad de muchas mujeres, así como un modelo positivo en la crianza de los hijos (Vázquez, 2000). Pero ¿qué aspectos presentan todas ellas en común? Todas llegan a sentir el deseo o la ilusión de poder renunciar a su trabajo o encontrar

otra opción con mayor flexibilidad para estar al cuidado de sus hijos. Por otro lado, reconocen su deseo de realizarse profesionalmente. Esta aparente contradicción genera sentimientos de culpa, mismos que son reforzados por la creencia, muy presente en nuestra cultura, de que sólo *el cuidado de las madres es suficientemente bueno*. De ello se desprende el hecho de que el ejercicio materno en la mujer trabajadora le lleve a la búsqueda constante de estrategias que le permitan vivenciar ambos roles sin que las tareas que de ellos se desprenden sean tan estresantes o agobiantes que imposibiliten su desarrollo. El objetivo de las estrategias de afrontamiento es "analizar cómo se enfrenta la gente ante elementos estresantes determinados" (Vázquez, Crespo y Ring, 2007, p.426). De modo general, el afrontamiento se refiere a la serie de "pensamiento y acciones que capacitan a las personas para manejar situaciones difíciles" (Stone, 1988, p. 183). Consiste por lo tanto en una serie de esfuerzos dirigidos a manejar las demandas internas y externas del ambiente. De esta manera las categorías que devinieron como estrategias como aquellas que las participantes utilizan para desempeñarse son: *administración del tiempo; brindar tiempo de calidad; disciplina; adecuación en el ámbito laboral; y, modificaciones de cambios en el trabajo*; mismas que a continuación se describen.

Administración del tiempo

Una extrema administración del tiempo es sin duda una de las principales estrategias de afrontamiento que debe desarrollar la madre trabajadora para cumplir de la mejor manera su doble rol, aunque no sea perceptible hacia la propia familia o su entorno social inmediato, incluso en muchas ocasiones para ella. La realidad es que los horarios de trabajo por ejemplo, se comienzan a manejar con mayor rigidez y precisión en tareas, se hace hincapié en poder concluir la jornada en el horario de trabajo establecido. Al término de la jornada laboral, usualmente viene el turno de las tareas domésticas las cuales también son planeadas y diseñadas para su ejecución; a la cual se le requiere sumar las actividades de la maternidad. En el caso de las participantes, su manera de administrar el tiempo es trabajar mayoritariamente desde agendas con las cuales puedan programar las tareas derivadas de estas tres áreas de desempeño, requeridas por jornada.

Brindar tiempo de calidad

Las obligaciones laborales hacen imposible que las mujeres trabajadores pasen mucho tiempo con sus hijos, por lo que muchas asumen como una regla que el poco tiempo que puedan

dedicarles sea un tiempo de calidad. El desarrollo de esta estrategia de afrontamiento surge a partir de ese sentimiento de culpa que experimenta la madre trabajadora, quien pese a estar en la búsqueda de una satisfacción tanto personal como económica, considera que está negando a sus hijos su tiempo. En respuesta a esta realidad, se ha generado el concepto de *tiempo de calidad*, el cual es definido por Brannen y Moss (1991), como aquel que las madres y padres dedican a sus hijos fuera de su horario laboral; aunque se trata de un tiempo más breve desde una dimensión temporal, resulta más intenso en términos de dedicación. En este sentido, Díez (2000) habla de cómo las mujeres trabajadoras procuran compensar su ausencia del lado de los hijos y el menor tiempo pasado con ellos, anteponiendo lo que denominan la *calidad* a la cantidad del mismo, lo que hace referencia a un tiempo exclusivo, de dedicación plena en actividades y atención, pero también a un tiempo de conocimiento mutuo, de disfrute de la relación materno-filial.

Las mujeres del estudio, expresan su manejo de tiempo de calidad sumado al manejo de su tiempo, hacen exclusivos los tiempos de trabajo o cuidado del hogar, procurando no llevar actividades laborales al hogar o pasar el tiempo que comparten con sus hijos desarrollando tareas domésticas, de manera que los espacios destinados para cada labor sean eso, tiempos exclusivos. De esta manera pueden jugar, apoyar a sus hijos en tareas escolares, o bien, desarrollarse en diversos espacios de ocio y recreación.

Disciplina familiar

El imponer reglas de acción, tanto en lo que se refiere a tiempos como a formas de realizar determinadas actividades, constituye otra de las estrategias de afrontamiento en las mujeres trabajadoras. El ser la primera en asumir una disciplina, le permite exigirla también al resto de la familia, incluidos los hijos, aun cuando son pequeños.

El establecimiento de reglas está basado en aquellas formas que han dado mejores resultados y permiten sobrellevar de mejor manera las presiones de tiempos, traslados, educación, satisfacción de necesidades, convivencia familiar, etcétera. Las mujeres de este estudio consideraron además que la edad preescolar de los niños es el mejor momento para que adquieran una disciplina –los hábitos- que, además de ayudarles a ellas a afrontar su condición de madres trabajadoras, les servirá para su vida futura.

Dicha disciplina va desde el establecimiento de horarios para ir a dormir y despertar al día siguiente, de comida, de realizar tareas, de juego, de ver televisión; la cooperación en las actividades propias del hogar, para el orden en casa; o para recibir o hacer visitas, por mencionar algunas.

Esta constituye una estrategia referida por la mayoría de las mujeres entrevistadas, quienes consideran que en la medida en que cuenten con la colaboración del resto de la familia, el desempeño de su doble rol se facilita, lo significativo resulta ser que siempre consideran que *debe ser bajo la guía disciplinaria de ellas*. No consideran el papel que el padre puede desempeñar no sólo en ayuda a las tareas, sino también en el establecimiento de las medidas disciplinares o como soporte emocional de ella misma.

Adecuación en el ámbito laboral

Encontrar un justo medio en el que puedan tanto estar al pendiente de sus hijos, como desempeñar alguna actividad a nivel laboral (que además del ingreso monetario les genera satisfacción y fortalezca su autoestima), es una de las estrategias a desarrollar en las madres trabajadoras como una adecuación para sobrellevar las tareas y actividades derivadas de sus identidades.

A partir de los primeros meses y años de experiencia como madres y trabajadoras, muchas mujeres se ven en la necesidad de generar diversos ajustes en las condiciones de trabajo, o en el trabajo mismo, ya sea porque no pueden o no quieren renunciar a su desempeño en el ámbito laboral. Las mujeres con formación profesional que acceden a oportunidades de trabajo flexibles pueden desarrollar estas adecuaciones con cierta facilidad, por lo menos con más facilidad que aquéllas mujeres profesionistas que cuentan con trabajos menos flexibles, condiciones y horarios más rígidos. Estos cambios finalmente, tienen como objetivo poder convivir con sus hijos y distribuir mejor sus horarios.

En este sentido, una de las principales estrategias de afrontamiento es la de hacer los ajustes que pueden ir desde: abandonar el trabajo temporalmente, reducir la jornada laboral, cambiar la jornada laboral favoreciendo los horarios de los hijos, trabajar desde el hogar, en los casos en los que es posible.

Modificación de condiciones en el trabajo

La necesidad extrema de disponer de tiempo necesario para los hijos, les induce muchas veces a solicitar a sus superiores la posibilidad de recorrer un poco el horario –media o una hora-, ya sea para entrar antes y poder salir en una hora oportuna, o para llegar más tarde. En algunas ocasiones cuando los horarios son corridos se solicita la posibilidad de dividirlo, de manera que en los lapsos intermedios puedan desarrollar tareas domésticas o tareas maternales.

Se da también el caso de aquellas cuyos periodos vacacionales no son fijos y se pueden programar a lo largo del año. Hay quienes prefieren no tomar esa prestación laboral y reservar los días que les corresponden para irlos tomando de manera intermitente. Nuevamente surge aquí la posibilidad para algunas mujeres de realizar parte del trabajo desde casa, porque tienen la opción de interacción, entrega y cumplimiento del mismo a través de internet, lo que les facilita ocasionalmente estar al pendiente del cuidado del hogar y los hijos. Aunque ello no las aleja de sus espacios laborales, facilita ocasionalmente el desarrollo de otras tareas, incluso espacio para su desarrollo profesional y académico, en algunas de las ocasiones.

Programación de ubicaciones

La responsabilidad en el desempeño de jornadas laborales orilla algunas veces a seleccionar escuela o guardería en función de su domicilio particular o su centro de trabajo, para aminorar las complicaciones de tiempo. O bien, en ocasiones se da el caso a la inversa, las nuevas oportunidades de trabajo demandan analizar la viabilidad de las ubicaciones para ahorrar tiempo y favorecer la economía familiar. Por ende, la programación de actividades, está en la mayoría de las ocasiones, determinada en gran medida por las actividades de las madres trabajadoras. Aunque pareciera egoísta, esta estrategia permite pasar tiempo con los hijos pues el tiempo de traslado, por ejemplo, se aprovecha para la convivencia. Para las participantes, la elección de guardería y escuela está en función de: a) los espacios laborales, o, b) la cercanía de los domicilios de las personas o familiares que pueden apoyar con el cuidado de los hijos, para algunas por ejemplo, sus madres y padres pueden recoger a sus hijos de la escuela o guardería por lo cual, muchas veces se piensa en la comodidad de desplazamiento de esos apoyos para hacer elecciones adecuadas. Algunas otras, por ejemplo, consideran el hecho de ubicar a sus hijos en escuelas dónde asisten hijos de compañeras de trabajo, con lo cual entre ellas, pueden facilitarse el recoger o llevar a los hijos y distribuir las tareas de todas.

Cambio de trabajo

Cuando la mujer comienza a desempeñar su rol de trabajadora, antes del de madre, puede parecer que le será muy sencillo continuar bajo una dinámica similar; pero lo cierto es que al momento de retomar su actividad, se enfrentan a una realidad por demás diferente.

Esto genera que una importante cantidad de mujeres deban renunciar a ciertos cargos o funciones, o bien, opten por buscar nuevas opciones de trabajo, en las que cuenten con cierta flexibilidad. Las mujeres de esta investigación, si bien, no tuvieron que cambiar de trabajo, sí refieren haber realizado cambios en la dinámica de labores, y en algunas ocasiones, muchas de ellas tuvieron que renunciar a comisiones de trabajo o actividades académicas o profesionales por no disponer de tiempo para ello.

Informarse y documentarse sobre educación para los hijos

Aunque no ocurre en todas las mujeres, en algunas se despierta la necesidad de tener información y conocimientos sobre el ejercicio de la maternidad. Casi sin que ellas mismas se den cuenta, están atentas en todo momento a cualquier información que logren captar sobre la mejor forma de atender, cuidar, educar y sostener a los hijos.

Este interés surge de manera especial en las madres trabajadoras que conscientes de que sus funciones en el ámbito laboral habrán de acaparar parte del tiempo, buscan acercarse toda aquella información que les permita sustituir la cantidad por la calidad de los momentos que comparten con ellos. Las mujeres entrevistadas señalaron que ésta constituye sin duda una de las estrategias de afrontamiento de las que se han valido para el ejercicio de su doble rol.

Búsqueda de momentos de esparcimiento

El desempeño del doble rol lleva implícito un desgaste físico y emocional. Ello genera la necesidad de contar con algunos espacios para sí misma. Se convierte entonces en parte de una estrategia de afrontamiento la programación de ciertas actividades específicas -para las que siempre se encuentra el espacio y el tiempo-, tales como: la lectura, escuchar música, dialogar y convivir a solas con la pareja, salir con amigas, ir al cine, realizar algún ejercicio o actividad artística, o simple y sencillamente tener ratos de encuentro consigo misma. Aunque este contexto ideal no se presenta en la mayoría de las mujeres, o mejor dicho, sólo sería posible para una minoría, las mujeres entrevistadas refieren buscar espacios de esparcimiento en el ejercicio o la relación con amigas.

CONCLUSIONES

La realidad de las mujeres trabajadoras en México, y podríamos decir en Latinoamérica, muestra que los cambios estructurales que han permitido a la mujer incorporarse a la esfera pública, no corresponden a los cambios simbólicos en las relaciones personales. Para las mujeres, la maternidad ideal se sostiene en el argumento de la convicción de que una madre tiene que realizar todo tipo de esfuerzo en función del cuidado de los otros. El modelo heredado de maternidad se caracteriza por convertir a la madre en insustituible y en la única garante del cuidado de los hijos, este modelo en la actualidad genera una crisis haciendo evidente cuán irreconciliable es ese modelo de maternidad con la autopercepción de la mujer y con lo que aspira para sí misma (Imaz, 2007). Las entrevistadas en esta investigación se manifiestan conscientes y atentas a las transformaciones que se generan a partir del ejercicio de su maternidad y se muestran precavidas para no adoptar hábitos ni decisiones que se conviertan en estresores y deriven en actitudes negativas para el desarrollo de su vida laboral, profesional y familiar. Resulta significativo sin embargo, que ninguna considera la participación de los padres de sus hijos en el desarrollo de las estrategias, ni su presencia misma como una estrategia; siendo que en la construcción de las nuevas masculinidades, las parejas son como *espejos* que ayudan a desmontar muchos de los privilegios en relación al *género* y les permite apropiarse de otros significados, actos y discursos, que consideran que ambos deben participar de la misma manera, en las mismas condiciones y con la misma disposición. Por tanto, un punto relevante a considerar, será analizar por qué no están incluidos en estos discursos.

Referencias

Alvarez-Gayou, J.L. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa.* México: Paidós Educador.

Brannen, J. y Moss, P. (1991). *Managing Mothers: Dual earner Households after Maternity Leave.*Unwin Hyman: London.

Díez, C. (2000). Maternidad y orden social. Vivencias del cambio. En T. del Valle (ed.), *Perspectivas feministas desde la antropología social.* Barcelona: Ariel Antropología.

Hays, S. (1998). *Las contradicciones culturales de la maternidad*. Barcelona: Paidós.

Imaz, E. (2007). *Mujeres gestantes, madres en gestación*. *Representaciones, modelos y experiencias en el tránsito a la maternidad de las mujeres vascas contemporáneas*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.

Stone, A.A. (1988). Coping with stressful events. Coping dimensions and issues". En Cohen, *Life events and psychological functioning: Theoretical and methological issues,* Pp. 182-201. New York: McGraw-Hill.

Vázquez, E. (2000). Demografía y Cambios Culturales, en VV.AA. *Las Representaciones de la Maternidad*. Madrid; Universidad Autónoma de Madrid.

Vázquez, C.; Crespo, M. y Ring, J.M. (2007). *Estrategias de afrontamiento.* México: Paidós.

TRASPLANTES: UN CUESTIONAMIENTO A LA SEXUACIÓN

Gabriela Almonte García[1]

Introducción

Hoy en día, el trasplante se ha convertido en una alternativa terapéutica para muchas personas que presentan deficiencias en alguna parte de su cuerpo. Según la Comisión de Trasplantes del Consejo de Europa, en el año 2012 (fecha más reciente de cifras globales) se realizaron 112, 631 trasplantes de órganos sólidos en todo el mundo, y en México, el Centro Nacional de Trasplantes (CENATRA) reporta 5, 833 trasplantes hasta el mes de noviembre de 2015.

El trasplante ha ganado aceptación debido al éxito en la cirugía y los beneficios que a largo plazo tienen en la calidad de vida de los sujetos. Sin embargo, a pesar de las mejoras tecnológicas y médicas, el aspecto psicológico de ese proceso ha sido poco estudiado. El hecho de recibir una parte que proviene de otro cuerpo (vivo o muerto, según el tipo de donador [a]) y ser capaz de asimilarlo a nivel subjetivo es una tarea que no resulta sencilla.

Crespo, Ferre y Martín (s.f) han reportado algunas dificultades que experimentan las personas después de recibir un trasplante, algunas de ellas son: delirium (como efecto secundario de la medicación), trastornos afectivos y trastornos adaptativos. “Menos frecuentes, pero llamativas, son las exacerbaciones de trastornos de personalidad y el […] trastorno de estrés postraumático” (p.753). Por su parte, Pérez, Martín y Galán (2004) relatan que los principales problemas pos-trasplante son: ansiedad, distorsión de la imagen corporal y trastornos de la conducta.

Los antecedentes descritos muestran que los efectos psicológicos del trasplante no pueden ser desconocidos o minimizados por más tiempo. Ahora bien, a pesar de la amplia gama de implicaciones producidas por el trasplante, este trabajo pretende enfocarse en un tópico específico: la sexuación.

Así, el objetivo de este trabajo es analizar las transformaciones que se experimentan en la sexuación a partir del trasplante de un órgano; esto se logrará a través de una revisión teórica del tema dentro de los estudios de género, y retomando algunos testimonios de personas que han recibido un trasplante.

Existen tres elementos que cuestionan la sexuación del sujeto después de un trasplante: la creencia de que al recibir el órgano se aceptan también las preferencias y características del (a) donante; el trasplante de órganos específicos asociados con la sexualidad; y, la equiparación de riñones trasplantados con bebés. A continuación se describirá cada una de estas situaciones tratando de hacer un enlace con la teoría de estudios de género.

[1] Maestra en Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: gabyalmonte@yahoo.com.mx

Donante de otro sexo como posibilitador de deseo

En diversos contextos suele aparecer la creencia relativa al trasplante de órganos: la que postula que no sólo se transfiere un órgano sino también características y preferencias del(a) donante como las actividades de esparcimiento, los gustos musicales, los objetivos profesionales, incluso las preferencias sexuales o sentimentales. Esto se evidencia en artículos o libros que intentan probar la memoria celular de los órganos, y sobre todo en producciones cinematográficas como *21 gramos y Hechizo del corazón* donde la persona que recibe un corazón a partir de un trasplante se enamora del o la viuda de su donante.

Dichas producciones artísticas muestran los procesos subjetivos que acarrea una cirugía de trasplante, es decir, hacen letra o imagen aquellos fantasmas relativos a la identificación, a lo propio y lo ajeno, el yo y lo otro. Esto no se circunscribe al ámbito de la ficción pues encontramos testimonios como el que reportan Pérez, Martín y Galán en 2005 donde: "Un hombre de 38 años al que se le trasplantó el hígado de una mujer y que durante el postoperatorio experimentó una grave crisis de identidad [decía sentirse en parte una mujer]" (p.102). También, García (2002) describe cómo una mujer enuncia que el riñón que se le trasplantó "es un alien que transforma el cuerpo femenino en masculino" (p. 38). Los testimonios anteriores apuntan a la cuestión de la sexuación, a la construcción de lo femenino y lo masculino. Por lo tanto, a continuación se señalan algunos elementos teóricos al respecto.

Butler (2007) menciona que la sexualidad es un ideal regulatorio impuesto a través de normas reiterativas que el sujeto adopta en aras de ser inteligible socialmente. La sexuación es lograr la identificación con una figura fantasmática, "se trata de una resolución del deseo, adoptar un lugar, territorializar un objeto que permite la identidad" (p.149). Sin embargo, la identidad basada en la diferencia de los sexos fracasa puesto que lo que se tuvo que reprimir del otro sexo para reafirmar el propio, reaparece. "Los cuerpos nunca acatan enteramente las normas mediante las cuales se impone su materialización" (Butler, 2008, p.18), y este fracaso en la sexuación evidencia su condición artificial. Como afirma Saettele (2011) "somos sexuados, pero nunca suficientemente" (p.11).

Laqueur (1990) resalta el carácter social de la sexuación pues afirma que en cada momento histórico se crean sistemas de conocimiento que afectan la manera en cómo se moldea al yo. "El sexo, tanto en el mundo de un sexo como en el de los dos sexos […] sólo puede explicarse dentro del contexto de las batallas en torno al género y al poder" (p.33). Sin embargo, Lamas (1999) comenta que no sólo intervienen las condiciones externas y el concepto de género, sino que al hablar de *diferencia sexual* el psicoanálisis muestra la importancia del concepto de "inconsciente", que incluye "el imaginario de lo que significa ser mujer o ser hombre" (p.88), "cuestiones internamente inestables […] porque […] tiene un costo: la pérdida de algún otro conjunto de identificaciones" (Butler, 2008, p.186).

.

Tomando en cuenta los argumentos teóricos previos, el trasplante haría emerger el fracaso en la instauración de la sexuación. Al tener presente las características del otro sexo (donador del sexo opuesto) se vuelven cada vez más imprecisos los límites del sexo que se ha asumido hasta el momento. Butler (2008) menciona que "las identificaciones pueden proteger contra ciertos deseos o actuar como vehículos de deseo" (p.153), así la identificación con la figura del donante de sexo opuesto lleva a cuestionar las preferencias, orientación y posibilidades que se han coartado respecto a la sexualidad.

Aunque también queda la pregunta de si esa transformación e identificación con el o la donante no son sino un intento de resarcir un hueco de saber establecido legalmente con la clausula de anonimato del (a) donante, es decir, un acto de "trayectoria epistemofílica, de apuesta del deseo por saber acerca de los orígenes" (Gamboa y Orozco, 2012, p.77), en este caso el origen de "una segunda vida", como suele ser llamado el trasplante.

Trasplante de órganos comúnmente asociados a la sexualidad

Un segundo elemento, son los trasplantes de órganos específicos asociados a la sexualidad, concretamente, los de pene y útero. El trasplante de pene fue realizado por un grupo de médicos chinos, a un hombre que tras sufrir un accidente "quedó con un pene de apenas un centímetro, con el que no podía orinar ni tener relaciones sexuales" (Sample, 2006). Le colocaron el órgano de un joven de 22 años con muerte cerebral, sin embargo, después de dos semanas se le tuvo que retirar debido a "un grave trastorno psicológico sufrido en el receptor y en su esposa" (Sample, 2006).

Los trasplantes de útero fueron realizados en Suecia a nueve mujeres que por cuestiones genéticas o enfermedad de cáncer no tenían dicho órgano. Las donantes fueron madres, otras familiares, y amigas, y Prats (2014) reporta que a la fecha tres de las mujeres que recibieron el trasplante han podido dar a luz a sus bebés. Es importante mencionar que en estos trasplantes no se han reportado trastornos psicológicos o psiquiátricos.

La transferencia de úteros y penes entre personas con características orgánicas similares puede cuestionar hasta dónde uno pertenece a una categoría de "hombre", "mujer", "ser humano" y hasta qué punto se deben conservar las diferencias particulares, pensemos en el caso del hombre que no pudo adaptarse a tener implantando el pene de otro hombre.

De riñones trasplantados y bebés. Nuevas posibilidades en el ejercicio de la maternidad

El tercer argumento de cuestionamiento a la sexuación son los casos donde el riñón trasplantado es considerado como un bebé, puesto que se inserta en la cavidad abdominal y necesita de cuidados. García (2002) reporta por ejemplo el caso de un hombre que enunciaba: "el riñón tiene que ser cuidado como un bebé, usted se siente como una madre para él" (García, 2002, p. 45).

Lo que muestra este testimonio es cómo la maternidad no está exclusivamente ligada a lo biológico. Como mencionan Gamboa y Orozco (2011) “el hecho de que ser madre no tiene nada que ver con algo natural inherente a la mujer, o con un comportamiento instintivo exclusivo de las mujeres […] la maternidad también es cosa de hombres” (p.55).

La maternidad no sólo se basa en un deseo de aventurarse en esa experiencia, también implica otras tres funciones principales: La primera es una ambivalencia en torno al (a) hijo (a), es decir, pulsiones hostiles pero también de amor y cuidado pueden aparecer en torno a ese nuevo sujeto en formación. Al respecto se pueden comentar los casos donde el trasplante de un nuevo órgano es odiado o rechazado ya sea por los cuidados médicos que requiere, por ejemplo interrumpir actividades lúdicas para tomar mucha agua en el caso de las y los niños con trasplante renal; pagar medicamentos de manera permanente; o realizarse chequeos y cirugías en caso de que haya un rechazo del órgano. También un trasplante puede no ser tolerado por los efectos secundarios que deja su mantenimiento como “alteraciones metabólicas, procesos infecciosos y cambios en la apariencia física” (Burgos, Amador, & Ballesteros, 2005, p.385). O bien, porque no existe un deseo del sujeto, sino más bien una demanda de los/las médicos o familiares por recibir el trasplante. Este es el caso de Marta narrado en Dobrovsky (2006), quien parece aliviada y desea que le saquen el nuevo órgano “dice que se trasplantó más por indicación y aliento de sus médicos, ella no quería” (p.6).

La segunda es la capacidad para reconocer al otro como algo diferente del yo, aceptar la autonomía y las características particulares de ese otro. En el caso del trasplante, es reconocer que ese órgano proviene de un(a) donante, que hay un otro en la ecuación, de lo contrario solo se trataría de una reaparición de lo propio.

La tercera función es servir “como sostén temporal y contingente del otro a través de cuidados amorosos” (Gamboa y Orozco, 2011, pp.68-69). Esto aparece en algunos testimonios como el del hombre que se debe ser una madre para el órgano o una mujer citada en Dobrovsky (2006) quien le habla a su riñón, “le dice 'buen día, buenas noches, gracias a vos estoy acá', esas cosas. No quiere que piense que está loca, el órgano no responde con palabras sino con hechos, “me cambió, sus cosas empezaron a funcionar bien” (p.5). A partir de las tres funciones enunciadas y del deseo que soporta a la maternidad, Gamboa y Orozco (2011) afirman que se trata de un ejercicio simbólico.

> Que la madre recurra a la palabra para dirigirse a su hijo o hija, para decirle lo que espera de él/ella, lo que espera que él/ella haga, es un bosquejo de la intrusión de la dimensión tercera del registro simbólico. (p.70).

Esto se relaciona con el ámbito de los trasplantes pues algunos sujetos llegan a hablarle al órgano trasplantado. Es el caso de Alcira (citada en Dobrovsky, 2006) pues comenta:

> Cuando me asusté, al principio, cuando me pinchaban o había algún problema...le hablaba porque yo tenía la sensación que lo tenía que querer porque no era mío. Yo hago cosas para que se quede, que se adapte, yo le hablo y me quedo más tranquila. […] en un momento me dolía y me dio miedo, entonces dije 'Pedrito, pórtate bien!" y se quedó conmigo' (p.5).

La maternidad se trata así de una función simbólica para posibilitar la existencia de otro y esto no resulta exclusivo del género femenino, "cualquier sujeto que desee ejercerla, sea femenino o masculino, podría hacerlo. Los hombres también pueden ser madres" (Gamboa y Orozco, 2011, p.69). La maternidad puede aparecer en un cuerpo que con el trasplante adquiere una nueva forma de existencia cultural y por lo tanto, de relación con el otro.

Por otra parte, Dobrovsky (2009) reporta que considerar al riñón como bebé es usual en muchas mujeres, una de ellas menciona: "es como si fuera un bebé que tengo en la panza, este bebé se va a quedar de por vida, no va a nacer" (p.6). Sin embargo, en estos casos, así como en las mujeres que reciben trasplante de útero no existe una modificación en su sexuación, sino que más bien se ejerce una actividad de su condición femenina.

Conclusiones

A partir de los casos descritos, se puede observar cómo el trasplante no sólo consiste en el traslado de un trozo de carne y tejidos, sino que se ve influido por una serie de fantasías, creencias y deseos que cuestionan y modifican la sexuación de los sujetos.

El hecho de que el o la donante sea de un sexo diferente al de quien recibe el órgano puede modificar, desde el aspecto fantasioso, no sólo las actividades y gustos cotidianos del sujeto, sino también reflexionar en torno a la orientación sexual que se ha elegido hasta ese momento. Los trasplantes de órganos usualmente asociados a la sexualidad, como son el pene y el útero, hacen emerger la cuestión de la particularidad y la pertenencia a una categoría genérica. Finalmente, la maternidad ejercida a partir de la implantación de un nuevo órgano en el cuerpo cuestiona quizás no la sexuación, sino la maternidad en sí.

En conclusión el trasplante consta de diversas aristas subjetivas que quedan limitadas y ocultas si solo se les observa desde una perspectiva médica. Es necesario resaltar que el trasplante por el simple hecho de realizarse en sujetos, tendrá una gama de bifurcaciones y despliegues inesperados, pues ello se traslapará con las experiencias e historia de cada sujeto particular.

El trasplante puede considerarse entonces como aquel detonante que plantea nuevos escenarios sobre la sexuación y el género, como menciona Butler (2008):

> Son las inestabilidades, las posibilidades de rematerialización abiertas por este proceso las que marcan un espacio en el cual la fuerza de la ley reguladora puede volverse contra sí misma y producir rearticulaciones que pongan en tela de juicio la fuerza hegemónica de las mismas leyes reguladoras (p.18).

Referencias

Buttler, J. (2008) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo.* Buenos Aires: Paidós.

Buttler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad.* España: Paidós.

Crespo, M., Ferre, F. y Martín, M. (s.f). Psiquiatría y trasplantes: complicaciones psiquiátricas de los trasplantes: evaluación y psicopatología más frecuente. 749-760.

Dobrovsky, G. (2009). El fenómeno huésped. Vínculo y subjetividad en trasplante de órganos. X Congreso Argentino de Trasplante. Buenos Aires. (Revista del área de psicopatología de la facultad de psicología de la U de la R Uruguay).

Gamboa, F. y Orozco, M. (2011). De madres e hijas y nuevas maternidades. *La ventana*, 36, 50-86.

García, D. (2002). *La vivencia del trasplante de riñón en receptores del Instituto Nacional de Pediatría* (Tesis de maestría inédita). UNAM, D.F, México.

Lamas, M. (1999). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. *Debate feminista*, 84-106.

Laqueur, T. (1990). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Valencia: Cátedra.

Prats, J. (2014). Nace el primer niño tras un trasplante de útero. El país. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2014/10/04/ciencia/1412406310_537420.html el

Pérez M., Martín, A., y Galán, A. (2004). Problemas psicológicos asociados al trasplante de órganos. *International journal of clinical and health psychology*. 5 (1), 99-114.

Sample, I. (19 de Septiembre de 2006). Clarín.com. Recuperado de 2012, de http://edant.clarin.com/diario/2006/09/19/sociedad/s-03301.htm

Saettele, Hans. (2011). Los dilemas del sexo: (a-) sexuación, (in-) diferencia, (des-) igualdad. *La ventana. Revista de estudios de género*, 4(33), 8-41. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362011000100003&lng=es&tlng=es.

SUBJETIVACIÓN Y PROCESOS DE VERDAD EN EL DISCURSO PRESIDENCIALISTA SOBRE LA GUERRILLA DE LOS AÑOS SETENTA EN MÉXICO

Edgar Miguel Juárez Salazar[1]

Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia en Psicología Social que se encuentra en proceso. Mediante un análisis crítico del discurso, allegado a una vertiente lacaniana, se pretende elaborar un almanaque teórico-metodológico que fundamente la concepción de un sujeto guerrillero y sus avatares estratégicos dentro del Estado mexicano. Esta investigación tiene como fuente primordial las producciones discursivas contenidas en los discursos presidenciales dictados principalmente por Luis Echeverría Álvarez, presidente mexicano entre los años de 1970 y 1976, periodo durante el cual surgió la denominada "guerra sucia" en contra de diversos grupos guerrilleros en México.

La situación de la guerrilla en México es un acontecimiento estudiado y relatado mayoritariamente por los historiadores y ex-militantes de los diversos grupos guerrilleros (*véase* Oikion Solano y García Ugarte, 2008; Castañeda, 2006; Condés Lara, 2009; Castellanos, 2011; Glockner, 2013) y, recientemente, han existido trabajos que han desarrollado la condición de la memoria histórica de los sucesos de la década de los setenta.

La propuesta del presente trabajo no es únicamente analizar las posibilidades del discurso, sus rupturas o reproducciones, sino indagar en cómo es puesta en marcha la verdad de Estado y cómo puede ser criticada por parte de quienes analizan el discurso. Se trata de un *discurso de estado* que, a su vez, es constituyente de un sujeto mediante las palabras y procesos que lo encasillan y clasifican.

El texto se divide en dos partes, la primera es una especie de recorrido histórico para tratar de explicar el contexto político de los procesos de contrainsurgencia por parte del Estado mexicano que se denominó con el nombre de "guerra sucia", para traer a colación los diferentes movimientos revolucionarios que surgieron en México desde la década de los cuarenta y que fueron la base de los grupos guerrilleros ulteriores en la década de los setenta. En un segundo momento, se realiza un análisis discursivo de un par de extractos del discurso de Echeverría que, evidentemente, tampoco abarca todo lo dicho por el presidente y el Estado, sin embargo, refleja en sus condiciones propias, los ejercicios de poder y la ejecución de una verdad de Estado.

[1]Maestrante en Psicología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Contacto: edgar.jusan@gmail.com

Orígenes y situación histórica de la guerra sucia en México.

El sexenio de Luis Echeverría estuvo plagado de incertidumbre y de posturas políticas contradictorias que iban de una supuesta "apertura democrática", pasando por el apoyo al presidente chileno Salvador Allende, hasta la brutal represión de las posiciones contrarias al régimen. Durante años previos al mandato de Echeverría, el Estado mexicano se había encontrado con posiciones disidentes, siendo quizá los ejemplos más sonados, la huelga de los ferrocarrileros en 1958 y el movimiento estudiantil de 1968; ambos procesos fueron brutalmente reprimidos por el Estado. Este último movimiento social tuvo un eco que hoy en día resuena al rememorar los hechos del dos de octubre. Sin embargo, desde la década de los cuarenta en México existía una tensa situación en cuanto al brote de guerrillas a lo largo del país. Quizá los ejemplos más evidentes sean las luchas del grupo de Rubén Jaramillo en Morelos y Guerrero, así como las diversas guerrillas que florecieron al norte del país y que tuvieron un punto cúspide en el ataque al Cuartel Madera en Chihuahua en el año de 1965.

Durante el tristemente célebre año de 1968, detrás del presidente Gustavo Díaz Ordaz, se encontraba el entonces secretario de gobernación Luis Echeverría Álvarez. En palabras del escritor Carlos Monsiváis (2008) "en 1968 Luis Echeverría es, después del presidente, el funcionario más inflexible y áspero. No otro comportamiento se espera de un aspirante a la presidencia, deseoso de anexarse a las fobias y resentimientos de su jefe" (p. 129). Dos años más tarde, Echeverría se convierte en el nuevo presidente de la República.

Como menciona José Agustín (2013), Echeverría prometió "acercamiento y diálogo, apertura, crítica y autocrítica" (p. 12) durante su mandato. No obstante, el 10 de junio de 1971, centenares de estudiantes fueron atacados a tiros por paramilitares en la calzada México-Tacuba (Castillo García, 2008, párr. 2) viéndose así, envuelto en la crítica por la represión paradójica a estudiantes del Politécnico Nacional. Para Ruíz de Esparza (2001) la represión del 10 de junio tuvo "repercusiones en el desarrollo del movimiento estudiantil, muchos de sus integrantes ante la respuesta represiva de las autoridades, optaron por adoptar acciones más extremistas" (p. 74).

Si bien, como menciona el recientemente fallecido y líder del movimiento estudiantil de 1968, Raúl Álvarez Garín (2008) "el 68 reivindica la política, porque la hace de masas, se vive de manera colectiva" y es, además, "un movimiento que ganó el apoyo de las clases medias" (p. 107); los levantamientos armados y las protestas en México no surgen ni con el 68 ni con el 71. Son producto de años de resistencias, muchas de las veces olvidadas, que tuvieron hechos igualmente funestos de manera previa a 1968 y al sexenio de Echeverría.

Un breve rastreo histórico de los movimientos armados en México nos conduce a la lucha emprendida por Rubén Jaramillo, como se mencionó antes. La lucha jaramillista empieza en 1942, a raíz de una huelga en el ingenio azucarero de Zacatepec donde obreros y campesino se unieron para exigir respeto a sus derechos. (…) Jaramillo da inicio así al primero de tres

levantamientos armados, acciones que revelan la vigencia del legado zapatista (Padilla, 2007, párr. 3). Sin embargo, para Gamiño Muñoz (2006):

> A partir de 1958 se colapsaron las contradicciones sociales que había formado el apócrifamente llamado 'desarrollo estabilizador o milagro mexicano' retomado por el presidente Ruiz Cortinez, el cual consistió en la intromisión de la industria Norte Americana en México y claro con ello una economía aún más independiente (p. 14).

Este momento de quiebre posibilitó, en cierta medida, el surgimiento de distintos movimientos armados y movilizaciones sociales en el territorio mexicano.

El 23 de septiembre de 1965 un grupo de maestros, campesinos y estudiantes atacó el cuartel militar de Ciudad Madera, Chihuahua. Fue una acción suicida. Con ella el movimiento de Arturo Gámiz y Pablo Gómez marcó el inicio de las guerrillas mexicanas modernas. (Ramírez Cuevas, 2002). Este asalto fallido al cuartel Madera del ejército mexicano otorgaría el nombre al ulterior movimiento armado denominado la liga comunista 23 de septiembre.

A lo largo de la década de los setenta, una multitud de agrupaciones decidieron tomar el camino de las armas para combatir al gobierno mexicano. En el norte del país, el movimiento estudiantil encabezado por Raúl Ramos Zavala sería el semillero de la denominada guerrilla urbana. Ramos Zavala junto con Ignacio Salas Obregón (Alias Oseas) serían piezas claves para la ulterior unificación de La Liga Comunista 23 de Septiembre, donde este último se convertiría en su principal líder ideológico. Asimismo, como describe Esteve Díaz (2013) La Liga Comunista 23 de Septiembre es la “expresión más acabada de unificación de los distintos grupos armados del país” (p. 346). Pese a no ser el único movimiento guerrillero, aglomeraba diversos grupos de Guadalajara, Sinaloa, Distrito Federal, etc.

De manera casi paralela, empero con antecedentes previos, el grupo guerrillero denominado Partido de los Pobres liderado por Lucio Cabañas movilizó simpatizantes en la sierra del estado mexicano de Guerrero. La guerrilla de Cabañas fue de las más importantes de finales de los años 60 y principios de la década siguiente y, a diferencia de otras surgidas después del movimiento estudiantil de 1968, fue rural y no urbana, como la de Genaro Vázquez también en Guerrero (muerto en 1972) (Rodríguez Araujo, 2014, párr. 6).

La guerrilla desplegada tanto por Cabañas como por la Liga Comunista dividió al país en dos guerrillas, una rural, la de Cabañas y la otra urbana, la liga comunista. Ambos grupos guerrilleros fueron sistemáticamente perseguidos por el gobierno de Luis Echeverría y la hoy extinta Dirección Federal de Seguridad (DFS), con operaciones de contrainsurgencia basadas particularmente en la tortura, asesinato y desaparición de los elementos de las guerrillas; el Estado mexicano emprendió una persecución constante en contra de los grupos disidentes, periodo que posteriormente fue denominado como “La Guerra Sucia” que permitió desarrollar

una serie de técnicas de contrainsurgencia que fueron posibilitadas mediante la influencia de la inteligencia de la CIA de los Estados Unidos y llevadas a la práctica por elementos de la DFS. Sucesos que posibilitaron, entre otras cosas, la legitimación de la violencia de Estado y la desaparición forzada como elementos de represión por parte del Estado.

A lo largo de la guerra sucia, existieron una amplia cantidad de sucesos políticos; entre los más destacados se encuentran el asesinato del empresario regiomontano Eugenio Garza Sada por parte de miembros de La Liga Comunista 23 de Septiembre, el secuestro del gobernador del Estado de Guerrero, Rubén Figueroa, por parte del Partido de los Pobres. Así como las constantes expropiaciones y secuestros que los miembros de las guerrillas realizaban para financiar sus agrupaciones y desarrollar su lucha guerrillera, situaciones que comprometieron la respuesta del Estado ante la presión de las disidencias.

La incidencia de la verdad en los procesos subjetivos y de estado.

El análisis de un movimiento social es una tarea complicada y plagada de distintos niveles de interpretación. Revisar los discursos emanados de los procesos sociales es una tarea fundamental para comprender aquello que fue producto de los momentos claves donde emergieron y se articularon dichos procesos. En el trabajo de archivo, Foucault (1969/2013) caracteriza "el espesor de las prácticas discursivas como acontecimientos con sus condiciones y dominios de aparición y cosas comportando su posibilidad y campo de utilización" como las dos constituciones elementales del "archivo" (p. 169). Una construcción del archivo permite bordear los acontecimientos y poder distinguir sus "cosas" que devienen como utilidad interpretativa y como momento de análisis. Se trata pues de revisar esa "historia debajo de la historia" (p. 159) donde el sujeto queda incluso desplazado y que, no obstante, se encuentra directamente vinculado a ella.

La disyuntiva generada por los movimientos armados de los setenta fue así un desarrollo clasificado por el Estado en muchos documentos oficiales. Para el presente trabajo avocaremos a la utilización de un par de los discursos de Luis Echeverría Álvarez, en dos informes de gobierno. Este discurso será examinado no en su totalidad sino con extractos de los cuales podemos distinguir nociones particulares referentes a la verdad de Estado y su relación con la condición subjetiva de los guerrilleros.

Asimismo, el análisis lacaniano de discurso como metodología es un ejercicio plagado de vertientes por las cuales pueden abordarse los procesos sociales en general. Uno de estos ejes fundamentales lo ocupa por principio, la verdad; como menciona Pavón-Cuéllar (2013) un análisis del discurso en el sentido lacaniano tiene que rescatar el "valor de la verdad" ampliando el "acontecimiento que entraña una verdad" y, asimismo, es un acto desvelador de "una verdad sintomática" arraigada en el sistema y que podemos localizar dentro de las "esferas jurídica e institucional" (p. 19).

El primer desarrollo a problematizar es la existencia de una verdad del Estado como *Adaequatio,* en palabras de Heidegger (1927/2014) verdad de "concordancia" que se presenta de "forma muy general y vacua" sin embargo, "algo de justo tendrá, cuando se mantiene sin prejuicio de las más heterogéneas exégesis el conocimiento" (p. 236). Este nivel de interpretación radica en la institución y en la fuerza discursiva del Estado y en sus relaciones con los sujetos. En ese sentido, como plantean Abrams, Gupta, y Mitchell (2015) "el sentido común nos empuja a inferir que existe una realidad oculta en la vida política y que esa realidad es el Estado", esa "existencia" nos permite "leer la manera en que se llevan a cabo los aspectos públicos de la vida política" (p. 23). El carácter discursivo que toma el Estado, como forma institucional, interpela también las condiciones en que los sujetos pueden percibir y percibirse dentro de un sistema político. Estos dos ejes fundamentan en este punto el actuar del Estado y sus soberanos.

Las formas por las cuales es articulado el discurso, impuesto en muchas de las ocasiones como verdad, suele desplazarse en juegos de palabras que condicionan el ejercicio discursivo donde emerge el texto. En palabras de Ian Parker (2013) "las metáforas permiten que los significantes excluidos se deslicen por debajo del circuito" (p. 57). De esta manera, toda expresión o producción discursiva se encuentra anudada a los juegos de significantes donde emerge. La cuestión de la verdad está relacionada también íntimamente con la producción discursiva y la emergencia del sujeto. Como menciona Lacan (1953/1988) "la palabra es la que instaura la mentira en la realidad, precisamente porque introduce lo que no es, puede introducir lo que es" (p. 333). La forma en que la palabra es dejada como resto en el discurso posibilita cuestionar la verdad en sí misma y proponer mediante el análisis del discurso, nuevas posibilidades de verdad.

Análisis del discurso de Luis Echeverría

Atiborrado hasta el hastío de pleitesía a las instituciones de la revolución mexicana, el presidente Echeverría pronuncia el primero de septiembre de 1974 ante el Congreso de la Unión su IV Informe Presidencial para rendir cuentas sobre su mandato. A continuación, presentamos una parte de ese discurso en el que Echeverría se refiere a los diversos grupos de guerrilleros que tenían actividad en el país en ese momento. Se trata de un fragmento desconcertante que permitió abrir la línea de indagación en el extenso discurso promulgado por Echeverría y que permite observar las enunciaciones y descripciones de los diversos grupos guerrilleros hechas por el Estado mexicano. El fragmento expone lo siguiente:

> *Surgidos de hogares generalmente en proceso de disolución, creados en un ambiente de irresponsabilidad familiar, víctimas de la falta de coordinación entre padres y maestros, mayoritariamente niños que fueron de lento aprendizaje; adolescentes con un mayor grado de inadaptación en la generalidad, con inclinación precoz al uso de estupefacientes en sus grupos con una notable propensión a la promiscuidad sexual y con un alto grado de homosexualidad masculina y femenina; víctimas de la violencia (Echeverría, A. 2006, p. 180).*

Existen varios ejes posibles de análisis. Primeramente, es necesario referir que en ningún momento el presidente refiere la palabra “guerrilleros”. En todo momento son considerados como enemigos del régimen y, en la lógica de Estado, enemigos de las instituciones de éste. Para Lacan (1953/2007) “no hay palabra sin respuesta, incluso si no encuentra más que el silencio” (p. 241). De esta manera el silencio mismo está poniendo en juego una metáfora sobre el guerrillero, clasificándolo o no, la palabra de Echeverría llama a una verdad de Estado, lo que produce no sólo inferir la existencia de un guerrillero sino adecuar la concepción de éste para el Estado mismo.

Por otro lado, la relación marcada por la ruptura o la falla del Estado en cuanto a la constitución de la familia es de entrada transcendental. Una relación que parece perdida entre un nivel cognitivo imaginario y la precisión simbólica de este. El análisis realizado por Pavón-Cuellar (2010) muestra que lo “imaginario” se encuentra en el “interior” de la “cosa que es descrita” y por otro lado, lo “simbólico” son “las palabras que lo describen” (p. 5). En este momento, Echeverría describe al guerrillero y sus familias desde una condición imaginaria que refiere a la familia como parte constitutiva del Estado con una función imaginaria operando dentro de los sujetos y, de igual forma, una descripción metaforizada en palabras sobre aquello que el Estado entiende por familia. Ambas descripciones se encuentran en coyuntura empero obedecen a una lógica reproductiva de las condiciones “normales” de la familia.

Sin embargo, la familia que es enunciada por Echeverría, es decir la familia de los sujetos guerrilleros, es una familia “irresponsable” víctima de la falta de coordinación “entre padres y maestros”. Estas palabras desvelan el incesante vínculo entre el Estado y sus aparatos ideológicos. Como señala Althusser (1968/2010) el aparato ideológico funciona “secundariamente de modo represivo” de manera “suave y disimuladamente” (p. 117). Esta función ideológica representa la ligadura represiva de la escuela como aparato ideológico que permite difuminar las ideas no sólo del Estado sino también de la clase dominante. Si existe una falta de coordinación entre el maestro y la familia es evidente que una ruptura dentro del aparato ideológico propuesto por el Estado ha sido articulada.

Esta función ideológica donde se desplaza el constructo de la familia y de la escuela es de suma importancia puesto que en medio de estos ejercicios de poder se desplazan las ideas que terminan imponiéndose como dominantes. Siguiendo nuevamente a Althusser (1968/2010b) “las realidades de la lucha de clases están 'representadas' por medio de 'ideas' que son 'representadas' por medio de palabras” (p. 20). De esta forma, los ejercicios ideológicos propuestos por el Estado reproducen modos de hacer la cotidianidad y se incrustan dentro de las ideas que los sujetos perciben. El Estado que Echeverría expone, muestra claramente que un sujeto que no cumple con estas funciones es un enemigo y, de igual forma, un disidente del régimen y sus mecanismos de control.

Asimismo, el “lento aprendizaje” planteado por Luis Echeverría no hace referencia sólo a una capacidad cognitiva. Este lento aprendizaje no sólo pone en evidencia la falla sintomática del sistema que no ha podido anclar todas las posibilidades discursivas y coercitivas en sí mismo. El sujeto problematizado aquí es ese sujeto dividido y sobredeterminado por los ejercicios del poder y las rupturas con el sistema mismo. Pavón-Cuéllar (2014) señala justamente que analizar lacanianamente el discurso es “mostrar las configuraciones simbólicas en las que este discurso permite el ejercicio del poder, identificaremos los significantes dominantes que se repiten e insisten en ejercer cierto poder aparente” (p. 142). Para el discurso de Echeverría, el sujeto que se posiciona dentro de una guerrilla es entonces aquel que tiene un lento aprendizaje sobre la normalidad que le es impuesta, el menos adaptado, el menos domesticado.

El ejercicio del poder que se ha movilizado aquí, implica una relación del sujeto que escapa a la simple determinación de este; sin embargo, los ejercicios realizados de manera estratégica por el poder deben ser analizados minuciosamente. El poder de neutralización mediante la educación se hace evidente, como puntualiza Foucault (1976/2013) “el poder funciona por la técnica” no ya “por la ley sino por la normalización” y de igual forma “por el control” (p. 84). El poder coercitivo de la escuela se establece mediante los mecanismos para el ejercicio del poder y se pone de manifiesto en los discursos que emergen por parte del Estado, al señalar que ese lento aprendizaje es para esta carencia cognitiva y no un quiebre en el sistema de normalización del sujeto.

Ahora bien, para Canguilhem (1966/2011) “la identidad de lo normal y de lo patológico es afirmada para el beneficio del conocimiento de lo normal” (p. 21). Ese conocimiento imaginario anclado al sujeto mediante la interpelación ideológica supone el desarrollo de una normalización que emerge justamente porque ha aparecido la disidencia, la resistencia al poder. El ejercicio de control sobre el sujeto no es simple sumisión, conlleva también una resistencia, un discurso superpuesto al ejercicio del poder mismo.

Otro punto importante a retomar es la idea referente a la sexualidad de los sujetos. La sexualidad y su relación con el poder presenta una ejecución del poder disciplinario, un saber sobre esa sexualidad problemática que enuncia el Estado. Foucault (1975/2013) menciona que “el éxito del poder disciplinario se debe en efecto al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación” (p. 199). De esta manera, la ejecución de los instrumentos y las técnicas del poder van a constituir la principal arma del Estado para la sujeción y dominación después de la acción coercitiva policial directa. Esta inspección y sanción normalizadora también puede constituirse como un saber por el cual se ejercen mecanismos de control. Saber introyectado por el sujeto a manera de verdad y por la cual puede aceptar o declinar dicha propuesta. En otros casos, puede ser también una fuerza ideológica que no escapa a seguir reproduciéndose de manera constante, incluso en el sujeto disidente.

Cuestionar ese saber posibilita efectos. Siguiendo a Pavón-Cuéllar (2014b) se trata de discernir “la realidad ideal” y “el lugar de lo ideal que tiende a lo real” para hacer emerger “el realismo posible de la reacción” (p. 45). Revisar el control que tiene el poder del discurso sobre los sujetos no es sino sólo la punta del iceberg de los mecanismos más íntimos con el que poder se expande en la vida cotidiana. No se trata únicamente de interpretar cómo se tejen dichos mecanismos sino cómo poder hacerlos escapar de las posibilidades de limitación que lo simbólico ejerce sobre lo real, sobre la posibilidad imposible y azarosa. Señalar los nodos del discurso de Echeverría, el lugar de la verdad de Estado y su acción sobre los sujetos se vuelve completamente estéril cuando no se incita a que sus efectos sigan abriéndose camino en el universo simbólico. Interpretar con la más ferviente denuncia puede convertirse también en los nudos que sigan reproduciendo las condiciones de poder-resistencia que no transforman nada en lo real.

Una sexualidad controlada es, evidentemente, una reproducción del poder desde la sexualidad. Sin embargo implica, como señala Deleuze (1987) “ser afectado como materia de la fuerza y el poder de afectar como función de la fuerza” (pp. 100-101). La enunciación de Echeverría incide en los cuerpos, los condiciona y determina; esos “cuerpos dóciles” usando el término de Foucault, parecen ser, no sólo discriminados sino sistemáticamente sometidos al control y el poder de la sexualidad mediante la fuerza del discurso mismo.

Por otro lado, dos años más adelante, el primero de septiembre de 1976 en su último informe presidencial, Luis Echeverría relata:

> *El pueblo no se deja sorprender por el falso lenguaje de los terroristas. Sabe bien que lo que buscan es debilitar la unidad de los mexicanos frente al exterior, que lo que pretenden es endurecer la posición de las autoridades, obligarlas a renunciar al diálogo, hacerlas retroceder, impulsarlas a usar el orden como sustituto total de la justicia y, con todo ello, inducirlas a dar un salto atrás en la historia. (Echeverría, 2006, p. 348)*

El presidente Echeverría representa a los guerrilleros como terroristas, personajes que no hablan el lenguaje de las instituciones, es decir, las instituciones del Estado mexicano tienen un lenguaje distinto, una verdad diferente al de los “terroristas” y ellos son los responsables de las acciones que la fuerza del Estado ejerce sobre ellos; el Estado antepone la figura del orden como reemplazo de la justicia y responsabiliza a los mismos “terroristas” de la acción represiva del Estado. En sólo dos años de distancia, el discurso presidencial se perfeccionó al grado de justificar dicha acción mediante los discursos mismos. La verdad de Estado adaptó su discurso para validar el uso de la violencia represiva, el significante “orden” se apoderó incluso de la historia misma, pues para el Estado los métodos empleados en la represión son “un salto atrás en la historia”.

Por último, es preciso señalar el tono grotesco utilizado por Echeverría en ambos discursos. Como escribe Foucault (1974/2000) “lo grotesco es uno de los procedimientos esenciales de la soberanía arbitraria” y también es un “procedimiento inherente a la burocracia aplicada” (p. 26). La inferencia de lo grotesco planteado por Echeverría no deja sino el camino abierto a cuestionar todos los mecanismos absurdos del Partido Revolucionario Institucional a lo largo de su hegemonía en el Estado. Son señalamientos que parecen grotescos pero que demuestran cómo se han ido tecnificando y burocratizando las instituciones del Estado, cada vez con mayor perfeccionamiento y, a su vez, con la sagacidad de pasar poco advertidas en muchos de los casos, justificando mediante los discursos sus acciones represivas.

Más allá de la persecución y la desaparición forzada, el Estado mexicano logró difundir sus mecanismos ideológicos de control mediante sus discursos, donde el presidente sólo era la punta de lanza de las estrategias de todo un sistema de contrainsurgencia. De igual forma, muchos otros medios fueron utilizados a través de lo simbólico, controlar los cuerpos dominables para ejercer un control desde la exposición policial agresiva de los disidentes modulaba a aquellos que seguían estando dominados o poco advertidos sobre la vorágine que acontecía y, también, servía para adecuar los mecanismos represivos desde las nociones de verdad y semblante que el Estado mismo presenta como hegemónicas; entre estos otros mecanismos se encuentran el control de los archivos de las corporaciones, la manipulación mediática, etc. Todos estos con la finalidad de sostener una verdad de Estado que legitimara la acción represiva del Estado y que cambiarían de manera definitiva la forma en que el Estado articulaba su verdad como Estado represor.

Referencias

Abrams, P., Gupta, A., y Mitchell, T. (2015). *Antropología del Estado.* (M. Pimentel, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.

Althusser, L. (1968/2010). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado.* (O. Del Barco, E. Román, y. Molina, Edits.) México: Siglo XXI

Althusser, L. (1968/2010b). *La filosofía como arma de la revolución.* (O. Del Barco, E. Román y O. Molina, Trads.) México: Siglo XXI.

Álvarez Garín, R. (2008). Las ondas expansivas. En G. Guevara Niebla, y R. Álvarez Garín, *Pensar el 68* (pp. 105-113). México: DeBolsillo.

Canguilhem, G. (1966/2011). *Lo normal y lo patológico.* (R. Potschart, Trad.) México: Siglo XXI.

Castañeda, S. (2006). *La negación del número. La guerrilla en México, 1965-1996: una aproximación crítica.* México: CONACULTA.

Castellanos, L. (2011). *México Armado.* México: Era.

Castillo García, G. (9 de Junio de 2008). El halconazo, historia de represión, cinismo y mentiras se mantiene impune. *La Jornada*.

Condés Lara, E. (2009). *Represión y rebelión en México (1959-1985)* (Vol. III). México: BUAP-Miguel Ángel Porrua.

Deleuze, G. (1987). *Foucault.* (J. Vázquez Pérez , Trad.) Barcelona: Paidós.

Echeverría Álvarez, L. (2006). *Informes Presidenciales.* Presidencia de la República. México: Centro de Documentación, Información y Análisis de la Cámara de Diputados.

Esteve Díaz, H. (2013). *Amargo lugar sin nombre. Crónica del movimiento armado socialista en México (1960-1990).* Guadalajara: Taller Editorial Casa del Mago.

Foucault, M. (1969/2013). *La Arqueología del Saber.* (A. Garzón del Camino, Trad.) México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1974/2000). *Los Anormales.* (H. Pons, Trad.) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1975/2013). *Vigilar y Castigar.* (A. Garzón del Camino, Trad.) México: Siglo XXi.

Foucault, M. (1976/2006). *Defender la sociedad.* (H. Pons, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1976/2013). *Historia de la Sexualidad Vol. 1 La voluntad de Saber.* (U. Guiñazú, Trad.) México: Siglo XXI.

Gamiño Muñoz, R. (2006). *Del barrio a la guerrilla: Historia de la liga comunista 23 de septiembre. (Guadalajara, 1964-1973).* México: Centro de Documentación de los Movimientos Armados (CEDEMA).

Glockner, F. (2013). *Memoria Roja. Historia de la guerrilla en México 1943-1968.* México: Planeta.

Heiddeger, M. (1927/2014). *El ser y el tiempo.* (J. Gaos, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.

José Agustín. (2013). *Tragicomedia mexicana 2. La vida en México de 1970 a 1982* (Vol. 2). México: DeBolsillo.

Lacan, J. (1953/1988). *El Seminario Libro I Los escritos técnicos de Freud.* (D. Rabinovich, Trad.) Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1953/2007). *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis.* (T. Segovia, y A. Suárez, Trads.) México: Siglo XXI.

Monsiváis, C. (2008). *El 68. La tradición de la resistencia.* México: Era.

Oikion Solano, V., y García Ugarte, M. E. (2008). *Movimientos armados en México, siglo XX.* Zamora : COLMICH-CIESAS.

Padilla, T. (19 de Mayo de 2007). Rubén Jaramillo: el muerto incómodo. *La Jornada*.

Parker, I. (2013). Análisis Lacaniano de Discurso en Psicología. Siete elementos teóricos. En I. Parker, y D. Pavón-Cuéllar, *Lacan, Discurso, Acontecimiento. Nuevos análisis de la indeterminación textual.* (D. Pavón-Cuéllar , y F. Gamboa-Solís, Trads., págs. 51-70). México: Plaza y Valdés.

Pavón-Cuéllar, D. (2010). *From the Conscious Interior to an Exterior Unconscious.* London: Karnac.

Pavón-Cuéllar, D. (2013). La teoría lacaniana, el análisis de discurso y la cuestión del acontecimiento. En I. Parker, y D. Pavón-Cuéllar, *Lacan, discurso, acontecimiento. Nuevos análisis de la indeterminación textual* (págs. 11-24). México: Plaza y Valdés.

Pavón-Cuéllar, D. (2014). Del método crítico-teórico lacaniano a sus reconfiguraciones práctico-políticas en discursos concretos: cuestionamiento de la ideología, compromiso del investigador y subversión del sujeto. En J. M. Flores Osorio, & J. L. Aparicio López, *Miradas y Prácticas de la Investigación Psicosocial* (págs. 129–174). Puebla: BUAP.

Pavón-Cuéllar, D. (2014b). *Elementos políticos de marxismo lacaniano.* México: Paradiso.

Ramírez Cuevas, J. (23 de Septiembre de 2002). 37 años del asalto al cuartel Madera. *La Jornada*.

Rodríguez Araujo, O. (4 de Diciembre de 2014). Lucio Cabañas, a 40 años. *La Jornada*.

Ruíz de Esparza, J. (2001). *Luis Echeverría.* México: Mendizabal Editores

ESTUDIOS DESCRIPTIVOS SOBRE AMBIENTES EDUCATIVOS

EMPLEO DE LAS TIC Y EL DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Blanca de la Luz Fernández Heredia,[1]
Joanna Koral Chávez López[2]

Introducción

En el proceso educativo el tema relacionado con el interés del alumno por aprender es de suma importancia y la motivación es uno de los factores que parece tener mayor incidencia en el aprendizaje. La motivación -en sentido estricto- se refiere a las razones que orientan la actividad de las personas hacia una meta, pero la realización de tales actividades supone un interés y un esfuerzo que no se producen de forma aislada, sino que pueden verse influidos tanto por las capacidades y los modos de pensar del sujeto, como por las características del entorno (Pintrich y Schunk, 2006).

Desde esta perspectiva, la motivación hacia el aprendizaje puede ser tanto extrínseca como intrínseca. Los alumnos con una motivación extrínseca buscan tan sólo obtener una calificación y se abocan únicamente al resultado, buscando las formas más rápidas y fáciles de superar las tareas académicas recurriendo a estrategias cognitivas superficiales tales como la repetición y la memorización; en tanto que los alumnos con una motivación intrínseca son aquellos que tienen o manifiestan un deseo personal por aprender y la meta que persiguen en el aprendizaje es su deseo por comprender a profundidad los contenidos académicos (Alonso y Pardo, 2006).

El concepto de *motivación intrínseca* fue introducido por White en 1959, para explicar cómo los seres humanos a veces llevan a cabo actuaciones que no buscan conseguir algo externo al propio sujeto, sino su propio desarrollo como personas y el desarrollo de sus capacidades, actuaciones que son, en sí mismas, reforzantes. La motivación intrínseca está asociada a factores internos del individuo que la experimenta, por ejemplo el gusto o el interés por la tarea en sí (Gilvert, 2005).

Dentro del contexto educativo, los alumnos con una motivación intrínseca son aquellos que tienen o manifiestan un deseo personal por aprender, y la meta que persiguen en el aprendizaje es su deseo por comprender a profundidad los contenidos académicos. Este tipo de estudiantes tienden a desarrollar y a poner en práctica las estrategias cognitivas asociadas

[1]Doctora en Psicología del Desarrollo, Aprendizaje y Educación, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: bfernandezheredia@gmail.com
[2]Maestra en Educación, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: joanna.koral.ch@gmail.com

a la comprensión, a las relaciones conceptuales y al procesamiento profundo de la información.

Por el contrario, aquellos estudiantes que tienen una motivación extrínseca buscan tan sólo obtener una calificación y se abocan únicamente al resultado, buscando las formas más rápidas y fáciles de superar las tareas académicas, recurriendo a estrategias cognitivas superficiales, tales como la repetición y la memorización (Brunstein, 2002).

Favorecer el surgimiento de la motivación intrínseca en los estudiantes, antes que la motivación de tipo extrínseco, supone por parte del profesorado emplear una serie de estrategias y de apoyos, en donde las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) juegan un papel sumamente importante para despertar el interés del alumno en su propio proceso de aprendizaje.

No obstante, el empleo de las TIC en la educación ha venido a modificar el rol que tradicionalmente tenía el docente y el alumno, lo que supone un mayor nivel de esfuerzo y responsabilidad en ambos actores educativos. Con la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se perciben una serie de cambios:

El rol del profesor pasa de ser el trasmisor de conocimiento a los alumnos, a ser mediador en la construcción de ese propio conocimiento y facilitador de las herramientas para que los alumnos puedan explorar y elaborar nuevos conocimientos.

En relación con el rol de alumno, éste pasa de ser un sujeto pasivo y acumulador de gran cantidad de conocimientos, a ser un alumno capaz de organizar, seleccionar y utilizar la información de manera responsable.

El profesor ya no se puede limitar a preparar clases magistrales, sino que ha de asumir un rol más flexible y adaptable al proceso de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, lo que exige un profundo dominio de información y actualización de sus competencias profesionales. Al mismo tiempo, la evolución de los modelos educativos ha convertido al estudiante en el gran protagonista y auténtico responsable de su aprendizaje; no obstante, la mayoría de ellos no ha desarrollado hábitos ni ha adquirido estrategias que les permitan abordar con éxito el papel que les corresponde en estos nuevos modelos (Alonso, 2005a).

En este sentido, el rol del profesor cambia con la incorporación de las TIC ya que deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a actuar como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de las herramientas para que puedan explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas; es decir su papel es el de orientador y mediador (Salinas 1998).

En esta misma línea de pensamiento, Cebrian (1997) señala que “El sistema educativo

debe acomodarse a los cambios sociales desde un cambio en sus concepciones más básicas, y replantearse el papel que hoy debe poseer el enseñante y sus prácticas en una sociedad de la información" (p.17).

Por otra parte, y de acuerdo a los resultados obtenidos en diversos trabajos -tal y como recogen Alonso y Pardo (2006)-, para despertar y sostener el interés y el esfuerzo de sus estudiantes en el aula, los profesores deben tratar de conseguir, entre otras cosas, que sus alumnos se preocupen más por aprender que por el hecho de obtener calificaciones más altas o bajas que sus compañeros, que piensen más en la recompensa interna que supone el aprendizaje y el dominio de una tarea académica, y menos en el hecho de que, si con ello, van a conseguir un premio o evitar un castigo. Que no crean en que no son capaces de hacer algo, o en la dificultad de la tarea cuando algo sale mal, o cuando se encuentran con problemas para realizar una tarea escolar, y que, por el contrario, piensen cómo pueden resolver las dificultades con las que se encuentran.

Teniendo presentes estos objetivos, los profesores pueden seleccionar los contenidos sobre los que van a trabajar, así como las actividades que se van a realizar, apoyándose en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) que pueden favorecer la atención de los alumnos hacia los contenidos que se les presentan, de modo que la actividad resulte novedosa para ellos, que active y despierte su curiosidad y que les sea comprensible, de tal modo que puedan relacionarla claramente con lo que ya saben, y que al mismo tiempo la tarea que se realice sea gratificante para ellos, con la intención de que persistan en la realización de la misma.

Paralelamente a esto, es conveniente señalar que entre todas las tecnologías creadas por los seres humanos, las relacionadas con la capacidad para representar y transmitir información, es decir, las TIC, tienen una especial importancia porque afectan prácticamente a todos los ámbitos de la actividad de las personas, desde las formas y prácticas de organización social, hasta la manera de comprender el mundo, organizar esa comprensión y transmitirla a otras personas. Las TIC han sido siempre, en sus diferentes estados de desarrollo, instrumentos para pensar, aprender, conocer, representar y transmitir a otras personas y otras generaciones los conocimientos adquiridos (Coll y Martí, 2001).

Todas las TIC reposan sobre el mismo principio: la posibilidad de utilizar sistemas de signos, que pueden ser el lenguaje oral, lenguaje escrito, imágenes estáticas, imágenes en movimiento o símbolos matemáticos para representar una determinada información y transmitirla.

Este tipo de información es muy importante en un mundo en el que las distancias se

reducen y las fronteras desaparecen, por lo que la educación se ve obligada a hacer frente a estas situaciones, en donde las escuelas intentan satisfacer la diversidad de necesidades educativas de sus alumnos, atendiendo a la educación no formal y aprovechando las oportunidades que ofrece la educación a distancia, por ejemplo. Donde los procesos motivacionales que enfrenta el estudiante ya no dependen de terceras personas mediante el empleo de refuerzos externos, sino de sí mismo, en donde la recompensa interna debe de ser lo suficientemente adecuada para mantenerse en el esfuerzo por aprender.

De este modo, la motivación intrínseca, así como el empleo adecuado de las TIC, parecen ser dos de los factores clave para garantizar que los estudiantes sean capaces de desempeñar con éxito su nuevo rol. Si una persona no se encuentra motivada, y con una actitud abierta al uso y empleo de las TIC, difícilmente llevará a cabo una trayectoria de esfuerzo y trabajo personal encaminado al logro de aprendizajes significativos (Pintrich y Schunk, 2006).

Por otra parte, el uso del Internet no es sólo una herramienta de comunicación y de búsqueda que ofrece unas prestaciones extraordinarias, sino que el Internet conforma además un nuevo y complejo espacio global para la acción social y, por extensión, para el aprendizaje y la acción educativa (Castells, 2001).

Partiendo de lo anteriormente señalado, el presente trabajo de investigación analizó la motivación de tipo intrínseco en una muestra de estudiantes de Bachillerato, para determinar cómo los componentes cognitivos, tales como las expectativas, atribuciones, metas o valores están presentes en este tipo de motivación. Analizando, al mismo tiempo, si el empleo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) favorecen la motivación intrínseca del estudiante para aprender, aspectos que constituyen el objetivo de este trabajo.

Para lograrlo, parece conveniente dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿qué papel juega el docente en la generación y desarrollo de estrategias que estimulen el proceso de motivación intrínseca en los estudiantes?, ¿qué influencia tienen las TIC en la motivación hacia el aprendizaje?, ¿de qué manera influyen en la motivación intrínseca del estudiante? De aquí surge el planteamiento de la siguiente metodología en el desarrollo de esta investigación.

Metodología

En el proyecto se empleó una metodología mixta: cuantitativa y cualitativa con un corte descriptivo-correlacional, los resultados aquí presentados son solo avances encontrados de la misma.

La muestra con la que se está trabajando es de 46 estudiantes de la Preparatoria “Melchor Ocampo”, pertenecientes al 2° semestre de la Sección 207, del turno Matutino, de la

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, de la ciudad de Morelia, Michoacán, de los cuales el 29.5% cuenta con 15 años, el 27.5% con 16 años y el 19.7% con 17 años de edad. El 60.1% son hombres y el 39.9% mujeres. Utilizando los siguientes instrumentos:

- Promoción y uso de las TIC (Chávez y Zalapa, 2014) para evaluar si los profesores promocionan y usan las Tecnologías de Información y Comunicación durante sus clases.
- Cuestionario Motivaciones, Expectativas y Valores-Intereses relacionados con el Aprendizaje (MEVA, Alonso, 2005b) para evaluar la motivación por aprender.

Para fines de esta participación, se presentan únicamente los resultados obtenidos con la aplicación del primer instrumento *Promoción y uso de las TIC* (Chávez y Zalapa, 2014).

Resultados

Los resultados obtenidos con este trabajo aún están en proceso; no obstante, un avance en los mismos ha mostrado que en el "Cuestionario sobre promoción y uso de las Tecnologías de Información y de la Comunicación" de Chávez y Zalapa (2014), los estudiantes casi nunca consideran efectivos y pertinentes los recursos de las TIC que los profesores emplean en sus clases, ya que creen que existen mejores herramientas en Internet que pueden ayudarlos en su proceso de aprendizaje, señalando, por otra parte, que para los docentes es complicado el uso y funcionamiento de las TIC, ya que en clase no emplean muchos recursos tecnológicos, como se puede ven en la figura 1.

Figura 1. Promoción de las TIC por parte de los docentes.

Estos resultados, han puesto de manifiesto también que los alumnos, como nativos de la tecnología, saben cómo emplear estos recursos en su proceso de aprendizaje, pero en ocasiones no alcanzar a comprender de qué manera las TIC les pueden ayudar a desarrollar

Figura 2. Uso de las TIC por parte de los estudiantes.

competencias para optimizar su aprendizaje (ver fig. 2).

Salinas (2004) menciona que en las universidades se encuentran muchas prácticas con el uso de las TIC, tanto en enseñanza presencial y aún más en la modalidad de enseñanza virtual, pero la mayoría de esas iniciativas son incorporados de manera aislada. Bajo ese contexto esos empujes hacen ver la dificultad que para las instituciones educativas es la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo anterior Salinas enfatiza que además de la motivación y participación activa del profesorado, se necesita una gran responsabilidad institucional, misma que no solo debe estar enfocada en la producción y la investigación que en ocasiones deterioran la labor docente sino en procesos de innovación que permitan elevar la calidad en la educación y con ello desarrollar mejores habilidades en los futuros profesionistas.

Discusión

La nueva sociedad del conocimiento ha convertido a las TIC en uno de los elementos más importantes de apoyo para lograr aprendizajes significativos; no obstante, aún son pocos los docentes que las incorporan a su actividad profesional en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La integración de estas tecnologías en dichos procesos requiere que el profesorado aprenda a dominar y a valorar esta nueva cultura del aprendizaje.

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación se centran en procesos que permiten al estudiante y al docente disponer de mayor flexibilidad y accesibilidad a la

información, mejorando con ello la comunicación e interacción entre el alumno y docente, favoreciendo así la interacción y la vinculación entre los propios estudiantes, con un mayor contacto entre los mismos y realizando un trabajo colaborativo efectivo (Carabantes, Carrasco y Alves, 2005). Aunado a esto, tal como lo señalan Buelta, Fernández, Gariyo y Val (2003), la aceptación de las herramientas informáticas por parte de los alumnos es buena ya que estos se interesan más en estudiar no sólo para aprobar, sino que además hay otras motivaciones que le impulsan a hacer las cosas lo mejor posible.

Para Duart y Sangrá (2000), el uso de las TIC permite el desarrollo de tres elementos: mayor flexibilidad e interactividad, vinculación con los docentes y el resto del alumnado y facilidad para acceder a los materiales de estudio y otras fuentes de información. Otra de las ventajas de incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje es que promueven la creatividad, facilita el autoaprendizaje, adquisición de nuevas competencias y mejora la planeación y desarrollo de las clases.

Resulta importante señalar que el empleo de las TIC puede contribuir a los procesos de motivación intrínseca en los estudiantes, ya que puede facilitar el procesamiento, comprensión, e incluso la ejemplificación de los contenidos a través del empleo de la computadora con acceso a Internet. Sin embargo, la inclusión de las TIC en los procesos educativos no es tarea fácil, ya que son utilizadas de manera errónea o incluso hay negación por parte de algunos profesores para su empleo.

De acuerdo con Ogalde y González (2008) existen varios factores o elementos a considerar en la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el elemento central es el diseño instruccional de los materiales de aprendizaje y representan un factor crítico de su posible éxito o fracaso, ya que el desarrollo de materiales efectivos que faciliten el aprendizaje requieren la comprensión y apreciación de los principios que sustenta la forma en que se aprende. La enseñanza es, de hecho, la aplicación de los principios del aprendizaje. Otro factor a considerar y no menos importante son las teorías psicológicas del aprendizaje que describen cómo adquieren habilidades o conocimientos las personas, esto es importante que el docente conozca y pueda hasta cierto punto identificarse con alguna, ya que de ello dependerá de su integración o inclusión de la más adecuada a los contenidos que se propone enseñar.

Las TIC incorporadas en el proceso de enseñanza aprendizaje aportan elementos de su propia tradición que dificultan dicha tarea, por ello es frecuente utilizar el concepto de enseñanza o formación flexible como contexto en el análisis de las TIC y sus posibles planteamientos en la formación.

Parece importante entonces, crear conciencia en los docentes acerca de los beneficios que tiene el empleo de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que mediante un uso correcto de éstas, se pueda favorecer el logro de una motivación intrínseca en los estudiantes para lograr aprendizajes significativos.

Las instituciones educativas en este contexto necesitan involucrarse en procesos de innovación docente apoyada en las TIC, presionadas, entre otros factores, por el enorme impacto de la era de la información, que hace que la compartimentación de los sectores profesionales, de ocio y educativo sea superada de tal forma que, al mismo tiempo que se han generado nuevos mercados para la universidad, ésta también pierde el monopolio de la producción y la transmisión del saber; por la comercialización del conocimiento, que genera simultáneamente oportunidades para nuevos mercados y competencias nuevas en el sector; y por una demanda generalizada de que los estudiantes reciban la competencias necesarias para el aprendizaje continuo (Salinas, 2004).

Referencias

Alonso, J. y Pardo, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, 16, 1-15.

Alonso, J. (2005a). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.

Alonso, J. (2005b). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema.* 17 (3), 404-411.

Brunstein, C. (2002). *Preocupa la falta de motivación de los estudiantes secundarios. Clarín.com. Sociedad*. Recuperado de http://edant.clarin.com/diario/2002/04/21/s-04615.htm el 21 de abril.

Buelta Carrillo, L., Fernández, F., Gariyo Ayensa, F. y Val Bernal, F., (2003). Docencia virtual de anatomía patológica. *Revista Española Patológica*, 36 (2), 139-148.

Carabantes Alarcón, D., Carrasco Pradas, A. & Alves Pais, J. D. (2005). La Innovación a través de entornos virtuales de Enseñanza y Aprendizaje. *Red Interamericana de Educación Docente*, 8 (1 y 2), 105-126. Recuperado en http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol8-1-2/innovacion_entornos.pdf

Castells, M. (2000). *La era de la información. La sociedad red.* (2ª. Edición). Madrid: Alianza.

Chávez, J. y Zalapa, E. (2014) *Promoción y uso de las TIC*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Coll, C. y Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar*, (pp. 623-651). Madrid: Alianza.

Duart, J.M., Sangrà, A. (2000). Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior. En A. Duart, J.M. y A. Sangrà, (comps.) *Aprender en la virtualidad.* Barcelona: Gedisa.

Gilvert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula: las siete claves de la motivación escolar.* España: Paidós educador.

Ogalde Careaga I., González Videgaray M. (2008). *Nuevas Tecnologías de Educación: Diseño, Desarrollo, Uso y Evaluación de Materiales Didácticos*. México:Trillas.

Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.

Salinas, 2004. Innovación Docente y Uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista universidad y sociedad del conocimiento* 1(1). Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf

Salinas, J. (1998). El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital. *Agenda académica* 5(1), 131-141. Recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MGIEV/MGIEV01/Unidad_3_s2/5c%20El%20Rol%20del%20profesorado%20universitario%20ante%20los%20cambios%20de%20la%20era%20digital.pdf

ESTILOS DE VIDA PRESENTES EN LOS ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA SALUD

Claudia Teresa Solano Pérez,[1] *Rosario Barrera Gálvez*[2]
José María Busto Villarreal,[3] *Maricela Guevara Cabrera*[4]

Introducción

Una de las particularidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo es que se encuentra conformada por seis institutos concentrados por áreas del conocimiento: Artes, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Básicas e Ingeniería, Ciencias de la Salud, Económico Administrativas y de Ciencias Sociales y Humanidades. Algunos Institutos se encuentran en zonas más cercanas a la Ciudad de Pachuca, y otros en municipios aledaños a la capital. Ello permite que el Instituto de Ciencias de la Salud (escenario de nuestro interés), capte por ciclo escolar más de 5000 alumnos locales y foráneos en las diferentes carreras afines: Psicología, Medicina, Nutrición, Enfermería, Farmacia, Odontología y Gerontología.

De esta manera, alumnos que viven fuera de Pachuca pueden acceder a las diferentes carreras ofertadas por la Universidad, y convertirse en estudiantes foráneos, mismos que deben vivenciar los cambios en su contexto, su forma de vida y por ende, los estilos de vida a los que estaban acostumbrados en el seno de su familia. Todo ello aunado a los elementos cotidianos que vayan surgiendo en el desarrollo de la carrera que han escogido, por lo que se vuelve necesario ubicar estrategias de adaptación al medio.

También se observa la división de los espacios escolares en campus, distanciados en algunos casos por aproximadamente media hora de camino en transporte público, y en otros, por una hora o más, dado que se encuentran de una a la otra orilla de Pachuca. Cada campus con su contexto particular, con personal y plantillas docentes diferentes, en grupos de alumnos que expresan variedad entre carreras pero afinidad entre sí, y que se acercan al mismo espacio donde pueden expresar sus hábitos y estilos de vida, es como encontramos a grandes rasgos la panorámica social de este grupo de población.

Para enmarcar el aspecto teórico de nuestro tema, comenzaremos con el concepto de estilo de vida saludable, que de acuerdo con Infiesta (2002), se refiere a aquél que permite alojar pautas de conducta en la manera de vivir, y que mejoran la calidad de vida de forma cotidiana en el que lo practica. Para otros autores (Becoña et al, 2000), los estilos de vida son acciones que

[1] Maestra en Ciencias de la Salud Pública, Profesora Investigadora del Área de Medicina, Docente en Especialidades Médicas, Instituto de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Contacto: claudia_solano@uaeh.edu.mx

[2] Maestra en Ciencias Computacionales, Profesora Investigadora del Área de Enfermería, Docente en Maestría en Ciencias Biomédicas, Instituto de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

[3] Médico Cirujano Especialista, Profesor investigador del Área de Medicina, Docente en Especialidades Médicas, Instituto de Ciencias de la Salud-Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

[4] Médico Cirujano Especialista, Profesora investigadora del Área de Medicina, Docente en Especialidades Médicas, Instituto de Ciencias de la Salud-Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

influyen en a probabilidad de obtener consecuencias que pueden llegar a repercutir en el bienestar físico y longevidad.

Para el Ministerio de Educación en Perú (2005), la frase “estilo de vida”, designa la forma en que vive una persona, basada en la interacción entre las condiciones de vida en su contexto, y las pautas individuales de conducta determinadas por los aspectos culturales, sociales y de personalidad.

Con el objetivo del estudio en mente, se tomaron en cuenta datos proporcionados por el trabajo de Grimaldo (2012), ya que menciona tres áreas para abordar los estilos de vida: actividades deportivas, consumo de alimentos, así como sueño y reposo, mismas que fueron consideradas en la realización de las preguntas con escala tipo Likert para esta investigación.

Además, tal como lo mencionan Lumbreras et al (2009), la población universitaria conforma un importante porcentaje de capital humano para la sociedad, sin que ello obste para que las propias universidades carezcan de estrategias concretas que permitan al mismo tiempo, favorecer el desempeño académico y profesional de los estudiantes, además de apoyar el bienestar físico y mental de los mismos.

Por ello, a partir de la presente investigación, con el interés de conocer qué piensan los estudiantes sobre sus estilos de vida y cómo lo vivencian en el contexto más cercano que tienen, el grupo de investigación se ha planteado el siguiente objetivo: Determinar los factores personales y escolares que se encuentran presentes como parte de los estilos de vida de universitarios de tres carreras de Ciencias de la Salud en la Universidad Pública de Pachuca, Hidalgo.

Método

Material y método.- La metodología desarrollada para captar la información fue mixta, ya que se ocupó la escala Likert con preguntas generadas por el grupo de investigación, y orientadas hacia los factores personales y escolares, y una dinámica de respuesta en trabajo colaborativo, dado que los datos aquí plasmados corresponden a una aplicación en grupos focales con técnica autoadministrada en los semestres y carreras de referencia. Diseño de investigación: transversal descriptivo, cuanti-cualitativo por conglomerados.

Muestra.- Estudiantes universitarios que se encontraban cursando alguno de los tres programas educativos: medicina, gerontología y odontología; en total 111 alumnos encuestados. Optando por un muestreo por conglomerados, según carrera.

Variables.- La principal línea de búsqueda para la investigación se refiere a los estilos de vida de los universitarios, ponderando así tres tipos de factores: los escolares, los personales, y otros, de manera que el propio participante pudiera externar su sentir respecto a la temática de estudio.

Procedimiento.- En el periodo intermedio de desarrollo del semestre escolar en el ciclo julio-diciembre 2014 se aplicó una encuesta semi-abierta, con formato autoaplicable a estudiantes de tres carreras de Ciencias de la Salud.

Instrumento.- Por tratarse de una metodología mixta (cuali-cuantitativa), la encuesta semiestructurada piloto incluyó tres esferas: factores personales de autocuidado para la salud, factores escolares que intervienen en el desarrollo de un estilo de vida saludable en los estudiantes, y una sección de "otros factores" como pregunta abierta.

Resultados

A partir de la revisión de las encuestas, los resultados arrojaron datos sobre 111 participantes, 45 de ellos de sexo masculino y 66 de sexo femenino. La muestra estuvo dividida en tres conglomerados por carrera cursada: Medicina, Odontología y Gerontología.

En los grupos participantes se contó con alumnos de Medicina, que se encontraban cursando los semestres de: tercero, sexto y dos de octavo, haciendo un total de cuatro grupos de Medicina; también participó un grupo de alumnos de Odontología que se encontraban cursando noveno semestre; y alumnos de Gerontología del quinto semestre.

De acuerdo con el desglose de variables, tenemos dos principales: 1) los factores personales y 2) los factores escolares referentes a los estilos de vida de los universitarios; sin embargo, la parte más cualitativa viene en la variable 3) otros factores, ya que los participantes se explayaron en estas respuestas y las explicaremos más adelante.

Factores personales

Las preguntas con respecto a los factores personales fueron:

1) "Con mi economía me siento…".
2) "Gusto por el ejercicio..."
3) "Gusto por alimentos no saludables…"
4) "El estrés me produce deseos de comer…"
5) "Cuando me levanto me siento…"
6) "Respeto mis horarios de sueño..."

Y los resultados sobre los factores personales en el conglomerado de participantes universitarios de la carrera de Medicina, arrojan que las respuestas se ven más orientadas a que los alumnos de Médico Cirujano se sienten más o menos satisfechos o poco satisfechos *con respecto a su economía*, sobre todo en transcurso del semestre julio-diciembre en la época de noviembre.

Ahora bien, sobre el elemento *gusto por el ejercicio*, el conglomerado de Medicina fluctúa en su sentimiento respecto a poco satisfecho en tercer semestre, mientras que quienes cursan sexto semestre, la mayoría expresan sentirse más o menos satisfechos con su *gusto por el*

ejercicio, y finalmente, el subgrupo de octavo semestre de medicina se expresa como más o menos satisfecho y bastante satisfecho con esta misma variable.

En el mismo sentido y siguiendo con el conglomerado de participantes de Medicina, el elemento *gusto por alimentos no saludables*, está representado como completamente satisfecho en uno de los grupos de octavo, mientras que los grupos de tercero, sexto y el otro de octavo semestre mencionan sentirse bastante satisfechos con este tipo de alimentos. (Tabla 1)

Tabla 1. Descripción de respuestas para el conglomerado de Medicina, factores personales.

Carrera y semestre	Pregunta 1 Con mi economía me siento	Pregunta 2 Gusto por el ejercicio	Pregunta 3 Gusto por alimentos no saludables	Pregunta 4 El estrés me produce deseos de comer	Pregunta 5 Cuando me levanto me siento	Pregunta 6 Respeto mis horarios de sueño
Medicina, 8avo.	Poco satisfecho, más en mujeres.	Más o menos satisfecho	Completamente satisfecho	Más o menos satisfecho.	Insatisfecho Poco satisfecho.	Insatisfecho
Medicina, 8avo.	Más o menos satisfecho.	Bastante satisfecho.	Bastante satisfecho	Más o menos satisfecho.	Bastante satisfecho.	Insatisfecho
Medicina, 6to.	Más o menos satisfecho.	Más o menos satisfecho.	Bastante satisfecho	Poco satisfecho.	Más o menos satisfecho	Poco satisfecho.
Medicina, 3ero.	Más o menos satisfecho. Poco satisfecho.	Poco satisfecho.	Bastante satisfecho	Completamente satisfecho.	Completamente satisfecho. Más o menos satisfecho.	Insatisfecho

Fuente: Encuestas captadas por el Grupo Promoción y Educación para la Salud, ICSa, 2014.

Por otra parte, sobre la pregunta *el estrés me produce deseos de comer*, el conglomerado de Medicina expresó diferentes tipos de respuesta, ya que los participantes de los dos grupos de octavo mencionaron estar más o menos satisfechos, el grupo de sexto semestre poco satisfecho y los alumnos de tercero dijeron encontrarse completamente satisfechos sobre esta variable.

Asimismo, sobre el elemento *cuando me levanto me siento...* insatisfecho, fue la respuesta de uno de los grupos de octavo, mientras que el otro grupo del mismo grado se expresó bastante satisfecho, y de los grupos de tercero y sexto mencionaron sentirse más o menos satisfechos, en tanto que otra parte del grupo de tercero dijeron sentirse completamente satisfechos.

Finalmente, acerca del elemento *respeto mis horarios de sueño*, los participantes del tercero y octavo semestres expresaron estar insatisfechos con esta afirmación, mientras que los participantes del grupo de sexto mencionaron sentirse poco satisfechos con esta variable.

Ahora bien, con respecto al conglomerado de Odontología, los alumnos del noveno semestre se encuentran: *más o menos satisfechos con su economía*, expresan sentirse

bastante satisfechos con *su gusto por el ejercicio*, así como también bastante satisfechos con su gusto por alimentos no saludables. También expresaron estar completamente satisfechos con que *el estrés les produce deseos de comer*, y que *cuando se levantan, se sienten* insatisfechospara finalizar con el elemento *respeto mis horarios de sueño*, con la respuesta insatisfechos. (Tabla 2).

Tabla 2. Descripción de respuestas para el conglomerado de Odontología, factores personales.

Carrera y semestre	Pregunta 1 Con mi economía me siento	Pregunta 2 Gusto por el ejercicio	Pregunta 3 Gusto por alimentos no saludables	Pregunta 4 El estrés me produce deseos de comer	Pregunta 5 Cuando me levanto me siento	Pregunta 6 Respeto mis horarios de sueño
Odontología, 9no.	Más o menos satisfecho.	Bastante satisfecho.	Bastante satisfecho.	Completamente satisfecho.	Insatisfecho.	Insatisfecho.

Fuente: Encuestas captadas por el Grupo Promoción y Educación para la Salud, ICSa, 2014.

Siguiendo con los detalles de la investigación, ahora sobre el conglomerado de Gerontología y aún dentro de los factores personales para los estilos de vida, sobre el elemento *con mi economía me siento…* insatisfecho, así como completamente satisfecho, fueron las respuestas divididas dentro de este grupo de participantes; así mismo, sobre el *gusto por el ejercicio*, los estudiantes respondieron sentirse poco satisfechos, y con respecto al elemento *gusto por alimentos no saludables*, dieron respuesta dividida entre bastante satisfechos e insatisfechos. (Tabla 3)

Tabla 3. Descripción de respuestas para el conglomerado de Gerontología, factores personales.

Carrera y semestre	Pregunta 1 Con mi economía me siento	Pregunta 2 Gusto por el ejercicio	Pregunta 3 Gusto por alimentos no saludables	Pregunta 4 El estrés me produce deseos de comer	Pregunta 5 Cuando me levanto me siento	Pregunta 6 Respeto mis horarios de sueño
Gerontología, 5to.	Insatisfecho. Completamente satisfecho.	Poco satisfecho.	Bastante satisfecho. Insatisfecho.	Más o menos satisfecho.	Bastante satisfecho.	Más o menos satisfecho.

Fuente: Encuestas captadas por el Grupo Promoción y Educación para la Salud, ICSa, 2014.

De igual forma, en cuanto al elemento *el estrés me produce deseos de comer…* los estudiantes del conglomerado gerontología expresaron estar más o menos satisfechos; luego, sobre el elemento *cuando me levanto me siento…* bastante satisfecho fue la respuesta de elección. Finalmente, el elemento *respeto mis horarios de sueño…* la respuesta fue que se sienten más o menos satisfechos.

Factores escolares

Sigamos ahora con el otro tipo de variables también revisadas para esta investigación.

Con respecto a los resultados de los factores escolares, las frases de referencia fueron las siguientes.

1) Organización de horarios
2) Acceso a lugares para consumir alimentos
3) Acceso a lugares para realizar actividad física

Para los factores escolares, en el conglomerado de estudiantes de Medicina se encontró que con respecto a la organización de horarios se sienten de poco satisfechos a insatisfechos. Los grupos de octavo semestre se sienten más o menos satisfechos sobre el acceso a lugares para consumir alimentos, y los de tercero y sexto semestres se sienten poco satisfechos. Finalmente, sobre el acceso a lugares para realizar actividad física, uno de los grupos de octavo semestre se siente más o menos satisfecho, mientras que el otro grupo de octavo y el de sexto semestre se sienten bastante satisfechos, culminando con el grupo de tercer semestre, que se sienten insatisfechos con respecto a este elemento de la variable. (Tabla 4)

Tabla 4. Descripción de respuestas para el conglomerado de Medicina, factores escolares.

Carrera y semestre	Pregunta 1 Organización de horarios	Pregunta 2 Acceso a lugres para consumir alimentos	Pregunta 3 Acceso a lugares para realizar actividad física
Medicina, 8avo.	Poco satisfecho. Insatisfecho.	Más o menos satisfecho.	Más o menos satisfecho.
Medicina, 8avo.	Poco satisfecho.	Más o menos satisfecho.	Bastante satisfecho
Medicina, 6to.	Más o menos satisfecho.	Poco satisfecho. Bastante satisfecho.	Bastante satisfecho. Más o menos satisfecho.
Medicina, 3ero.	Insatisfecho.	Poco satisfecho.	Insatisfecho.

Fuente: Encuestas captadas por el Grupo Promoción y Educación para la Salud, ICSa, 2014.

De esta manera, para el grupo de noveno semestre de odontología, la organización de los horarios les hace sentir insatisfechos, al igual que el acceso a lugares para consumir alimentos y el acceso a lugares para realizar actividad física, que también los hace sentir insatisfechos. (Tabla 5).

Tabla 5. Descripción de respuestas para el conglomerado de Odontología, factores escolares.

Carrera y semestre	Pregunta 1 Organización de horarios	Pregunta 2 Acceso a lugres para consumir alimentos	Pregunta 3 Acceso a lugares para realizar actividad física
Odontología, 9no.	Insatisfecho.	Insatisfecho.	Insatisfecho.

Fuente: Encuestas captadas por el Grupo Promoción y Educación para la Salud, ICSa, 2014.

Finalmente, sobre la variable factores escolares, el grupo de participantes de Gerontología expresó sentirse más o menos satisfecho sobre la organización de los horarios, y

sentirse insatisfecho con respecto al acceso a lugares para consumir alimentos y a lugares para realizar actividad física. (Tabla 6).

Tabla 6. Descripción de respuestas para el conglomerado de Gerontología, factores escolares.

Carrera y semestre	Pregunta 1 Organización de horarios	Pregunta 2 Acceso a lugres para consumir alimentos	Pregunta 3 Acceso a lugares para realizar actividad física
Gerontología, 5º.	Más o menos satisfecho.	Insatisfecho.	Insatisfecho.

Fuente: Encuestas captadas por el Grupo Promoción y Educación para la Salud, ICSa, 2014.

Así mismo, acerca de la variable sobre *otros factores*, los resultados se tomaron a partir de respuestas abiertas, entre las que se encontraron por conglomerado las siguientes:

Grupo de octavo semestre de Medicina.

- Nos gusta el ejercicio pero no tenemos tiempo; si tenemos gusto por el ejercicio pero no podemos realizarlo. Nos gusta hacer ejercicio pero no hay tiempo disponible debido al tiempo invertido en la distancia entre el Instituto y el área de hospitales.

Grupo de octavo semestre de Medicina.

- Elementos que consideramos relacionados con los estilos de vida: la prepotencia de profesores nos genera estrés escolar, exigen actividades fuera de nuestro alcance económico.

Grupo de sexto semestre de Medicina.

- Elementos relacionados con los estilos de vida: ser foráneo, alimentación, convivencia con la familia, bastante satisfecho. Mejorar alimentación en cafetería, mejorar horarios de clase. No ver a la familia los fines de semana, no comer adecuadamente, no salir con amigos. Sugieren establecer un gimnasio en cada Instituto o campus, realizar actividades recreativas cada semana; horarios flexibles que permitan consumir alimentos y/o realizar actividades físicas, cafetería con alimentos saludables; mayor difusión de los eventos recreativos.

Grupo de tercer semestre de Medicina.

- Realizan la observación: no hay lugares para realizar actividad física, ni recreativos.

Grupo de noveno semestre de Odontología.

- Les preocupa la actitud de los catedráticos, así como la falta de material adecuado para las clínicas odontológicas, ya que sin ello no pueden realizar los trabajos de sus asignaturas y esto provoca estrés.

Grupo de quinto semestre de Gerontología.

- Expresan gusto por el ejercicio pero también falta de tiempo; refieren

sentirse insatisfechos por falta de acceso a lugares para consumir alimentos, ya que es muy caro; también expresan que no hay acceso a lugares para realizar actividad física.

Discusión

Los datos analizados dejan ver aspectos de los universitarios que pueden impactar en diversos sentidos sobre sus estilos de vida. La importancia de contar con un contexto en el que se disponga de lugares para alimentarse sanamente ayuda tanto como la organización y distribución del tiempo para las tareas cotidianas, pero también son importantes las motivaciones extrínsecas, como sacrificar un tiempo durante el día para realizar actividades sanas, físicas y de salud mental para contribuir a la mejora en los hábitos y estilos de vida de forma consciente, voluntaria y dirigida, y no solamente dejar la responsabilidad a las circunstancias o al contexto. Con este tipo de trabajos se hace notar la voz de los universitarios que gustan de realizar ejercicio pero que no encuentran el tiempo o el lugar más adecuado para hacerlo; a saber si cuando exista el lugar, habrá otros elementos de análisis para verificar si hay cambios en sus estilos de vida, o si todo sigue igual; es cuestión de seguir investigando.

Referencias

Becoña, E., Vázquez, F., Oblitas, L. (2000) *Promoción de estilos de vida saludables, ¿realidad, mito o utopía?* México: Plaza y Valdés

Grimaldo-Muchotrigo, M.P. (2012) Estilos de vida saludable en estudiantes de posgrado de Ciencias de la Salud. *Revista Psicología y Salud*. 22(1), 75-87.

Infiesta, J., Bimella, J., Garrucho, G., March, J. (2002) *Estilos de vida y juventud. La inversión publicitaria en España.* España/ Ed. Infoadex, Publiespaña.

Lumbreras, I., Moctezuma, M., Dosamantes, L., Medina, M., et al. (2009) Estilo de vida y riesgo para la salud en estudiantes universitarios. *Revista Digital Universitaria*,

Ministerio de Educación (2005) *Guía para la promoción de estilos de vida saludables en educación.* Gobierno de Lima, Perú.

CARRERAS UNIVERSITARIAS PREFERIDAS POR LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS DE LA UMSNH

Alma Rosa García Ríos[1], *Patricia Serna González*[2], *Zoila Margarita García Ríos*[3]

Introducción

En el país el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas de las Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), ha tomado la tarea de estimular y apoyar a las Instituciones de Educación Superior (IES), para desarrollar programas regionales, como es el caso del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de Michoacán. (PAAEIM), el cual actualmente opera en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH).

La Universidad Michoacana es una institución pública que por su situación geográfica y sus antecedentes históricos da acceso a estudiantes de más de 20 estados de la República, de los cuales una gran cantidad de ellos proceden de zonas rurales indígenas (pueblos originarios), quienes encuentran en las aulas universitarias la oportunidad que en sus estados de procedencia les es negada.

Además de los estudiantes indígenas del propio estado, se sabe de la presencia de jóvenes indígenas de otros estados, pero se ignora cuántos y de dónde provienen anualmente; tampoco se conoce cuáles son las carreras o dependencias dentro de la Universidad Michoacana, que tienen mayor demanda y que por lo tanto requieren de más apoyo en cuanto a tutoría sumándole la carencia de un plan de acción tutorial específico para estudiantes con estas características.

En base a lo anterior se realizó la presente investigación con la intención de conocer cuál es la población de estudiantes indígenas ingresados a la UMSNH en el periodo comprendido de 2009 a 2011 y cuáles son las 5 carreras de mayor demanda, con lo cual se podrán ubicar como áreas de oportunidad para aplicar un plan de acción tutorial específico posteriormente.

Se considera que esta investigación relevante y muy pertinente ya que se atienden las propuestas de diferentes instancias; mundiales, nacionales y regionales como: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Programa de

[1]Maestra en Educación Superior. Adscrita a la Facultad Químico Farmacobiología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: garialmaro@yahoo.com.mx

[2]Doctora en Ciencias de la Educación. Adscrita a la Facultad Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Universidad Pedagógica Nacional 16. Morelia, Michoacán México. Contacto: patysernatecnicasyestrategias1@gmail.com

[3]Dra. en Educación Superior. Adscrita a la Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: zomagari@gmail.com

Apoyo a Estudiantes Indígenas de Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) y el Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de Michoacán (PAAEIM), quienes tienen en común el interés en la atención de jóvenes universitarios indígenas.

Uno de los propósitos de la educación publicado por el Consejo de Especialistas para la Educación en "Los retos de México en el futuro de la educación" habla de una educación para la equidad y la justicia.

> Reconoce a la desigualdad económica y social y a la tendencia a una creciente polarización como dos de los principales problemas del país. Plantea que la educación ha contribuido a acentuar tales fenómenos al distribuir desigualmente sus beneficios entre la población (al igual que teóricos como Bourdieu y Passeron e investigadores mexicanos como: De Garay, Casillas y Chaín, los especialistas señalan que factores como el lugar de nacimiento y residencia, origen étnico y nivel socio-económico, son condicionantes de la trayectoria escolar y del aprendizaje de los estudiantes (Badillo 2007).

Presencia de estudiantes indígenas en la UMSNH. Antecedentes históricos

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) es la Institución de Educación Superior con mayor historia en el Estado de Michoacán. Sus antecedentes históricos datan de 1540, año en que Don Vasco de Quiroga fundó en la ciudad de Pátzcuaro el Colegio de San Nicolás de Obispo. La institución tenía como propósito formar sacerdotes para la evangelización de los nativos de la jurisdicción, un objetivo que no consideraba muchas otras necesidades de la población. Posteriormente en 1580 con el cambio de la residencia episcopal de Pátzcuaro a Valladolid, San Nicolás fue trasladado y fusionado al colegio de San Miguel Guayangareo.

En el año de 1610, el Colegio de San Nicolás mantuvo durante ese tiempo sus actividades con regularidad sin incorporar cambios trascendentales en sus aulas, donde se enseñaba lo indispensable para atender los servicios religiosos de los españoles y evangelizar a los indígenas. Desde el siglo XVI indígenas p'urhépechas impartían la cátedra de lengua p'urhépecha, como es el caso de Antonio Huitziméngari hijo del Rey Caltzontzin, último Emperador p'urhépecha quien impartió la cátedra por cinco años.

Al comenzar el siglo XIX, la institución vivía los momentos más sólidos de su existencia y todo parecía indicar que se lanzaba a una carrera ascendente dentro del mundo intelectual novohispano. Sin embargo, las consecuencias del movimiento de independencia acaudillado por un selecto grupo de maestros y alumnos nicolaitas, entre los que podemos mencionar a Miguel Hidalgo y Costilla, José Ma. Morelos, José Sixto Verduzco, José Ma. Izazaga e Ignacio

López Rayón, llevaron al gobierno virreinal a clausurarlo (Robles, 2012).

Una vez consumada la independencia de México, la principal preocupación del nuevo gobierno se centró en la reorganización nacional con base en un nuevo proyecto, que contemplaba por primera vez a la educación dentro de las áreas prioritarias. De esta manera, las medidas tendientes a la reapertura del plantel se iniciaron durante la década de los años veinte, tras una larga y penosa negociación entre la Iglesia y el Estado, el Cabildo Eclesiástico cedió, el 21 de octubre de 1845, a la Junta Subdirectora de Estudios de Michoacán el Patronato del plantel (Figueroa, 2009).

Posteriormente el gobernador Melchor Ocampo procedió a su reapertura, el 17 de enero de 1847, dándole el nombre de Primitivo y Nacional Colegio de San Nicolás de Hidalgo, con lo que se inició una nueva etapa en la vida de la institución.

El grupo indígena de la UMSNH ha estado presente desde su fundación. Su actual nombre fue propuesto por el diputado p'urhépecha Timoteo Guerrero, originario de Zipiajo, Mich., (quien estudió su bachillerato en el Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo, continuó sus estudios en la escuela de jurisprudencia involucrándose con la administración estatal logrando ser diputado en el congreso constituyente de 1917). Justamente siendo legislador, llegó la iniciativa del Ing. Pascual Ortiz Rubio, Gobernador de Michoacán, para la fundación de la Universidad con el nombre de Universidad Autónoma de Michoacán. Otro diputado, Sidronio Sánchez propuso el nombre de Universidad Autónoma del Estado de Michoacán de Ocampo. No obstante, fue elegida como mejor propuesta la de Timoteo Guerrero: “Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo” en la cual se hacía honor al caudillo de la independencia Don Miguel Hidalgo, y a San Nicolás Tolentino por su carácter y tradición humanista que consideraba a la población indígena (Robles, 2012)

Finalmente, el 15 de octubre de 1917, quedó establecida la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, incorporando varias instituciones de educación superior de la época. A partir de la fundación de la Universidad Michoacana, también se registra una oleada de indígenas que básicamente estudiaban Derecho y Ciencias Sociales. Uno de ellos, Victoriano Anguiano, originario de la comunidad de San Juan Parangaricutiro, quien estudió en la Escuela de Leyes y destacó porque llegó a ser Rector de la Universidad entre 1940-1943. Desde entonces se sabe que han egresado p'urhépechas que ocuparon cargos importantes en la Universidad, la cual continúa con una tradición de formación de estudiantes indígenas; nahuas, tzotziles, mixtecos, y tzeltales, entre otros (Robles, 2012).

Con el paso de los años, la Universidad ha ido transitando por múltiples cambios: la

convulsión de las décadas de los sesenta y setenta obligó a cerrar varias de sus escuelas, pero también posibilitó la apertura posterior de nuevos escenarios, el incremento de matrícula y la búsqueda constante de la calidad educativa. (Robles, 2012).

En la actualidad cuenta con 83 programas educativos distribuidos en los niveles: técnico, bachillerato, licenciatura y posgrado, que se organizan en Dependencias de Educación Superior (DES) para la actividad colectiva de gestión de recursos, capacitación docente y de funcionamiento académico y administrativo. Del total de 57 programas de posgrado, (10 especialidades, 33 maestrías, 14 doctorados), el 68.42% cuentan con reconocimiento de calidad, porcentaje que ubica a la Universidad como la número uno a nivel nacional de las universidades públicas estatales. (Jara, 2011)

Siendo una Universidad pública, da cabida a estudiantes de la mayoría de las entidades de la República, a medida que las oportunidades de educación se van ampliando, cada vez, más jóvenes indígenas llegan a nuestra universidad esto por supuesto con una serie de necesidades académicas, económicas y sociales graves que dificultan su estancia en el nivel medio superior y superior teniendo como consecuencia: la marginación, el rechazo, la reprobación y deserción, algunos jóvenes a pesar de esto logran desarrollarse eficazmente pero son minoría, otros tantos son utilizados por grupos políticos para causar desajustes al interior de la universidad.

La tutoría específica para estudiantes de diversidad cultural

La incorporación de estos jóvenes a las aulas universitarias requiere de condiciones y estrategias didácticas diferentes, como es el servicio de tutoría, el cual es un importante recurso institucional para abatir los niveles de reprobación y deserción. Con el paso del tiempo, este modelo educativo en el que se funden la formación y el apoyo tutorial se asienta en la formación educativa, sobre todo en el nivel medio superior y superior donde, en cada uno de estos niveles define la Tutoría de la siguiente manera:

En el Nivel Medio Superior, en particular la Dirección General de Bachillerato, define a la Tutoría como “aquel proceso de acompañamiento que, mediante una serie de actividades organizadas, guían al estudiante para recibir atención educativa personalizada e individualizada de parte del docente a cargo, de manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, para ofrecer una educación compensatoria o enmendadora a las alumnas y los alumnos que afrontan dificultades académicas” (SEP, s/f, p.6).

Para el Nivel Superior: la Subsecretaría de Educación Superior (SES) la define como:

“Forma de relación pedagógica que se establece mediante diversas actividades entre un profesor (docente-tutor) y el estudiante que se le asigne (tutorado).

Es un proceso dinámico institucional de acciones sistemáticas que complementa a la docencia, ofrece atención en forma personalizada a los estudiantes para contribuir a su formación integral y mejorar la calidad educativa” (SEP, 2015)

De acuerdo a autoridades educativas en diferentes niveles (UNESCO, ANUIES, PAEIIES y UMSNH), la tutoría es una acción de acompañamiento, de apoyo, con carácter individual por parte del docente, de atención personalizada que favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el alumno. Esta iniciativa de las tutorías tiene como propósito principal facilitar la trayectoria de los estudiantes a través de la universidad y llevarles a concluir su carrera de manera exitosa.

Desde el planteamiento hecho por ANUIES, la idea principal es incrementar el índice de eficiencia terminal y por lo tanto está orientado a estudiantes en 'riesgo' o en situaciones que dificultaran la conclusión de sus estudios (ANUIES, 2000) citado por Rodriguez. El objetivo de esta acción, por parte del profesor, es ayudar al alumno a su adaptación al ambiente universitario y al logro de los objetivos académicos planteados.

Según estadísticas sobre el rezago histórico en materia de desarrollo en que se encuentra la población indígena del país, se define una dinámica demográfica relativamente distinta a la del resto de la población y por ende, características desiguales respecto a su población joven. Para el año 2010, la población indígena del país asciende, según estimaciones del CONAPO (2005), a 14.2 millones de habitantes, que representan 13.1 por ciento de la población total. De ellos, 21.2 por ciento es población joven; casi tres puntos porcentuales más que en la población general del país (18.7%). 10.9 % son adolescentes y 10.3% adultos jóvenes. La mayor presencia de población joven entre la población indígena es indicativa de una transición demográfica menos avanzada; es decir, mayores niveles de fecundidad y mortalidad, producto de menores niveles de desarrollo humano y social.

En la figura 1 se muestra la proporción de la población joven por grupos de edad en el año 2010. Sin embargo, el peso específico de la población joven ya ha comenzado a disminuir (CONAPO, 2005).

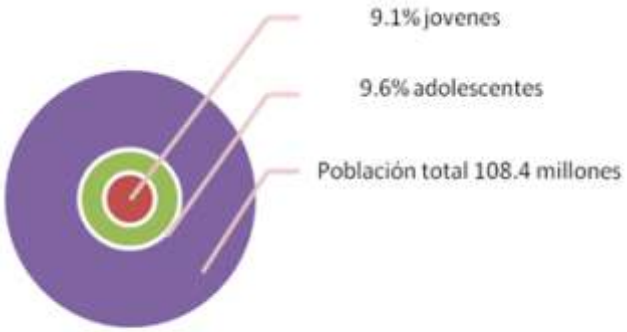


Figura 1. Muestra desglose del 18.7% de la distribución de jóvenes y adolescentes. Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en Proyecciones de la Población de México 2005-2050.

En el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, se encontró que 37% de los jóvenes en el grupo de edad de 20 a 24 años abandonaron los estudios por motivos económicos, situación que se evidenció también en la Encuesta Nacional de Juventud del mismo año (Oca, 2006). Históricamente, la población indígena ha carecido de estándares mínimos de calidad académica desde su educación inicial. Las escuelas a las que logra tener acceso no son suficientes ni adecuadas a la diversidad lingüística del país. Los profesores tampoco cuentan con una formación técnica y pedagógica idóneos, por lo que el proceso de acceso a la educación superior para los estudiantes indígenas es muy difícil y la desventaja social, económica y académica es mayor (ver fig.2).

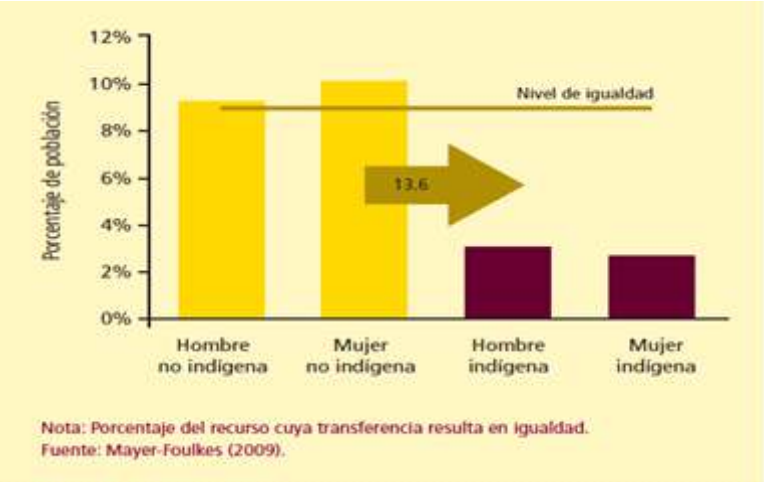


Figura 2. Distribución de recursos económicos en población estudiantil y nivel de igualdad

Metodología

Se realizó esta investigación aplicando una metodología exploratoria a partir de bases de datos, proporcionados por la coordinación de planeación universitaria y del SIIA de la UMSNH,

en archivos excel en cuanto a aspirantes de ingreso por año en los años comprendidos en el periodo de 2009 a 2011, se filtró la información enfocada en estudiantes de pueblos originarios (indígenas), ubicando tres categorías como son: a) las entidades de la República Mexicana de las cuales proceden, b) lengua materna y 3) preferencia de carrera.

A partir de la información recabada se construyeron tablas y gráficas así como cuadros comparativos por año sobre la demanda de aspirantes a las carreras ofrecidas por la UMSNH.

En cuanto a la tendencia de distribución de los estudiantes indígenas por programa académico ofertado por la UMSNH, se tomaron en cuenta las carreras que presentaron como mínimo 50 estudiantes indígenas. Ubicando las ocho dependencias que muestran presencia de estudiantes indígenas en menor proporción a los cinco primeros lugares.

La muestra incluye a 2753 aspirantes indígenas a ingresar en la UMSNH en tres cohortes comprendidos en el periodo 2009 al 2011. Esta muestra permitió ubicar la distribución de estudiantes indígenas en las diferentes dependencias de nivel superior que ofertan programas educativos en la propia Universidad.

Resultados

A partir de las bases de datos de estudiantes indígenas de la UMSNH en una temporalidad de 3 años comprendida de 2009 a 2011, los resultados obtenidos fueron los siguientes.

Entidades de procedencia

Las entidades de la República Mexicana de las cuales proceden son: Aguascalientes, Baja California Norte y Sur, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Coahuila, Colima, Distrito Federal, Durango, Edo. de México, Guanajuato, Sinaloa, Sonora, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Nayarit, Nuevo León, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz, Yucatán, Zacatecas. Se observaron variaciones en cada cohorte.

En las figuras siguientes se observan los mapas de distribución por año a partir de 2009 al 2011, las cuales muestran diversidad ya que los estudiantes no siempre proceden de las mismas entidades, en el caso de 2011 solo el estado de Zacatecas no envió estudiantes indígenas.

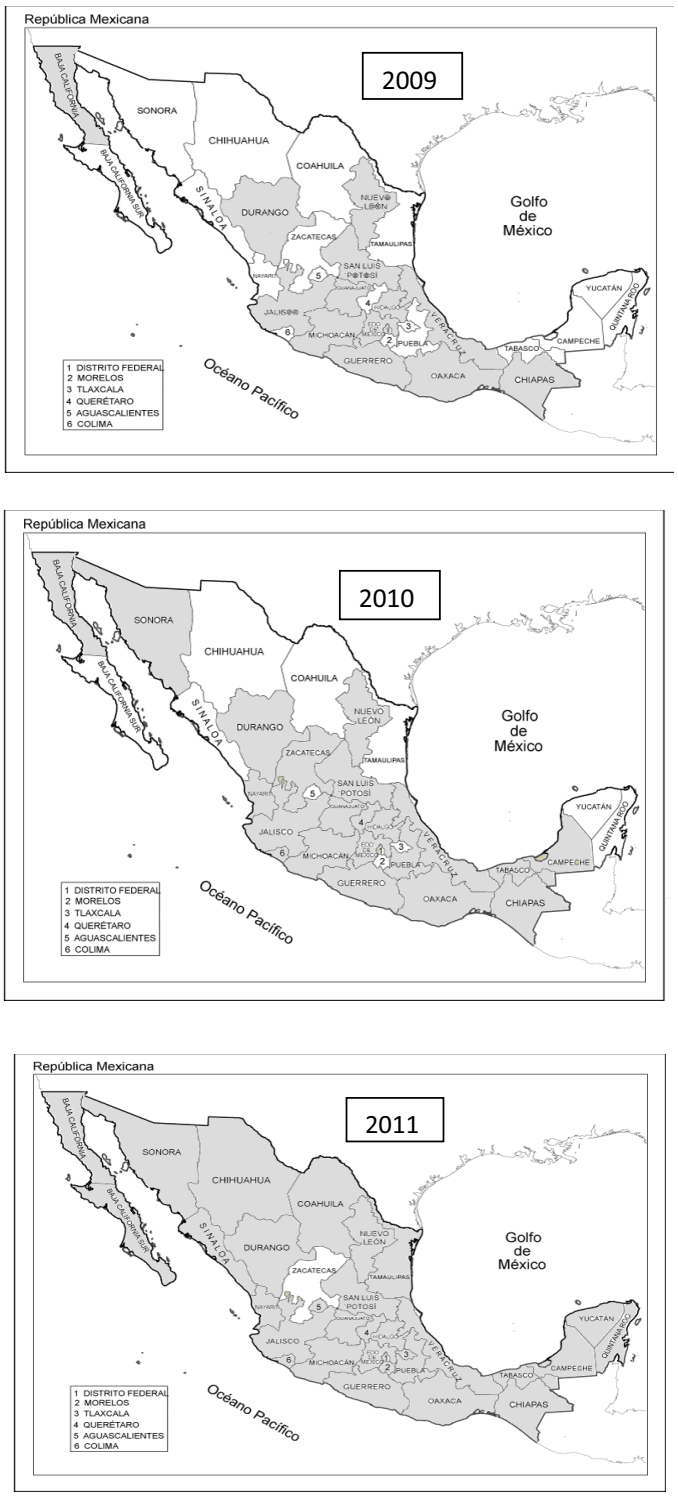


Figura 3. Muestra los mapas de distribución sombreado por cohortes 2009-2011

Lenguas originarias

Los resultados en cuanto a las lenguas maternas habladas principalmente fueron: Mam, Maya, Mazateco, Mexicanero, Mixteco, Purépecha, Tzeltal, tzotzil, Tlapaneca, Tlaxiaco, Tojolabal, Triqui, Nahuatl, Chool, Otomí, Zapoteco.

Carreras preferidas

La tendencia de distribución porcentual de los estudiantes indígenas en cuanto a su aspiración por programa académico ofertado por la UMSNH tomando en cuenta las carreras que presentaron como mínimo 50 estudiantes indígenas, se muestra en la figura 4. Las preferidas son: en 1er. lugar, Lic. en Enfermería; 2º, Lic. en Derecho, 3º Médico Cirujano Partero, 4º Ing. Agrónomo, 5º. Médico Cirujano Dentista, 6º Arquitectura.

Figura 4. Tendencia de distribución porcentual de aspiración a programas académicos de la UMSNH (Fuente: elaboración propia).

En cuanto a las carreras preferidas por los estudiantes indígenas se ubicaron aquellas que aparecieron en los cinco primeros lugares observándose coincidencia sobre todo en los tres primeros lugares. Son ocho las carreras más demandadas, de las cuales la Lic. en Enfermería y Lic. en Derecho se mantienen en los tres primeros lugares. La Lic. de Ing. Agrónomo se observó que ocupa el 2o. lugar solo en el 1er cohorte correspondiente a 2009 (ver tabla 1).

Demanda estudiantil	**Año 2009**		**Año 2010**		**Año 2011**	
	Carrera	No. estudi-antes.	Carrera	No. estudian-tes.	Carrera	No. estud
1er. lugar	Lic. en Enfermería	141	Médico Cirujano y Partero	85	Lic. Enfermería	55
2er. lugar	Ing. Agrónomo	131	Lic. en Derecho	44	Lic. en Derecho	27
3er. lugar	Lic. en Derecho	128	Lic. Enfermería	42	Médico Cirujano Dentista	24
4er. lugar	Médico Cirujano Dentista	79	Lic. en Arquitectura	33	Lic. en Ingeniería en Computación	23
5º. lugar	Médico Cirujano y Partero	77	Lic.en Psicología	21	Lic. en Arquitectura	22

Tabla1. Carreras de mayor demanda de aspirantes de ingreso a la UMSNH en posiciones del 1º.al 5o. lugar en las tres cohortes 2009-2011. (Fuente: Elaboración propia).

A continuación se presenta una pirámide de distribución de carreras con mayor demanda por cantidad de estudiantes aspirantes a ingresar a la UMSNH en las tres cohortes comprendidas de 2009- 2011.

Figura 5. *Carreras de mayor demanda por los estudiantes en el periodo 2009-2011.* Fuente: elaboración propia

Discusión

Al observarse consistencia en los dos primeros lugares de preferencia por los estudiantes indígenas en las carreras de: Licenciado en Enfermería y Licenciado en Derecho en los tres periodos investigados, se ve la necesidad de aplicar un plan de acción tutorial específico para estudiantes indígenas así como la formación de tutores en estas carreras

La carrera de Licenciatura en Salud Pública no apareció en el estudio por ser carrera de nueva creación sin embargo por su relación con la carrera de Licenciatura en Enfermería se considera necesario realizar en un futuro el análisis para detectar la presencia de estudiantes con estas características.

Conclusiones

Se presentan a continuación las conclusiones finales a las que nos ha conducido la presente investigación, logrando ubicar las 5 dependencias académicas nicolaitas que presentaron mayor demanda por parte de los estudiantes indígenas son: 1.-Licenciado en Enfermería, 2.-Licenciado en Derecho, 3.-Ingeniero en Agronomía, 4.-Médico Cirujano Partero y 5.-Médico Cirujano Dentista (García, 2014).

Por lo anterior se pudo apreciar que dentro de las 5 carreras de mayor demanda ubicamos a tres carreras pertenecientes al área de la salud como son las carreras de: 1º.Licenciado en Enfermería, 2º. Médico Cirujano Partero y 3º. Médico Cirujano Dentista, por lo que tal información hace necesario tomar medidas de atención como es un plan de acción tutorial específico y hacer propuestas de formación de tutores con esta especialidad en la DES de la

Salud como principio, para posteriormente hacerlo extensivo en el resto de las dependencias nicolaitas.

Otra propuesta sería la de aplicar la capacitación de tutores y la aplicación de un plan de acción tutorial en la Licenciatura en Salud Publica.

En cuanto a los lugares de procedencia se concluye que no hay regla, ya que es muy variable pues cada año cambia, incluso en el último año solo el estado de Zacatecas no aportó estudiantes indígenas, demostrando la gran afluencia de estudiantes de casi toda la República Mexicana.

Referencias

ANUIES, (2000): Programas institucionales de tutorías, una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior. México: ANUIES. Recuperado de http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_I/Rodriguez_Ma_Gpe_Rodriguez.pdf

ANUIES. (2007). Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior PAEIIES.ANUIES. Recuperado de http://paeiies.anuies.mx/index.php?pagina=retos.html

Aragón, O. (2007). Indigenismo, movimientos y derechos indígenas en México. México: UMSNH

Castellanos, (2007). PAEIIES-ANUIES Memorias de experiencia 2001-2005. Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas de Instituciones de Educación Superior, recuperado de http://paeiies.anuies.mx/public/pdf/memoria_de_experiencias.pdf

Badillo, J. (2007). Reseña de Los retos de México en el futuro de la educación. Revista de Investigación Educativa 4, 1-11. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121710012

Badillo. (Agosto, 2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. Reencuentro, 61, 25-33. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34019137005

Censo General de Población y Vivienda 2000 http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/ccpv/cpv2000/default.aspx

CONAPO. (2005) Estimaciones del CONAPO con base en Proyecciones de la Población de México 2005-2050. http://www.portal.conapo.gob.mx/publicaciones/juventud/capitulos/01.pdf

Figueroa, S. (2009). *Informe de rectoría UMSNH.* Recuperado de http://bicentenario.umich.mx/index.php/historia-de-la-umsnh

Figueroa, S. (2011). *Informe de Rectoría.* Morelia,Mich: UMSNH.

García, A. (2014) *Estrategias para optimizar el programa de tutoría en estudiantes indígenas de la Facultad de Químico Farmacobiología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.* Tesis de Maestría Inédita, CIDEM-SEP Morelia,Mich.

Robles, A. (2012, 26 de Octubre). "Presencia Indígena en la Universidad Michoacana". *Gaceta Universitaria*, 12-13.

SEP. (s/f) *Lineamientos de acción tutorial*. Recuperado de ep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/04-actividadesparaescolares/acciontutorial/FI-LAT.pdf

SEP (s/f). Glosario [versión electrónica]. Recuperado de http://www.ses.sep.gob.mx/

SIIA.(2009, 2010, 2011). *Bases de datos* Planeación universitaria Sistema Integral de Información Administrativa, UMSNH.

LA PARTICIPACIÓN COMO DERECHO DE LA INFANCIA ESCOLARIZADA EN MICHOACÁN: UN DIAGNÓSTICO ACTUALIZADO

Alethia Vargas Silva[1], *Eduardo Lugo Nolasco*[2]
Erika Alvarez Alvarez[3]

Al mundo apacible de las plantas también llegó un día la revolución social.
Dícese que los caudillos fueron aquí las cañas vanidosas.
Maestro de rebeldes, el viento hizo la propaganda,
y en poco tiempo no se habló de otra cosa en los centros vegetales.
Los bosques venerables fraternizaron con los bosquecillos locos
en la aventura de luchar por la igualdad.
Pero, ¿qué igualdad? ¿De consistencia en la madera, de bondades en el fruto,
de derecho a la buena agua?
No; la igualdad de altura, simplemente.
Levantar la cabeza a uniforme elevación, fue el ideal.
El maíz no pensó en hacerse fuerte como el roble,
sino en mecer a la altura misma de él sus espiguillas velludas.
La rosa no se afanaba por ser útil como el caucho,
sino por llegar a la copa altísima de éste
y hacerla una almohada donde echar a dormir sus flores…
Gabriela Mistral (Por qué las cañas son huecas)

Introducción

La participación infantil es principio básico de la Convención sobre los Derechos del Niño (Asamblea General de la ONU, 1989) y constituye un conjunto de derechos que habilitan a la infancia para el ejercicio de muchos derechos más; por ejemplo, un niño o una niña que participa activamente en su familia, escuela o comunidad, que está informado, que se forma juicios propios, se encuentra mayormente habilitado para ejercer otros derechos como la salud, la educación, la preservación del medio ambiente entre otros, por ello es de vital importancia que las instituciones capaciten ampliamente a su personal de tal forma que todas la áreas institucionales puedan identificar cuáles son los componentes de sus acciones que contribuyen a la participación infantil.

[1]Maestra en Psicología Social. Profesora-Investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: alethia.danae@gmail.com
[2]Maestrante en Psicología Social. Profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán. Contacto: Eduardo.iemdes@gmail.com
[3]Licenciada en Psicología. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. contacto: erial_23@hotmail.com

La promoción de los derechos de la infancia y de la participación no corresponde a una sola dependencia gubernamental y mucho menos a un solo programa, sino que es una acción que debe transversalizar toda la acción pública, diagnóstico social, planeación y programa o política pública implementada, como la gestión y administración de recursos, por ejemplo.

Hablar de participación infantil, implica reconocer a los niños y niñas como sujetos de derecho, no sólo como objetos de protección, y ello no implica no protegerlos, sino que además de ser garantes de protección a la infancia, los adultos, instituciones y grupos sociales –incluida la familia- deben asegurar formas de relación en donde los niños y las niñas cuenten con espacios, lugares, posibilidades y dispositivos donde puedan opinar, organizarse, tener responsabilidades relacionadas a ellos mismos, su familia o su entorno, y en ese sentido, implicarse en toda la vida social de la que forman parte.

Diversos organismos como Save the Children (2014, 2008), el Instituto Interamericano del Niño (2010) y UNICEF (Estrada, Madrid-Malo y Gil, 2000), han publicado desde hace más de diez años los estándares de la participación infantil con el propósito de garantizar prácticas coherentes, epistémica, teórica y metodológicamente con la mirada de los derechos de la niñez. Los estándares de la participación infantil deben constituir para las instituciones un referente cotidiano para planear y evaluar todo tipo de acciones y políticas dirigidas a la población infantil.

Estos estándares incluyen directrices para el personal de las instituciones, además de ser ejes fundamentales para la planeación de acciones, y sugerir indicadores de evaluación que permitirían conocer la contribución auténtica de las acciones institucionales al fomento de la participación infantil, a continuación se presentan las que propone Save the Children, que si bien, no son los únicos, sí los que se usan de base para las recomendaciones a instituciones y gobiernos a nivel mundial:

- Estándar 1. Un enfoque ético: transparencia, honestidad y responsabilidad
- Estándar 2. La participación de la niñez es apropiada y relevante
- Estándar 3. Un entorno favorecedor y amigable para la niñez
- Estándar 4. Igualdad de oportunidades
- Estándar 5. El personal trabaja con efectividad y confianza
- Estándar 6. La Participación promueve la Seguridad y Protección de la Niñez
- Estándar 7. Asegurar el seguimiento y evaluación.

Método

El presente texto muestra datos tomados del Diagnóstico Estatal sobre Participación Infantil solicitado por el Sistema Estatal de Desarrollo Integral de la Familia de Michoacán. El objetivo que dio forma a tal trabajo fue: Comprender y analizar la participación infantil en el Estado de Michoacán. A partir de ese objetivo se diseñó un instrumento de auto-aplicación que realizaron

1445 niños y niñas de cuatro regiones del Estado, todos ellos que asisten a la escuela. El instrumento fue diseñado ex profeso por el equipo de investigación (alpha= 0.807) y consistió en indagar percepción y conductas concretas de participación infantil.

Por ejemplo, la frecuencia con que los niños son tomados en cuenta para tomar decisiones al interior de su familia o en eventos de la escuela, así como la frecuencia con que participan en actividades que organiza su comunidad. Los tipos de participación que evaluó el instrumento fueron: Nivel de participación en la comunidad, Nivel de participación escolar, y nivel de participación en el núcleo familiar. Se aplicó también un instrumento de frases incompletas, donde los niños podían expresar la percepción que tienen sobre la participación en el ámbito escolar, familiar y en su comunidad. Se aplicó además una lista de cotejo, donde los participantes tenían oportunidad de seleccionar oraciones que describieran las actividades que en realidad realizan y no lo que perciben. Por último el instrumento contenía un cuestionario, que constó de tres preguntas abiertas sobre expectativas en torno a la participación.

La selección de la muestra se hizo de forma probabilística estratificada. Las regiones y comunidades que se trabajaron fueron las siguientes:

- Región Centro: Escuelas de Comunidades de Morelia, Santa Ana Maya y Cuitzeo.
- Región Costa Nahua: Escuelas de Comunidades de Colola, Pómaro y el Duín.
- Región Oriente: Escuelas de Comunidades de los Municipios de Ciudad Hidalgo, Zitácuaro y Tuxpan.
- Región P´urhépecha: Escuelas de Comunidades de Arantepacua, Capacuaro, Comachuen, Huiramangaro, San Juan Tumbio, Paracho y Pichataro.

Al respecto, participaron en total 1445 alumnos, de los cuales fueron 49.7% niñas y 50.3% niños. De entre 9 y 16 años de edad (μ= 12.2, S=1.8). El 49% de nivel secundaria y 51% de primaria de los grados 4°, 5° y 6° respectivamente.

Resultados y discusión

Los resultados que a continuación se muestran, presentan datos con respecto a las diferencias encontradas por región, por sexo y por área de participación.

Con respecto al nivel de participación

Con base en las respuestas dadas en la lista de cotejo se definió como nivel de participación alto al conjunto de respuestas SIEMPRE, como nivel de participación medio la frecuencia de respuestas A VECES, y como nivel bajo, a la frecuencia alta en las respuestas NUNCA. A nivel general, el nivel de participación de la mayoría de los niños(as), es medio con un 71.9%,

mientras que el nivel bajo fue 9.7% y alto apenas el 18.4%.

Respecto a la comparación del nivel de participación por sexo, sí existe diferencia estadísticamente significativa (t=2.000, p.=0.046). Siendo los niños quienes mostraron mayor nivel de participación. Al respecto es importante analizar que, culturalmente y con respecto a la percepción que de la diferencia de sexo se tiene en algunas comunidades o grupos sociales, se hacen diferencias en las posibilidades que niños y niñas tienen al interior de sus familias y de sus comunidades, como a opinar dentro de las decisiones sociales o bien asistir a espacios de recreación. Cada vez es más notoria la necesidad de diseñar dispositivos de intervención enfocados al trabajo con grupos diferenciados por sexo, no para fortalecer esas diferencias a niveles comunitarios, sino más que eso, disminuirlas para poder aspirar a convivir en igualdad de oportunidades.

Para el caso del apartado de frases incompletas, se presentó la frase: las niñas son… y los niños son…, a lo que, de los 400 instrumentos elegidos para hacer este análisis, se encuentra que para la descripción de las niñas aparecen frases del tipo: “mujeres que trabajan en la casa”, “muy pequeñas”, “muy calmadas y mejor educadas”, “sexis y bonitas (algunas)”, en contraste con este tipo de respuesta aparecen otras como: “un humano que tiene derechos”, “iguales ante nosotros y formamos una comunidad”. Estos, son datos que permiten diseñar caminos de formación y reflexión para niños y niñas en la escuela, al lado de sus comunidades y grupos sociales, donde esas ideas, que representan las diferencias de acuerdo al sexo, se forman y fortalecen.

En el nivel medio de participación se encuentra la mayor cantidad de respuestas para las cuatro regiones donde se aplicó el instrumento (Región centro, Región Costa Nahua, Región Oriente y Región P´urhépecha) representa casi tres cuartas partes del total de la muestra. De acuerdo a los porcentajes obtenidos, el nivel alto de participación le sigue, con excepción de la zona p´urhépecha, y el nivel bajo muestra los porcentajes más bajos, en general, aunque para el caso de la región p´urhépecha, la *participación baja* queda en segundo puesto, como lo muestra la tabla 1. Al respecto y mediante un análisis descriptivo, puede decirse que las diferencias no son significativas, lo que permitiría pensar en que la situación de la participación infantil en niños y niñas escolarizados en el Estado es similar, lo que habrá que tomar en cuenta de manera importante son las concepciones culturales en relación a la misma. Por ejemplo, pensar que la infancia es ignorante de lo que sucede a nivel social, o que no comprenden las “cosas de adultos”.

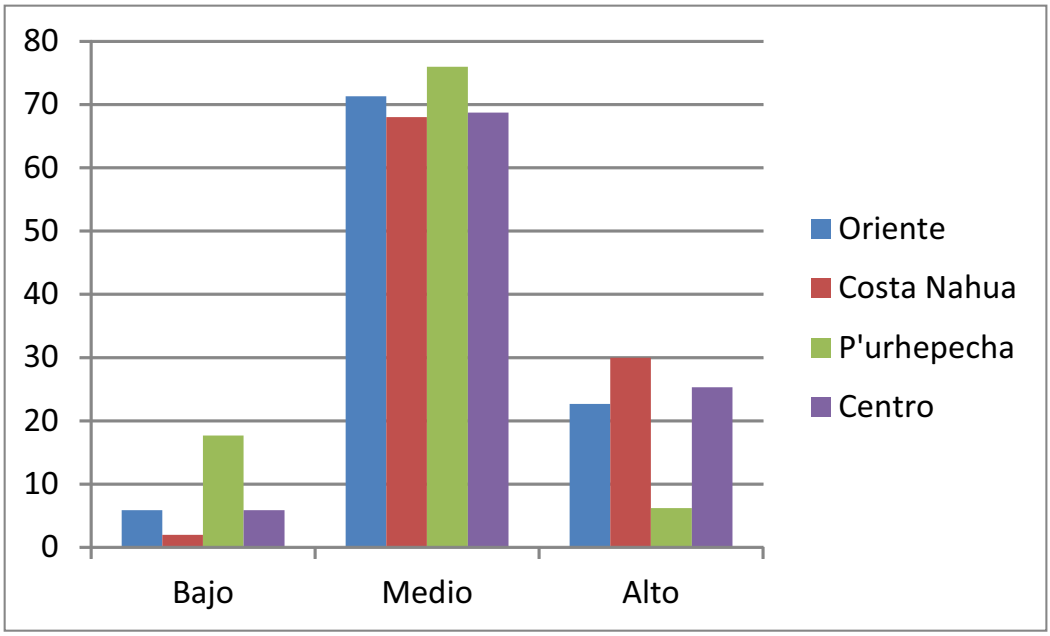


Tabla 1. Nivel de participación por región.

Si bien es importante mencionar que la idea de participación infantil es un concepto académico y político que no es claro para los y las niñas, las respuestas que muestran los participantes dejan clara la idea que tienen sobre la importancia de que sean tomados en cuenta por los adultos y por las instituciones de las que son parte. Como puede verse en las respuestas a la pregunta ¿cuál es la importancia de la participación infantil?, en donde se puede leer que: …"los niños deben participar más para que mejore el país" (14-zit_sf); "*para estar vien comunicados con lo que pasa*" (sic. 20-mor-viped); "*de tomar decisiones que puedan ayudar*" (38-sectec), además como complemento de su respuesta aparece la idea de que su involucramiento en las decisiones grupales incide en la mejora de las relaciones, de las soluciones a los problemas sociales, así como en la convivencia: "*importa lo que un niño diga para un futuro mejor y así*" (299-Mor_cen).

Con respecto a las áreas de participación

Como se comentó anteriormente, el instrumento construido evaluó tres áreas de participación infantil, la familiar, la escolar y la comunitaria. De estas áreas se aprecia ligeramente mayor participación en el área familiar con respecto a la escolar y social. Aun así, el nivel más alto por área se encuentra en el nivel medio, y ahí llama la atención que el espacio familiar ocupa el tercer lugar (ver tabla 2).

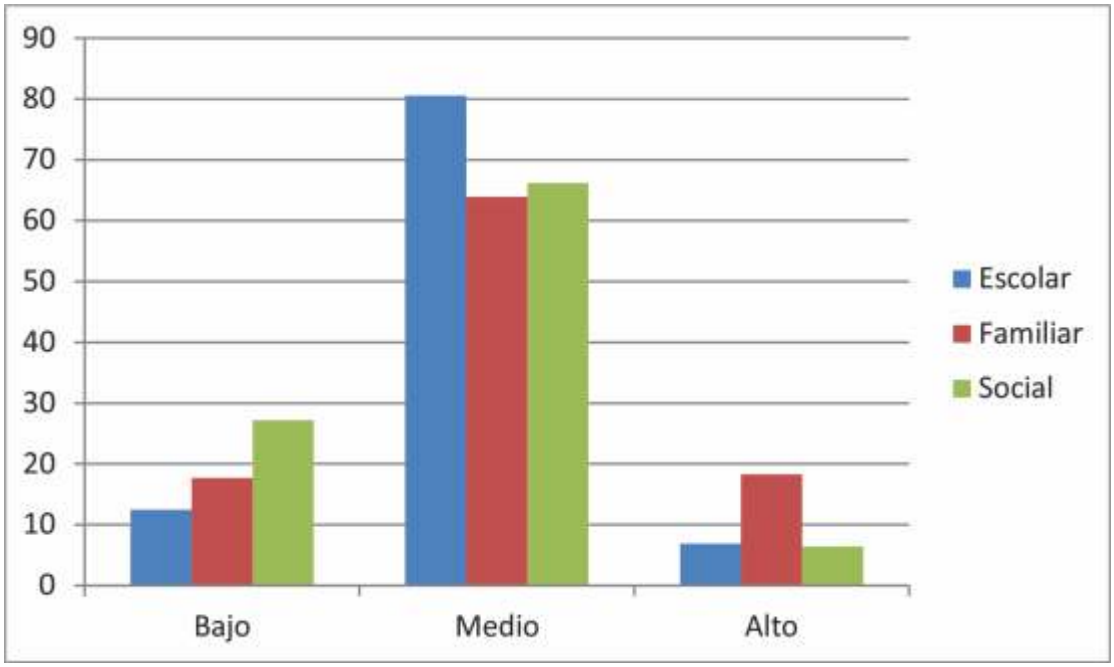


Tabla 2. Nivel de participación por área.

Pensar en la familia como espacio prioritario de aprendizaje de la participación, exige poner en la discusión la necesidad que existe en el diálogo como eje de las relaciones, así como en la importancia de la reflexión de padres y madres, donde se escuchen sus necesidades, pero también se oriente y forme en relación a los derechos de la infancia y a cómo apoyar iniciativas ciudadanas de generación de participación infantil en la comunidad, barrio e instancia escolar.

Llama la atención que con respecto al sexo, en el caso de los niveles altos de participación en las tres áreas, los varones muestran menores puntajes que las mujeres, lo que tiene estrecha relación con los resultados del nivel bajo, ya que son los niños quienes participan menos en las tres áreas.

Con respecto a ítems específicos relevantes

De las tres áreas de participación analizadas en el instrumento aplicado, a continuación se muestran los resultados descriptivos de cuatro de los reactivos, que por cuestión de espacio fueron elegidos por ser representativos, no por ello los más importantes. Como se muestra en la tabla 3, un poco más del 50% de los participantes en el estudio comentan conocer sus derechos como estudiante, sin embargo, la otra mitad responde que nunca o sólo a veces los conoce. Si bien, no se pidió a los participantes que indicaran cuáles eran estos derechos, hacemos referencia a la necesidad que tiene la escuela de mostrar a los niños y jóvenes, los espacios, servicios, el trato con los profesores y las actividades, y es que no es suficiente con hacerlos explícitos a la hora de la inscripción y a menudo, se entrega sólo a los padres, un reglamento interno de la escuela para hacerles saber bajo qué condiciones sus hijos e hijas tendrían que abandonar la institución; sin embargo, no se hace como una práctica cotidiana y obligatoria el

conversar con los estudiantes niños y jóvenes los derechos que tienen dentro de la escuela, y que muchas veces coincide con otros derechos fuera de ella.

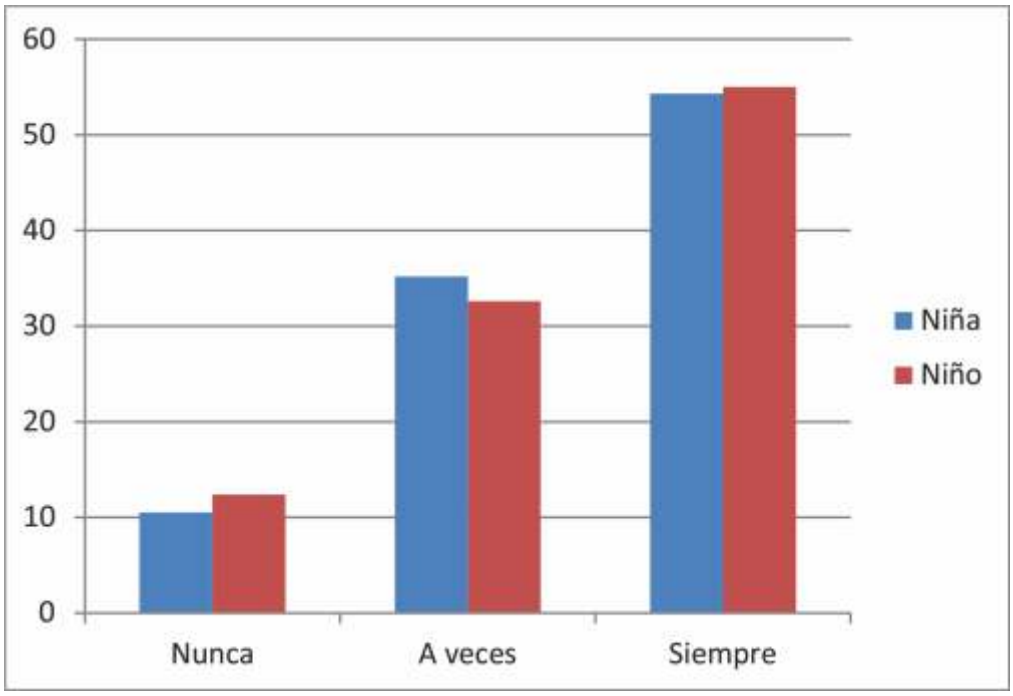


Tabla 3. Conozco mis derechos como estudiante.

En experiencias de violencia entre iguales narradas por niños y niñas en las escuelas, se encuentra como etapa "previa" encadenada a la violencia física, la violencia psicológica, relacionada al temor que se le tiene al niño o niña que infringe violencia. En ese sentido, es importante comprender el rol que juega la escuela en el fortalecimiento del desarrollo emocional, al que la tabla 4 hace referencia. Profesores e infantes necesitan desarrollar formas distintas de expresión emocional, además de que quienes sean violentados o agredidos sepan que cuentan con espacios de apoyo y escucha, donde todos comprendan que hay formas distintas de relaciones más sanas y más equitativas.

Si bien el hogar juega un papel fundamental en el desarrollo emocional, la escuela posibilita un espacio de relaciones sociales y afectivas, que pueden o no fortalecerlo. Al respecto llama la atención los datos de la tabla 4, que muestran la confianza para expresar las emociones en el espacio escolar, ante lo que la mitad de los participantes respondieron que sólo a veces, y un poco más del 20% muestra que nunca siente confianza de expresar sus emociones.

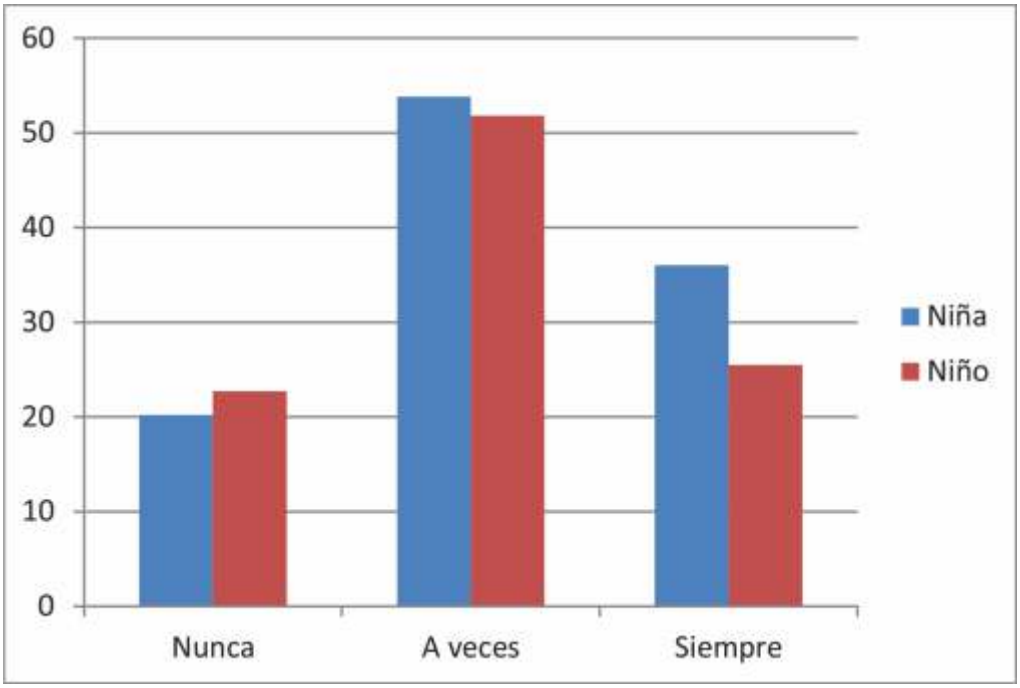


Tabla 4. Siento confianza de expresar mis emociones en la escuela.

Hay un leve incremento en que los varones tienen menos confianza de expresarse que las niñas, dato que permite sustentar la importancia de educar desde el principio de igualdad en las escuelas, como comenta Cobo (2008, p.49), una escuela que no conceptualiza la desigualdad entre los niños y las niñas no formará a la sociedad en valores de justicia y libertad. Y por otro lado, la salud emocional de las personas está relacionada a la posibilidad que se tiene de escuchar a otros y ser escuchados por esos otros, iguales y tutores, dato importante para pensar en el ejercicio de la participación dentro del espacio escolar.

Con respecto al área familiar, el hogar es donde comienza el desarrollo humano, desde la construcción de género, la comunicación, la expresión emocional y la participación política. Como lo muestra la tabla 5, el 10% de los niños del estudio comentan que sus opiniones no son respetadas en el hogar, el 90% restante se divide entre el a veces y el siempre son respetadas. Vale la pena pensar en el 10% que respondió que sus opiniones nunca son respetadas, ello permite pensar en la necesidad del trabajo con padres y madres en relación a la democratización familiar, que proponen una autoridad abierta y las posibilidad de tomar decisiones consensuadas entre los miembros. Esta misma idea permite cuestionar el tipo de opiniones que son respetadas en el hogar de los niños, lo cual no se cuestionó en el instrumento, pero que en esta idea de democratización deben incluirse decisiones de lo cotidiano así como decisiones que impliquen cambios familiares, en donde si bien, no se pueda seguir el punto de vista del infante, se respete y se dialoguen las opciones de las decisiones familiares.

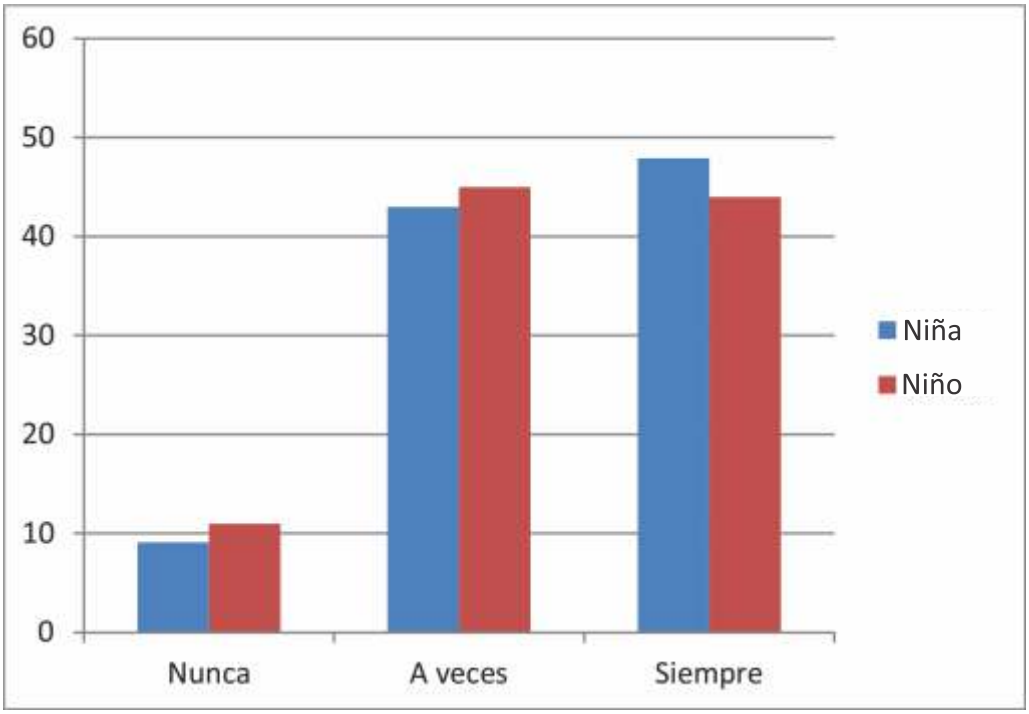


Tabla 5. En mi casa los adultos respetan mis opiniones.

En relación a la diferencia de género, se puede observar que no es significativa en el respeto a las opiniones, ello pone en cuestión la idea de que se llega a respetar más la opinión de los varones, o bien, podríamos profundizar en si la diferencia se va construyendo con el crecimiento y aprendizaje de roles sociales relacionados al género.

Parte del ejercicio de la participación, está la posibilidad de que la infancia tenga espacios y oportunidades de relacionarse con el entorno, no sólo por medio de las instituciones como la familia y la escuela, sino que también, la participación tendría que verse reflejada en la posibilidad de opinar públicamente, la existencia de espacios donde el diálogo intergeneracional fuera posible, así como la posibilidad de construir, en relaciones horizontales formas de mejorar los espacios físicos y sociales de los que son parte, donde las relaciones de poder puedan ser cuestionadas y reconfiguradas desde el diálogo comunitario.

La tabla 6 que se muestra a continuación, habla de la participación que tienen los niños en actividades extraescolares y que abonan al desarrollo integral de los mismos, de esto depende una serie de factores que pueden estar vinculados a otros, tales como: las posibilidades económicas de los padres, pero también, otros elementos como las alternativas que las mismas comunidades ofrecen para este sector de la población, además de mostrar que no siempre estas alternativas responden a necesidades sino que a veces, responden al uso de rubros etiquetados previamente sin vínculo con las necesidades específicas de desarrollo humano y social de las comunidades.

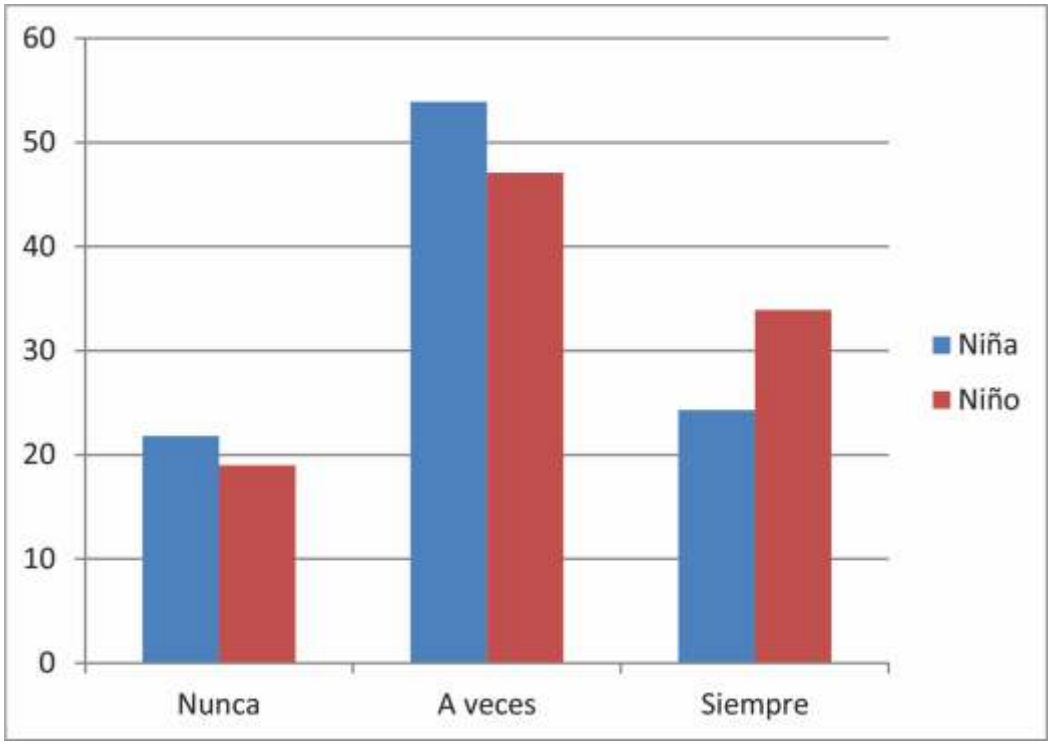


Tabla 6. Participo en actividades culturales y/o deportivas que se organizan en mi comunidad.

La mitad de los participantes afirma que sólo a veces participa en actividades culturales y deportivas, y la otra mitad se divide entre las respuestas de siempre participo y nunca lo hago. El involucramiento en actividades de este tipo, se puede ver relacionado con la apropiación de espacios sociales, y ello, evidentemente sirve incluso como elemento preventorio de conductas de riesgo tanto individuales como grupales. Además de ello, las instancias de gobierno locales necesitan tener un espacio de escucha y atención a la infancia, donde los mismos niños puedan presentar proyectos para mejorar su comunidad, esto coadyuvaría en la autenticidad del interés superior de esta población al escuchar, atender y posibilitar el involucramiento en la determinación y priorización de los temas a atender en sus comunidades o grupos sociales.

La participación infantil supone una concordancia entre la expresión y la acción en un contexto de libertad para ambas, incluye la posibilidad real de las infancias para incidir en cambios concretos en el lugar donde viven, por ello se pregunto a los participantes si percibían posible hacer proyectos para promover cambios en sus comunidades, ante lo que el 30% de los niños consideran que nunca podrían hacerlo, el 50% piensan que sólo a veces y, sólo alrededor del 25% perciben que es posible. Aun cuando no se preguntó más en torno al tema, guarda relación con la percepción que se tiene de la escucha institucional y, con ello la inexistencia de cercanía entre ésta y la infancia.

Si bien los datos presentados, sólo son una parte del Diagnóstico total, dejan ver la necesidad de pensarlos desde la política pública, donde se puedan tomar decisiones en relación

al uso del gasto público, así como de diseñar y asegurar los mecanismos de escucha, atención y práctica de propuestas de las poblaciones infantiles y juveniles, tomando en cuenta sobre todo los tres grandes fines de la acción social contemporánea: justicia y equidad social, bienestar social y orden social.

Conclusiones

Como se puede apreciar, los retos y deudas con respecto a la atención a la infancia son diversos y grandes. Es importante destacar, que darles respuesta no depende solamente del Estado, y es ahí donde elegimos centrar la mirada a algunas de las conclusiones en forma de propuestas, no por restar importancia a las instancias públicas, pero sí para mostrar la base del espiral de trabajo en organización familiar, escolar y de gestiones a nivel micro social.

Las universidades, pueden ser quienes, por medio de actividades de difusión del conocimiento, integren a la infancia a la planeación y ejecución de actividades que promuevan el uso de espacios públicos e institucionales en actividades de diversa índole cultural y lúdica. Así mismo, las gestiones locales, de institución a institución son una actividad que podemos hacer entre instituciones locales, ya sea actividades de formación para padres y madres en relación a la democratización familiar, fortalecimiento de habilidades con profesores para promover aulas enmarcadas en los derechos o actividades lúdicas donde se promuevan juegos no necesariamente competitivos.

Por otro lado, la idea que plantea Eduardo Bustelo (2007) en torno a la educación en derechos de la infancia obliga a pensar en la necesidad de verlos como derechos de la infancia y no de los niños, argumentando que pueden llegar a individualizar a los niños como sujetos, y no a promover el pensamiento de la colectividad. En palabras del autor “el niño singularizado es sujeto de derechos, pero la infancia como categoría social es sujeto del cambio social” y es ahí donde se pretende poner la mirada, en la necesidad de dar la palabra a los y las niñas en la transformación social de las comunidades.

A nivel macrosocial es importante mencionar que la adhesión de México a la Convención sobre los Derechos del Niño, tiene el compromiso de armonizar las leyes locales, las políticas públicas y las prácticas institucionales, con los contenidos y los principios de dicha convención, debe recordarse que de acuerdo al artículo 133 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, cuando el gobierno mexicano ratifica convenios o tratados internacionales de derechos humanos, estos tienen la misma categoría que la propia constitución, referente máximo de la legislación mexicana y constituyen un conjunto de obligaciones de la instituciones del estado mexicano, lamentablemente el avance en materia de infancia no ha sido sostenido, a más de 25 años de la Convención de Derechos del Niño, el Comité de las Naciones Unidas persiste en recomendar a México un mayor dinamismo institucional en materia de participación infantil, para coadyuvar en la disminución de las desigualdades que caracterizan a la infancia en México.

Es así, que los retos son mayúsculos, las realidades cambiantes han configurado nuevos escenarios para la infancia en México y en particular en Michoacán, las emergencias que surgen de las coyunturas actuales exigen un estado que asuma con voluntad política y compromiso real su función de garante de los derechos de la infancia; en la urgente recomposición social de Michoacán los niños y niñas han de ser prioridad, han vivido años de un contexto permeado fuertemente por la violencia, es tiempo de mostrarles que colectivamente es posible construir mundos posibles.

Referencias

Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención de los derechos del niño*. Nueva York: ONU

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la Infancia, Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI

Cobo, R. (2008). *Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Catarata.

Estrada, M.; Madrid-Malo, E. y Gil, L. (2000). *La participación está en juego*. Colombia: UNICEF

Instituto Interamericano del niño, la niña y adolescentes (2010). *Menú de Indicadores y sistema de monitoreo del Derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes. Uruguay: Instituto Interamericano del niño, la niña y adolescentes*. Recuperado de http://www.iin.oea.org/IIN2011/documentos/Menu_Indicadores_y_sistema_monitoreo.pdf

Save the Children (2014). *Manual sobre estándares internacionales de derechos humanos aplicables a los niños, niñas y jóvenes migrantes*. Argentina: Save the Children. Recuperado de https://www.savethechildren.mx/sites/savethechildren.mx/files/resources/Manual%20estandares%20DDHH%20NNA%20migrantes-Final.pdf

Save the Children (2008). *Haciendo lo correcto por las niños y los niños. Una guía sobre programación de derechos del niño para profesionales*. Perú: Save the Children. Recuperado de http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/1928.pdf

INDICADORES DE RIESGO DE DESERCIÓN EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA

Fabiola González-Betanzos[1], *María Elena Rivera-Heredia*[2], *Fabiola García-Rangel*[3]

Introducción

La situación de la educación en México tiene muchos aspectos relevantes, sin embargo hay uno que cobra particular importancia por el gran impacto que genera de manera inmediata tanto en el ámbito personal, familiar, social y económico del país y es el abandono o deserción de los estudios. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2010) en México hay 3,536,369 personas de 20 años y más que asisten a la escuela, esto representa 5 de cada 100 habitantes en ese rango de edad, Esta es una cifra alarmante sobre todo considerando un aspecto en el caso particular de México, que es el bono demográfico, el cual es parte de un proceso de transición de la población, caracterizado por una reducción de la mortalidad así como de la fecundidad, lo que lleva a la pirámide poblacional a tener una estructura que se adelgaza de la base; por última vez en la historia este país tendrá el número de jóvenes que ahora tiene y que se encuentran en edad de estudiar en nivel medio superior y superior, para posteriormente integrarse a la fuerza productiva.

Según estudios de la OCDE (2013), durante los cuatro años posteriores a la educación obligatoria (media superior), más de dos terceras partes han abandonado el sistema educativo por completo. Alrededor del 64% de los jóvenes de 16 años están matriculados en el nivel medio superior, mientras que esta cifra baja a 37% entre los jóvenes de 18 años (20% en la educación media superior y 17% en la educación superior). Entre los jóvenes de 20 años de edad, únicamente el 27% están matriculados en la educación (3% en media superior y 24% en superior) y todavía es un número menor el que termina sus estudios, ya de los jóvenes que entre 20 y 29 años, sólo el 12% participa en la educación, lo cual es menos de la mitad de la tasa observada que es del 28%.

Todo esto nos lleva a reflexionar en cómo revertir esta situación en la que México tiene el tercer porcentaje más alto de jóvenes “ni-ni” (que no se encuentran ni empleados ni en educación formal o formación) en el grupo etario entre los 15 y los 29 años, en la OCDE sólo después de Turquía e Israel.

[1]Doctora en Metodología en Ciencias del Comportamiento y de la Salud. Profesora e investigadora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: fabiolagonzalezbetanzos@hotmail.com

[2]Doctora en Psicología con orientación en Salud. Profesora e investigadora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: maelenarivera@gmail.com

[3]Maestría. Profesora e investigadora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: fgarcia0308@yahoo.com.mx

Resalta el hecho de que el porcentaje de mujeres “ni-ni” es tres veces superior al de los hombres y esta disparidad aumenta con la edad; según resultados de la Encuesta Nacional de la Juventud 2010. La mayoría de las mujeres que no se encuentran empleadas ni en educación o formación son amas de casa, eso puede indicar que esta disparidad se debe a factores culturales como los embarazos y matrimonios a temprana edad; sin embargo, el no estudiar, ni trabajar, tiene repercusiones desfavorables en la capacidad de encontrar un empleo más adelante, en la autosuficiencia y en la igualdad entre ambos sexos. Otro sector que requiere especial atención son aquellos jóvenes que decidieron iniciar sus estudios universitarios.

La presente investigación parte del reconocimiento de que el primer año universitario constituye el llamado tramo crítico que influye significativamente en una trayectoria académica exitosa, irregular o en el abandono definitivo de los estudios en la institución. A pesar de su importancia, este campo de investigación no ha recibido suficiente atención en México (Silva Laya, 2011). En Estados Unidos se han realizado investigaciones tanto teóricas, como prácticas durante casi 30 años en donde se ha conseguido que las políticas y decisiones estén dirigidas a la evidencia generada (Upcraft, Gardner & Barefoot, 2005), también se cuenta con investigaciones realizadas sobre el tema en Latinoamérica (Universidad de Bio-Bio, 2010; ministerio de Educación Nacional en Colombia en el 2009).

Para poder incidir en el fenómeno de la deserción es necesario conocer sus causas, y dar seguimiento a través del tiempo, es por ello que en los estudios de *Trayectoria* se considera prioritario comprender qué variables podrían estar relacionadas con la deserción. Existen diversos modelos que intentan explicarlo; para Himmel (2002) los modelos más reconocidos son: a) psicológicos, b) sociológicos, c) económicos, d) organizacionales y e) de interacción. Según estos modelos el primer paso es generar información, lo más completa posible, que dé cuenta de las características de los alumnos para poder identificar aquellos atributos o características que tienen una asociación relevante con el rendimiento (Chain Revuelta y Jácome Ávila, 2007)

Uno de los modelos de interacción más reconocidos es el de Tinto (1993, 2006), este modelo intenta explicar porque algunos estudiantes abandonan la institución antes de completar su ciclo escolar. La idea central de esta teoría es que los estudiantes tienen ciertas características al entrar a la institución –también llamado perfil de ingreso- estos atributos interactúan y se integran en el sistema social y académico de la institución. Tinto señala que esas interacciones pueden llevar ya sea a experiencias positivas (de integración) que eleven la calidad y los compromisos con la institución, o por otro lado, también pueden llevar a una

experiencia negativa (la no integración) que debilite la calidad y los compromisos con la institución. Este mismo autor, organiza las variables en cinco categorías cronológicas que conducen a la decisión de abandono. La primera categoría se relaciona con el Perfil de Ingreso (ver figura 1).

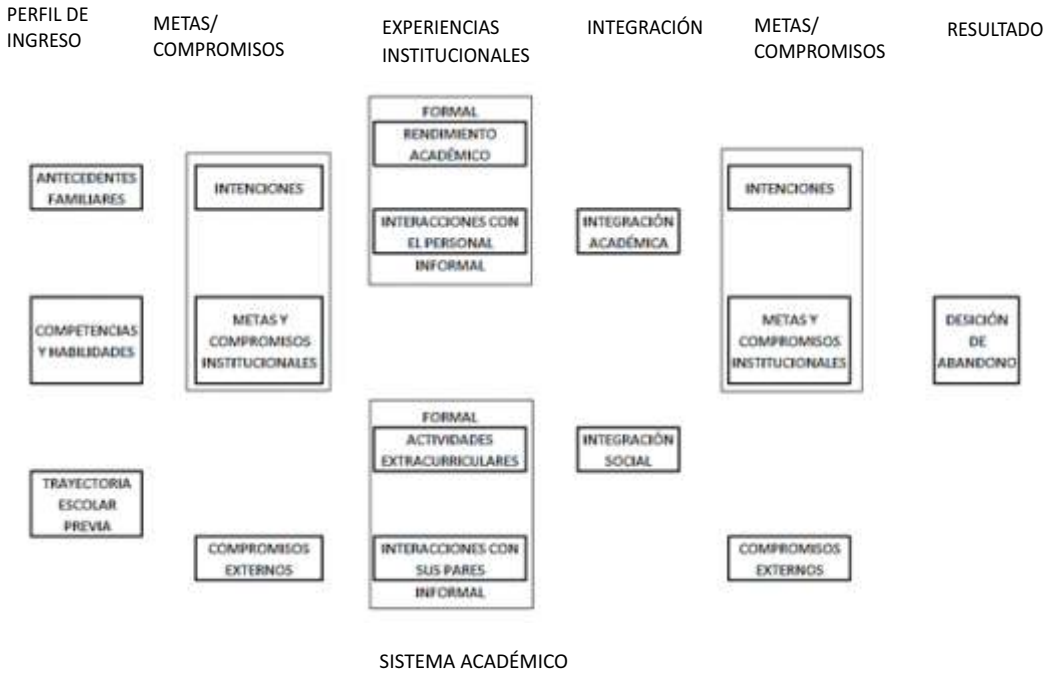


Figura 1. Modelo de Tinto (1993) para explicar la deserción

Sin embargo, aunque se conocen algunas variables del perfil de ingreso que pueden estar asociadas al rendimiento y especialmente al riesgo de abandono o rezago, los resultados no son concluyentes y aún se continúan desarrollando teorías, modelos, procedimientos, instrumentos y metodologías para el análisis de datos. Algunos de los métodos de análisis de datos que permiten identificar patrones tipologías de riesgo son: el análisis de conglomerados (Rua, 2001; Rúa y Redondo, 2002); minería de datos (Chain y Ragueb, 2007; Vandamme, Meskens y Superby, 2007), y el análisis factorial exploratorio (Rúa y Kennedy, 2001). Una vez identificadas las variables que caracterizan a las diferentes tipologías se analiza su grado de asociación con el rendimiento, en estos casos se han utilizado curvas ROC (Bacallao, 1997; Vivo, Franco y Callejón, 2004), análisis de regresión jerárquica (Burton y Downling, 2005; Chamorro-Premzsik y Furnham, 2003); así como Modelos Rasch (Alvarez, Cortés y Guerrero, en prensa). La utilización de modelos exploratorios ha sido un primer paso para proponer índices de riesgo (Merlino, Ayllón y Escanés, 2011), sin embargo, consideramos que se debe ir en la búsqueda de modelos explicativos que permitan identificar la importancia de las variables y de sus relaciones a través de técnicas confirmatorias.

El fenómeno de la deserción tiene su origen en la década de los años 70 y los autores que abordan este tema lo hacen desde diversos enfoques donde se incluyen variables del individuo, académicas, institucionales y socioeconómicas (ver tabla 1) constituidas por los siguientes factores:

Individuales	Académicas	Institucionales	Socioeconómicas
Edad Género Estado civil Grupo familiar Integración social Incompatibilidad horaria	Tipo de educación secundaria Orientación profesional Rendimiento académico Métodos de estudio Examen de admisión Satisfacción con el programa Carga académica	Normativa académica Financiamiento Recursos universitario Interacción con profesores Interacción con estudiantes Grado de compromiso Calidad del programa	Estrato social Situación laboral de los padres Educación de los padres Situación laboral del estudiante Dependientes Entorno familiar Entorno macroeconómico

Tabla 1. Factores que intervienen en la trayectoria académica y en la deserción escolar
Fuente: adaptación al esquema propuesto por Cataño et al. 2007 citado en el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el 2009

Por lo tanto, en la presente investigación se presenta el proceso de identificación y evaluación de variables asociadas a la trayectoria y la construcción de indicadores de riesgo basados en el perfil de ingreso y la validación de dichos indicadores.

Metodología de construcción de indicadores de rezago o riesgo en la UMSNH.

Con el objeto de construir y validar indicadores de riesgo de rezago o abandono en estudiantes de licenciatura en la UMSNH, los estudios de trayectoria académica en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) tienen una orientación que incorpora los modelos analizados en el marco teórico con un enfoque holístico y tienen como fuente primaria de información las dimensiones del perfil de ingreso y expectativas educativas. A partir de este instrumento se construyen los indicadores que permiten orientar sobre los niveles de riesgo de deserción y/o abandono de los aspirantes.

Se trata de una investigación descriptiva, con un método cuantitativo. La técnica de recolección de información fue una encuesta administrada via web en la que se aplicó el instrumento de recolección de datos denominado: “Perfil de Ingreso y de Expectativas Educativas de los aspirantes a Educación Superior (PIEES)”, el cual es un cuestionario

estructurado, con respuestas de opción múltiple que incluye en todas las preguntas la opción “no quiero o no puedo responder”, se aplica en el momento en que las personas solicitan su admisión al sistema de nivel superior de la UMSNH.

La población de estudio estuvo constituida por jóvenes que aspiraban a ingresar al nivel superior (licenciatura) de la UMSNH en cualquiera de las modalidades o sistemas: presencial, a distancia y abierto. En total participaron 10336 personas que aspiraban a uno de los 53 programas de licenciatura de la Universidad. Sus características sociodemográficas se presentan en la tabla 2.

Variables demográficas		N	%
Sexo			
	Femenino	5220	50.50
	Masculino	5116	49.50
Estado civil			
	Casado	234	2.26
	Divorciado	37	0.36
	Soltero	9951	96.28
	Unión Libre	107	1.04
	Viudo	7	0.07
Habla alguna lengua indígena			
	Sí	512	4.95
	No	9824	95.05
Área a la que pertenece la licenciatura			
	Ciencias Sociales y humanidades	1775	17.17
	Económico - Administrativas	1246	12.05
	Físico - Matemáticas	1849	17.89
	Químico - Biológicas	5466	52.88
Trabaja			
	Sí	2716	26.28
	No	7568	73.22
Grado académico del padre			
	Primaria	2881	27.87
	Secundaria	2404	23.26
	Preparatoria	1958	18.94
	Licenciatura	2037	19.71
	Especialidad	296	2.86
	Maestría	278	2.69
	Doctorado	73	0.71
Grado académico de la madre			
	Primaria	3133	30.31
	Secundaria	2734	26.45
	Preparatoria	2088	20.20
	Licenciatura	1784	17.26
	Especialidad	188	1.82
	Maestría	171	1.65
	Doctorado	28	0.27
Ingresos mensuales			
	Menos de $230 (dólares)	3756	36.34
	Entre $231 y $390	3477	33.64
	Entre $391 y $690	1851	17.91
	Más $691	895	8.66

Tabla 2. Características de los aspirantes en diversas variables sociodemográficas

Desarrollo del instrumento

Para lograr el objetivo del estudio, se diseñó un instrumento de recopilación de información al que se denominó "Perfil de Ingreso y de Expectativas Educativas de los aspirantes a Educación Superior (PIEES)". Para el diseño del cuestionario y su aplicación se conformó un equipo multidisciplinario integrado por: 1) Comisión de Planeación Universitaria (CPU), 2) Programa para la Normalización Administrativa (PRONAD), 3) Facultad de Psicología de la Universidad Michaocana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), y 4) Asesor Externo de Estudios de Trayectoria de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El instrumento se elaboró en 2012 para aplicarse durante la etapa de registro de los aspirantes de Nivel Superior a partir del ciclo 2013-2014. La encuesta se realiza en línea y es un requisito para la obtención de solicitud de ingreso.

La encuesta para los aspirantes a Nivel Superior está conformada de 34 reactivos, además de los datos generales del aspirante y se encuentra estructurada de la siguiente manera:

1. *Datos generales*: nombre, lugar de nacimiento, domicilio actual, estado civil, si habla alguna lengua indígena y si habla algún idioma extranjero.
2. *Expectativas educativas*: motivo por el cual elige la UMSNH, máximo grado de estudios que pretende alcanzar y expectativas de mejora en sus ingresos si termina el nivel superior.
3. *Aspectos psicológicos*: comportamiento de perseverancia en la tarea que se evalúa mediante una escala Likert con 4 opciones de respuesta que van de 1 (no me describe) a 4 (me describe completamente).
4. *Situación laboral:* si trabaja y cuántas horas trabaja a la semana.
5. *Habilidad para leer en inglés*: mide que tanto domina la comprensión del idioma en diversos contextos (páginas de internet, letras de canciones, noticias de un periódico, instructivos de aparatos electrónicos y de videojuegos). Se plantea como una escala Likert con 4 opciones de respuesta que van de 1 (no los domino) a 4 (los domino perfectamente).
6. *Habilidad para el uso de la computadora:* mide el dominio en habilidades en la búsqueda y almacenamiento de la información en internet, y uso de habilidades básicas en paquetes para el manejo de documentos, datos y presentaciones. Se plantea como una escala Likert con 4 opciones de respuesta que van de 1 (no los domino) a 4 (los domino perfectamente).

7. *Valoración de la escuela de procedencia*. Sistema de secundaria del que procede, valoración del profesorado, infraestructura, formación académica, seguridad en la escuela y grado de exigencia. Se evalúa mediante una escala Likert con cuatro opciones de respuesta que van de 1 (deficiente) a 4 (excelente).
8. *Familia y entorno* (entorno y educación). Percepción de apoyo al hecho de que la persona estudie, padres, familia, comunidad e iguales. Se evalúa mediante una escala Likert con cinco opciones de respuesta que van de 1 (totalmente de acuerdo) a 5 (totalmente en desacuerdo). Para obtener este grado de confiabilidad se eliminaron dos ítems: 1) Mi padre apoyó la idea de que entrara a estudiar el bachillerato y 4) La mayoría de mis compañeros van a estudiar el bachillerato.
9. *Antecedentes culturales* (Capital cultural). Evalúa el grado máximo de estudios de los padres, personas cercanas con educación superior, cantidad de libros que hay en su casa, cuántos libros lee y qué tipo de lectura lee.
10. *Apoyos económicos*. Evalúa los ingresos materiales, características de la vivienda, servicios electrónicos, aparatos electrónicos, ocupación de los padres.
11. *Trabajo escolar.* Se pregunta acerca de los hábitos de estudio como la planificación, consulta de información, repaso, preparación, uso de tecnologías y espacio apropiado de estudio. Se evalúa mediante una escala Likert con cuatro opciones de respuesta que van de 1 (nunca) a 5 (siempre).
12. *Trabajo extraescolar* (actividades extracurriculares). Se pregunta sobre las horas que estaría dispuesto(a) a dedicar a actividades extracurriculares (conciertos, cine, deportes, grupos culturales y grupos para hacer servicios comunitarios, de apoyo ambiental o ecológico. Las respuestas son 1 (1 o 2 hrs), 2 (3 a 5 hrs), 3 (6 horas o más), 4 (No dedico tiempo).

Para cada variable se construyeron indicadores de riesgo siguiendo la metodología de Merlino, Ayllón y Escanés (2011), en esta propuesta cada una de las respuestas del aspirante tiene asignado un nivel de riesgo que son: 1) riesgo bajo, 2) riesgo medio y 3) riesgo alto, en cada variable se suman las puntuaciones y se considera que aquellos que están en el cuartil más alto tienen un riesgo alto en la dimensión evaluada.

Para validar los indicadores de riesgo en cada variable se realizó un modelo de regresión múltiple mediante ecuaciones estructurales en la que se tenían las variables de riesgo y trayectoria escolar previa, esta variable se construyó como el promedio de sus estudios previos (primaria, secundaria y preparatoria), se hizo otro análisis con una variable en la que se tenían datos del número de asignaturas reprobadas.

Resultados

Para poder construir el modelo se llevó a cabo una depuración de las escalas y subescalas. Se hicieron análisis de confiabilidad medida como consistencia interna a partir del alfa de Cronbach, en la tabla tres se presentan las alfas finales para cada subescala, como puede observarse los niveles de confiabilidad son entre suficientes y buenos, excepto para capital cultural (α=0.57), las escalas que tuvieron entre 3 y 6 ítems.

Subescalas	No. de ítems	Alfa de cronbach
1. Aspectos psicológicos (persistencia)	5	0.79
2. Habilidad para leer en inglés	5	0.88
3. Habilidad para el uso de la computadora	5	0.85
4. Valoración de la escuela de procedencia	5	0.75
5. Familia y entorno	4	0.74
6. Capital Cultural	4	0.57
7. Trabajo escolar	6	0.78
8. Trabajo extraescolar	3	0.76

Tabla 3. Alfa de Cronbach y número de ítems que componen las subescalas del PIEES

Aspectos Psicológicos (Persistencia)
Los problemas inesperados son una oportunidad para fortalecer mi carácter
Termino todo lo que empiezo
Cuando es necesario sigo buscando hasta encontrar la solución
Cuando algo sale mal sigo esforzándome sin darme por vencido(a)
Puedo enfrentar situaciones que requieran un esfuerzo continuo

Habilidades para leer en inglés	Pesos factoriales
Las páginas de Internet	0.80
La letra de una canción cuando la lees	0.78
Noticias de un periódico	0.83
Instructivos de aparatos	0.83
Instructivos de videojuegos	0.76

Habilidad para el uso de la computadora	Pesos factoriales
Guardar una imagen de una página web en una memoria extraíble USB	0.67
Insertar una tabla en un procesador de texto como Word	0.81
Adjuntar una firma electrónica a tus mensajes de correo electrónico	0.65
Utilizar fórmulas en hojas de cálculo como Excel	0.67
Añadir un video en una presentación tipo PowerPoint	0.72

Familia y entorno	Pesos factoriales
Mis padres quieren que cuando termine la carrera estudie un posgrado	0.62
Mi familia valora el conocimiento que tienen las personas que estudian	0.79
En mi comunidad está bien visto que los jóvenes sigan estudiando	0.54
Mi madre apoyó la idea de que yo entrara a estudiar a la universidad	0.58

Capital cultural	Pesos factoriales
1. Artículos de divulgación artística o humanística	0.595
2. Libros de desarrollo personal	0.522
3. Literatura novelas cuentos poemas	0.564
4. ¿Cuántos libros hay en tu casa?	0.501

Trabajo escolar	Pesos factoriales
Planificación de trabajo académico horarios y tareas establecidas	0.63
Consulta de información adicional a la clase	0.67
Uso de las tecnologías para la investigación	0.36
Elaborar resúmenes	0.58
Repaso lo visto en clase	0.70
Un lugar específico para estudiar escritorio libre de distracciones	0.54

Trabajo extraescolar
Participar en algún grupo cultural de la universidad
Participar en algún grupo de servicio comunitario
Participar en actividades de apoyo ambiental o ecológico

Tabla 4. Pesos factoriales de las Subescalas Desarrolladas.

		Correlación de Pearson
Aspectos psicológicos	<--> Capital Cultural	.353
Capital Cultural	<--> Familia y Entorno	.188
Habilidad para el uso de la computadora	<--> Familia y Entorno	.191
Habilidad para el uso de la computadora	<--> Habilidad para leer en inglés	.412
Habilidad para leer en inglés	<--> Trabajo escolar	.320
Trabajo escolar	<--> Trabajo Extraescolar	-.169
Aspectos Psicológicos	<--> Trabajo Extraescolar	-.100
Aspectos Psicológicos	<--> Familia y Entorno	.253
Aspectos Psicológicos	<--> H. para el uso de la computadora	.415
Aspectos Psicológicos	<--> Habilidad para leer en inglés	.282
Aspectos Psicológicos	<--> Trabajo escolar	.575
Capital Cultural	<--> H. para el uso de la computadora	.371
Capital Cultural	<--> Habilidad para leer en inglés	.371
Capital Cultural	<--> Trabajo escolar	.466
Capital Cultural	<--> Trabajo extraescolar	-.112
Habilidad para leer en inglés	<--> Entorno y Familia	.108
Entorno y Familia	<--> Trabajo escolar	.249
Habilidad para el uso de la computadora	<--> Trabajo extraescolar	-.076
Habilidad para el uso de la computadora	<--> Trabajo escolar	.394

Tabla 5. Correlaciones entre las variables latentes.

	Índices de ajuste absoluto								Índices de ajuste incremental			
Escala	X^2=CMIN	DF	(CMIN/DF=X2/gl)	GFI	AGFI	RMR	RMSEA	PGFI (parsimonia)	NFI	TLI	CFI	IFI
	1651.4	521	3.1	0.929	0.915	0.04	0.07	0.78	0.79	0.87	0.89	0.89
Valores óptimos* CMIN < 3, GFI, AGFI,TLI, CFI, IFI > 0.9, RMSEA < 0.08 (Bentler, 1992)												

Tabla 6. Índices de ajuste absoluto y de ajuste incremental del modelo.

Discusión y conclusiones

Se logró desarrollar una escala confiable y válida para evaluar el perfil de ingreso del estudiante universitario en el cual se toman en cuenta dimensiones clave en relación al rezago escolar. De las 8 subescalas que se desarrollaron y analizaron para la presente investigación, siete de ellas obtuvieron niveles medio-altos de consistencia interna (con un alfa de Cronbach que varió entre .74 y .88). La subescala que requiere continuar revisándose a futuro es la de capital cultural dado que su consistencia interna fue de .57. Este instrumento constituye una aportación al campo de la educación y de la evaluación, y viene a sumarse a los trabajos que sobre rezago académico se están realizando en latinoamérica (Universidad de Bio-Bio, 2010; ministerio de Educación Nacional en Colombia en el 2009; Chain-Revuelta y Jácome-Ávila, 2007; Himmel, 2002) y en otras partes del mundo (Upcraft, Gardner & Barefoot, 2005; Chamorro-Premzsik y Furnham, 2003).

A partir de las variables del instrumento se propone un modelo de ecuaciones estructurales que predice una medida de rezago en los aspirantes, el modelo propuesto muestra índices de bondad de ajuste apropiados y/o cercanos a lo recomendable. Además de que se explica un porcentaje de varianza adecuada de dicha variable (47%). Dado que la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo recibe un porcentaje muy alto de aspirantes, es importante que los programas y/o servicios se enfoquen a aquellos alumnos que tienen niveles de riesgo algo en las variables analizadas con el fin de apoyar sus procesos de integración.

Una limitación identificada en la presente investigación es que los determinantes institucionales no fueron incluidos en el instrumento desarrollado, tal y como lo propone Castaño et al (2007, citado en el Ministerio de Educación Nacional, 2009). Entre los factores individuales se tomó en cuenta los aspectos psicológicos (persistencia), además de familia y entorno. Mientras que en los factores académicos incluyó la habilidad para leer inglés, la habilidad para el uso de la computadora, el trabajo escolar y el trabajo extraescolar. En cuanto a los factores socioeconómicos se incluyó el capital cultural, además de la valoración de la escuela de procedencia. Estos resultados permitirán dirigir las acciones de servicios hacia los estudiantes con perfiles de riesgo más altos.

Referencias

Bacallao, J. (1997). Las curvas ROC y las medidas de detectabilidad para la validación de predictores del rendimiento. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 10(1) pp. 1-6.

Bentler, P. (1992). On the fit of models to covariances and methology to the Bulletin. *Psycological Bulletin*, 112(3), 400-404.

Burton, L. y Downling, D. (2005). *In search of the key factors that influence student success at university, in Higher education in a changing world*. Proceedings of the 28th HERDSA Annual Conference, Sydney, 3-6 July; pp. 1-12.

Chain Revuelta, R. y Jácome Ávila, N. (2007). *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad*. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación.

Chamorro-Premzsik, T. y Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*. 37, 319-338.

Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación* (17), 91-108.

INEGI (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI.

Merlino, A., Ayllón, S., y Escanés, G. (2011). Variables que influyen en la deserción de estudiantes universitarios de primer año. Construcción de índices de riesgo de abandono. (U. d. Rica, Ed.) *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-30.

Ministerio de Educación Nacional (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Viceministerio de Educación Superior

OCDE (2013). Panorama de la Educación en México 2013. Recuperado de http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20(ESP).pdf

Rúa, A. (2001). *Contrastación no paramétrica de las diferencias existentes en el rendimiento académico entre los alumnos de 1º de Ciencias empresariales europeas*. IX jornadas de la Asociación Española de Profesores de Matemática Universitaria para la Economía y la Empresa. 19 y 20 de Julio. Las Palmas de Gran Canaria. CD-ROM.

Rúa, A. y Kennedy, L. (2002). *Influencia de la formación preuniversitaria en el rendimiento del 1º curso de Ciencias empresariales europeas*. X Jornadas de la Asociación Española de Profesores de Matemáticas Universitaria para la Economía y la Empresa. 19 y 20 de Septiembre. Madrid.

Rua, A. y Redondo, R. (2002). *Factores y tipología del rendimiento académico en el 1º curso de Ciencias Empresariales Europeas*. X Jornadas ASEPUMA. Madrid

Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos* 33, número especial,102-114.

Tinto, V. (1993).Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: The University of Chicago Press.

Tinto, V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What´s next? *Journal College Student Retention*.8(1).1-19.

Universidad de Bio-Bio (2010). *Informe final modelo de deserción: Modelo para estimar la probabilidad de deserción de los alumnos en la universidad del Bío-Bío. Chile: convenio de desempeño de la universidad del Bío-Bío.* Recuperado de: file:///C:/Users/hp1/Downloads/modelo_para_estimar_la_probabilidad.pdf

Vandamme, J., Meskens, N. y Superby, J. (2007). Predicting Academic Performance by Data Mining Methods. *Education Economics*. 15 (4). 405-419.

Vivo, J., Franco, M., y Callejón, J. (2004). *Aplicación de curvas ROC en el éxito de matemáticas para la economía y la empresa*. XXII jornadas de ASEPUMA. Madrid.

ESTUDIOS COMPARATIVOS

CARACTERISTICAS DE LA COMUNICACIÓN FAMILIAR EN ADOLESCENTES DE ZONAS RURAL Y URBANA DE MICHOACAN

Marisol Morales Rodríguez,[1] *Damaris Díaz Barajas* [2]
Perla López Bautista[3]

Introducción

La adolescencia es un período de profundos cambios en donde se configuran los ideales de vida que después van a constituir la identidad personal adulta (Garaigordobil, 2001). Para Krauskopf (1994, como se citó en Munist, Suarez, Krauskopf y Silber, 2007). Constituye un periodo del ciclo vital en donde los individuos toman una nueva dirección en su desarrollo, elaboran su identidad y se plantean el sentido de su vida, de su pertenencia, su responsabilidad social y sus metas orientadoras.

Las trasformaciones que el adolescente enfrenta en esta etapa del desarrollo, son numerosas y no solo se centran en aspectos internos sino que trascienden hacia las interacciones que establecen con su medio, en particular, las relativas a las relaciones paterno-filiales. La familia es el primer nexo del individuo con su mundo exterior y es de ella de donde el adolescente, tomará las herramientas necesarias para aprender formas saludables de interacción.

La familia como un sistema vivo, evoluciona y ante la llegada de la adolescencia, su flexibilidad y capacidad de elaboración y reestructuración, se pone a prueba. Durante la adolescencia, el sistema familiar se ve obligado a transformarse, dichos cambios revelan la reestructuración de reglas, roles, formas de comunicación y en general de pautas de comportamiento.

Los desequilibrios originados por los cambios en los integrantes de la familia, ponen a prueba la capacidad adaptativa del sistema. En palabras Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001, como se citó en Cava, 2003):

> …durante la adolescencia, la familia se encuentra con el deber de sincronizar dos movimientos antagónicos que se presentan con una creciente intensidad: la tendencia del sistema hacia la unidad, al mantenimiento de lazos afectivos y al sentimiento de pertenencia, por un lado, y la tendencia hacia la diferenciación y la autonomía de los miembros singulares, por otro (pp. 23-24)

Dichos movimientos llevan a una reestructuración de las relaciones paterno-filiales, en donde la comunicación, se reconoce como un elemento clave. De esta manera, dicho proceso actúa como un mecanismo esencial en el proceso de individuación de las personas; cuando esta es

[1]Maestría en Psicología de la Salud. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: marisolmoralesrodriguez@gmail.com
[2]Maestría en Psicoterapia Familiar. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: damadiaz03@gmail.com
[3]Licenciatura en Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.. xate_perla@hotmail.es

funcional, favorece la emancipación de sus miembros. Es entendida como un proceso de retroalimentación continua, cuya base son códigos particulares que dictan las formas de interacción, generando una interdependencia entre el individuo y el sistema.

Para Tesson y Youniss (1995, como se citó en Cava, 2003), la comunicación familiar es el instrumento que padres e hijos utilizan para renegociar sus roles, constituyendo el medio por el cual su relación puede desarrollarse y cambiar hacia una mayor mutualidad y reciprocidad. La literatura ha referido que la comunicación al interior del sistema familiar, constituye un elemento relevante en la adopción de patrones adaptativos en sus miembros, principalmente en los hijos.

Diversos estudios como los de Rueter y Koemer (2008, como se citó en Araujo, 2008) han señalado que el grado de comunicación entre padres e hijos, tiene una decisiva influencia sobre el ajuste emocional y conductual de estos últimos. De esta manera, la comunicación se convierte en el núcleo central de la naturaleza y dinámica de las familias en la era posmoderna. En ella diversos factores confluyen, como es el caso del contexto sociocultural.

Por otro lado, la literatura ha reportado que existen diferencias en el estilo de vida entre quienes habitan una zona rural y una urbana, esas diferencias si bien son económicas, culturales y sociales, los adolescentes de zonas rurales son quienes enfrentan condiciones sociales más deficientes (Cubillas, 1998; Brenlla, 2002; como se citó en Encinas, Díaz, Noriega y Estrada, 2009). Con respecto a lo anterior, la cultura en la que se vive incide en la conducta social del individuo, a través de sistemas menores como es el caso de la familia, que ejerce una poderosa influencia en la adopción de patrones de comportamiento de los adolescentes. Por ejemplo, investigaciones realizadas por Contini (2006) concluyen que para que estos desarrollen un sentimiento de bienestar psicológico, deben crecer en un entorno social saludable que facilite, entre otras cosas, la transición a la etapa adulta.

Las condiciones de vida dadas por el contexto sociocultural se reflejan en las dinámicas que adoptan las familias. Gallego (2006) afirma que los mitos culturales que engloban aspectos como creencias, valores, normas y costumbres, influyen en la comunicación familiar, y este hecho es del que parte del objetivo de este texto, el cual fue identificar las diferencias, si es que las hay, en la percepción de la comunicación familiar en adolescentes de zonas rurales y urbanas del Estado de Michoacán

Método

El presente estudio se ciñe en una metodología cuantitativa, bajo un diseño no experimental, del alcance descriptivo.

Participantes.

La muestra estuvo constituida por 911 adolescentes cuyo rango de edad oscila entre los 11 y 18 años (M=14 años, DE=1.6). De estos, el 54% pertenece a zonas rurales y el 46% a zonas urbanas de Michoacán. En relación al género, el 46 % son mujeres y el 54% hombres. Con respecto al nivel educativo, el 56% asiste a secundaria y el 44% a nivel medio superior.

Instrumentos.

Fue utilizada la "Escala de habilidades comunicativas en familia desde la perspectiva adolescente" de Morales (2014), la cual está conformada por 42 reactivos con 5 opciones de respuesta tipo Likert. El índice de confiabilidad de la escala total es .903 Las dimensiones que evalúa son: apoyo y unión, habilidades asertivas, acuerdos, manejo de reglas y compromiso afectivo. La primera dimensión *apoyo y unión*, mide la percepción del adolescente sobre la capacidad de soporte que ofrece la familia y la cohesión. Las *habilidades asertivas* se refieren a la capacidad de los miembros de la familia de exponer sus pensamientos y expresar sentimientos de manera respetuosa a la vez de aceptar lo mismo en los demás. *Acuerdos* tiene que ver con la capacidad de tomar decisiones en conjunto, dando cabida a las opiniones de cada uno. El *manejo de reglas* evalúa la capacidad del sistema de establecer normas y límites; designando funciones a cada miembro; en tanto, el *compromiso afectivo* mide el grado de respuesta afectiva en función del interés mostrado hacia los integrantes del sistema.

Procedimiento.

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico intencional con adolescentes de zonas rural (Cheranástico, Aranza, Paracho de Verduzo y Angahuan) y urbana (Panindícuaro, Morelia) de Michoacán a quienes se les aplicó la escala. Cheranástico, Aranza y Paracho de Verduzco son localidades de Paracho, Michoacán; mientras que Angahuan es una localidad de Uruapan. Cabe señalar que para la categorización de las zonas en rural y urbana se llevó a cabo bajo los criterios planteados por el INEGI (2010), donde se define a la zona rural, como aquella cuya población es menor a 2 500 habitantes, mientras que la urbana sería donde viven más de 2 500 personas. Para el análisis de los datos se utilizó estadística descriptiva, t de student y ANOVA.

Resultados

Se destaca la existencia de diferencias significativas en todas las dimensiones de la comunicación familiar en relación a la zona sociocultural; los adolescentes de zona urbana perciben mejores habilidades comunicativas al interior del sistema familiar tal y como se observa en la Figura 1.

Figura 1. Diferencias en comunicación familiar en relación al contexto sociocultural.

Particularmente, se encontraron diferencias por localidades y municipios; en el caso de la zona urbana, las diferencias fueron en todos las dimensiones, siendo los adolescentes de Panindícuaro, quienes refieren una comunicación más efectiva a diferencia de los adolescentes de Morelia; cabe destacar que la muestra tomada de esta ciudad fue en zonas marginadas (Ver figura 2).

En tanto en la zona rural, las diferencias se observaron en *apoyo y unión* (F(1, 8.4)=31.9; p=.000), *habilidades asertivas* (F (1, 55.6)=9.9; p=.002) y *acuerdos* (F (1, 14.3)=11.1; p=.001); los adolescentes originarios de Cheranástico perciben mayor apoyo de su familia, sin embargo, quienes habitan la localidad de Angahuan, expresan que en casa existe mayores habilidades asertivas y mejor capacidad para tomar acuerdos (Figura 3).

Figura 2. Diferencias en comunicación por municipios de zona urbana

Figura 3. Diferencias en comunicación por localidades de zona rural

Así mismo, se observaron diferencias por nivel educativo. Particularmente en la zona urbana, como se observa en la figura 4, los adolescentes de secundaria refieren mayor *compromiso afectivo* (t=3.02; p=.020) de la familia en su conjunto, hacia sus miembros.

Figura 4. Diferencias en comunicación por grado escolar en adolescentes de zona rural

En la zona rural, también los adolescentes de secundaria expresan mayores habilidades comunicativas en su familia, con la excepción de que no se reportan diferencias en el manejo de reglas. Existe una percepción de mayor *apoyo y unión* (t=3.09; p=.000) y *acuerdos* (t=3.69; p=.011), mejores *habilidades asertivas* (t=5.05; p=.029)y *compromiso afectivo* (t=5.35; p=.032). Ver figura 5.

Figura 5. Diferencias en comunicación por grado escolar en adolescentes de zona urbana

De igual forma, se reportan diferencias por posición ordinal del adolescente de zona urbana en todas las dimensiones (Figura 6),ser el hijo mayor favorece tener una percepción de mayor *compromiso afectivo* (F(2, 17.5)=4.9; p=.008) y *apoyo y unión*(F(2, 8.7)=6.6;p=.001), mejor capacidad de la familia para tomar *acuerdos* (F(2, 14.45)=5.3; p=.005) y mejor *manejo de reglas* (F(2, 8.6)=5.9; p=.003) y *habilidades asertivas* (F(2,18.01)=4.5; p=.051), a diferencia del resto de las posiciones que pueda ocupar el hijo.

Figura 6. Diferencias en comunicación por ordinal en zona urbana

En cambio, en el caso del adolescente de zona rural, solo existen diferencias en *compromiso afectivo* (F (3, 22)=3.18; p=.024), siendo el hijo intermedio el que refiere mayor capacidad de la familia para mostrar interés hacia cada uno de sus integrantes. Ocupar la posición de hijo menor, equivale a percibir una limitada capacidad para tomar acuerdos y manejo deficiente de las reglas familiares. En tanto, ser hijo único se asocia con una visión de un limitado apoyo al interior de la familia y poca cohesión (Figura 7).

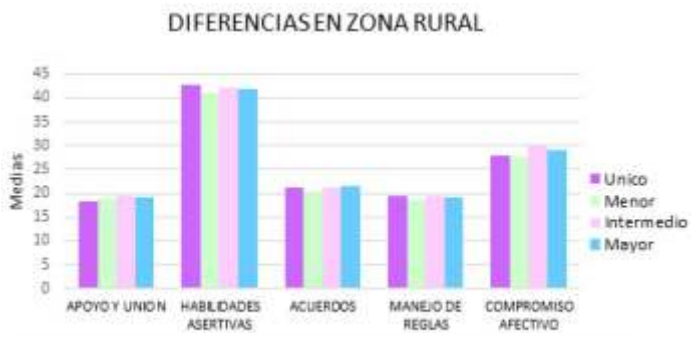


Figura 7. Diferencias en comunicación por posición ordinal en zona rural

Por ocupación de la madre que vive en zona urbana, en la figura 8, se muestran diferencias en *apoyo y unión* (F(4, 8.9)=4.07; p=.003), *habilidades asertivas* (F (4, 9.4)= 3.8;p=.049), *acuerdos*(F(4, 13.2)=3.3; p=.022), *manejo de reglas*(F(4, 8.8)=4.01; p=.050) y *compromiso afectivo* (F(4,9.8)=3.7; p=.051). Las madres dedicadas al hogar favorecen un sentimiento de mayor apoyo, mejores habilidades asertivas en su familia, mejor capacidad de tomar acuerdos y respuesta afectiva; a diferencia de las madres profesionistas, quienes favorecen un manejo adecuado y flexible de reglas.

Figura 8. Diferencias en comunicación por ocupación de la madre en zona urbana

Por otro lado, los hijos adolescentes que habitan zonas rurales cuyas madres se dedican a un oficio, aprecian mayores *habilidades asertivas* (F(4,53.5)=2.32; p=.050), contrario a los hijos de madres profesionistas (Ver figura 9).

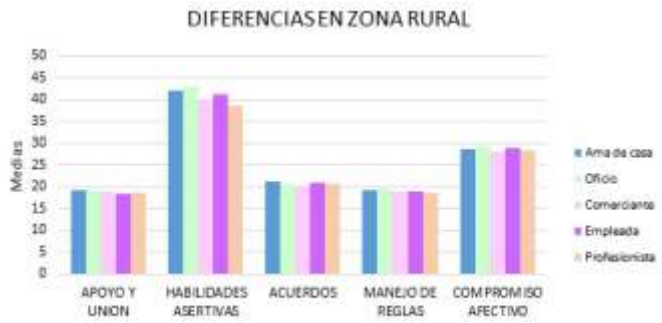


Figura 9. Diferencias en comunicación por ocupación de la madre en zona rural

No se reportan diferencias por género de los participantes, ni por la ocupación del padre y tipo de estructura familiar.

Discusión y conclusiones

La comunicación familiar es una característica esencial de los patrones de funcionamiento familiar adecuado. Olson y colaboradores (1985, como se citó en Cava, 2003) la describen como una dimensión facilitadora que permite la movilidad de la cohesión y de la adaptabilidad en el funcionamiento familiar.

En tanto, Sobrino (2008) afirma que la comunicación familiar implica las interacciones que establecen los miembros de una familia y que gracias a ello, se establece el proceso de socialización que les permite desarrollar habilidades sociales, las cuales son fundamentales para favorecer procesos adaptativos.

La comunicación entre progenitores y adolescentes es un aspecto fundamental de la dinámica familiar que influye en el desarrollo y bienestar tanto de los hijos, como de sus padres. Y, cuando aquellos crecen, se convierte en el vehículo idóneo para mantener el vínculo afectivo.

Los resultados del presente estudio, reflejan que el contexto sociocultural genera diferencias en la comunicación al interior del sistema familiar. Los hijos adolescentes de zonas urbanas perciben mejor comunicación, particularmente se ubicaron en un nivel más alto en la dimensión de *manejo de reglas* en comparación con adolescentes de zonas rurales, lo que significa que en aquellas familias, las reglas son más flexibles y por lo tanto, los roles a desempeñar serán más claros.

En torno a lo anterior, Mangrulkar, Vince y Posner (2001) señalan que los jóvenes que crecen en áreas rurales experimentan múltiples desventajas en comparación con sus coetáneos de áreas urbanas; para quienes existen muchos factores que limitan su posibilidad de formación, al respecto Barello, Palmucci y Schuager, (2007, como se citó en Fuica,et al., 2014) han reportado que la privación sociocultural es una condición que se asocia al estilo de vida de los habitantes de zonas rurales. Dichos datos respaldan los resultados del presente estudio, ya que los adolescentes que habitan en zonas urbanas, muestran una percepción más favorable sobre la comunicación en su familia.

Las dificultades de las zonas rurales de América Latina pudiesen estar asociadas con las condiciones socioeconómicas propias de este medio, pobreza de las familias, difícil acceso a la educación, infraestructura física precaria, continuos desplazamientos de la familia o de los padres, lo que tiene un impacto en la situación sociocultural y en la comunicación en el hogar (Viñas-Román, 2003). En función de ello, reiterando los resultados obtenidos, son las familias de zonas urbanas de esta muestra de estudio, quienes han desarrollado una comunicación más positiva entre sus miembros, caracterizada por mejores habilidades asertivas, mayor capacidad para tomar acuerdos y mejor manejo de reglas.

En otra línea, los resultados muestran que las distintas posiciones ordinales como hijo, generan visiones diferentes sobre las formas de comunicarse, el hijo mayor de zonas urbanas, refiere patrones comunicativos más saludables.

Gallego (2010) afirma que los hijos primogénitos se identifican con modelos adultos, son más exigentes y asumen mayores responsabilidades; en este estudio, los datos muestran que el tener normas de adecuación más exigentes e identificarse con la autoridad, se asocia con una percepción más favorable sobre la interacción familiar.

En tanto, el adolescente de zona rural que se ubica en la posición intermedia, es quien expresa que en su familia existe mayor interés afectivo hacia las actividades e intereses de cada miembro, lo que incide en interacciones más eficaces. Al respecto, la literatura refiere que los hijos primogénitos reciben de sus padres, mayores exigencias, a diferencia de los hijos intermedios a quienes se les demanda menos, así como los padres se muestran menos ansiosos y mucho más condescendientes (Sánchez, 2012). De igual forma, Sánchez, Alonso, Hernández y Bragado (2007) afirman que los hijos que nacen después del primogénito desarrollan pautas de comportamiento más solícitas y se muestran cooperativos, lo cual podría asociarse con el hecho de percibir mayor compromiso afectivo en su familia, a diferencia del hermano mayor y el menor.

Debido a lo anterior, ellos desarrollan actitudes más relajadas frente a la vida en comparación con sus hermanos mayores, incluso como lo señala Sánchez (2012) suelen ser buenos conciliadores y de mente más abierta que los demás hermanos. Finalmente, los resultados arrojaron que la ocupación de la madre genera diferencias en la comunicación familiar desde la visión del adolescente. Particularmente en la zona rural, aquellos cuya madre se dedica a una actividad productiva fuera del hogar como un oficio, refieren mayor capacidad de la familia para la expresión certera de sentimientos y pensamientos.

Hoy en día, las mujeres cada vez buscan instalarse activamente en el mercado laboral formal y obtener un sueldo propio y su autonomía económica (Daeren, 2000), lo que trae como resultado el despliegue de una serie de potencialidades no sólo a nivel personal sino a nivel familiar y social.

Contrario a lo anterior en población urbana, cuando la madre es ama de casa, favorece mejores habilidades asertivas y toma de decisiones, así como mayor cohesión y compromiso afectivo al interior del núcleo familiar; probablemente esta condición se deba a la mayor cantidad de tiempo que comparte con los hijos y el estar disponible para ellos; ya que en la actualidad, los hijos demandan más tiempo a sus madres, dados los cambios suscitados por situaciones sociales y económicas.

Ser ama de casa es inherente al ser madre y esposa, real y/o simbólicamente de manera simultánea. Las labores del ama de casa, están destinadas a los otros: cuidarlos, proveerles de

satisfactores físicos y materiales, así como emocionales y afectivos: de sus formas particulares de relacionarse con el mundo, de hacer, de sentir, de estar, sus creencias y saberes (Vega, 2007).

De manera particular, se encontró que la madre dedicada a su profesión, favorece un mejor manejo de reglas en la familia; un manejo adecuado implica ejercer un control flexible sobre el comportamiento de sus integrantes, mostrando y actuando normas claras y precisas, marcando límites a través de la negociación y el ajuste continuo. Los recursos cognitivos, psicológicos y sociales desarrollados como resultado de una formación profesional, permiten que la madre sea más capaz de implementar reglas claras, límites flexibles y un control positivo como estrategias de funcionamiento familiar.

Se concluye que existen variables contextuales que establecen diferencias en la comunicación familiar, principalmente el contexto sociocultural. La familia urbana en comparación con la rural, desarrolla mecanismos flexibles de comunicación, generando un espacio para la interacción positiva entre sus miembros; se ha adaptado más fácilmente a la realidad social. La comunicación al interior de la familia constituye el eje rector para facilitar una convivencia saludable, beneficiando la adopción de comportamientos adaptativos y funcionales en sus miembros, principalmente en los hijos; en palabras de Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001) la calidad de relación paterno filial constituye un importante recurso para el desarrollo adolescente.

Referencias

Araujo, E. (2008). Comunicación padres-adolescente y estilos y estrategias de afrontamiento del estrés en escolares adolescentes de Lima. *Cultura*, 22, 227-246. Recuperado de http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_22_1_comunicacion-padres-adolescente-y-estilos-y-estrategias-de-afrontamiento-del-estres-en-escolares-adolescentes-de-lima.pdf

Cava, M. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. *VIII Congreso Nacional de Psicología Social*, 1(1), 23-27. Recuperado de https://www.uv.es/lisis/mjesus/encuentrosenpsico.pdf.

Contini, G. N. (2006).*Pensar la adolescencia hoy: de la psicopatología al bienestar psicológico*. Buenos Aires: Paidós.

Daeren, L. (2000). Mujeres empresarias en América Latina. El difícil equilibrio entre dos mundos de trabajo. Desafío para el futuro. *Primer seminario internacional de la mujer empresaria*. Santiago de Chile. 1-13. Recuperado de http://www.cepal.org/mujer/proyectos/gtz/publicaciones/word_doc/empresarias.pdf

Encinas, D., Díaz, C., Noriega, J., y Estrada, D. (2009). Locus de control y logro académico en dos tipos de ambiente de enseñanza para estudiantes universitarios. *Pesquisas y*

prácticas psicosociales, 3(2), 167-174. Recuperado de http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Encinas_etal.pdf.

Fuica, P. et. al (2014). Habilidades Cognitivas, Contexto Rural y Urbano: Comparación de Perfiles WAIS-IV en Jóvenes. *Terapia psicológica*, 32(2), 143-152. Recuperado de http://teps.cl/files/2014/10/7.-pablo-fuica.pdf.

Gallego, S. (2006). *Comunicación familiar: un mundo de construcciones simbólicas y relacionales*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.

Gallego, S. (2010). El niño dentro del ámbito familiar. *Innovación y experiencias educativas*, 34, 1-8.

Garaibordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología conductual*, 9 (2), 221-246. Recuperado de http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/Pconductual.PDF

Mangrulkar, L., Vince, C., y Posner, M. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Washington: *Organización Panamericana de la Salud*. Recuperado de http://www.ops-oms.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Habilidades.pdf.

Morales, M. (2014). Escala de habilidades comunicativas en familia desde la perspectiva del adolescente: resultados preliminares. *Memoria en extenso* del XLI Congreso Nacional del CNEIP. Mazatlán, Sinaloa, México.

Munist, M., Suarez, E. Krauskopf, D. y Silber, T. (2007). *Adolescencia y resiliencia.* México: Paidós.

Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Un modelo de análisis e intervención psicosocial. Madrid: Síntesis

Sánchez, M., Alonso, E., Hernández, M. y Bragado, M. (2007). Orden de nacimiento y apoyo parental: su papel en la orientación interpersonal de los adolescentes. Un estudio preliminar. *Clínica y salud*, 18(1), 9-21. Recuperado de http://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v18n1/v18n1a02.pdf.

Sánchez, (2012).*Orden de nacimiento y su influencia en la personalidad de los niños*. Tesis de Licenciatura. Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango, Guatemala. Recuperado de http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/22/Sanchez-Carminia.pdf

Sobrino, L. (2008). Niveles de satisfacción familiar y de comunicación entre padres e hijos. *Avances en Psicología. Revista de la Universidad femenina del Sagrado Corazón,*16(1), 109-137. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/pub/revpsicologia/sastisfaccionfamiliar.pdf

Vega, A. (2007). Por la visibilidad de las amas de casa: rompiendo la invisibilidad del trabajo doméstico. *Política y cultura*, 28, 173-193. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26702808.

Viñas-Román, J. (2003). Transformar la educación rural en América Latina y el Caribe. Un desafío insoslayable. *Revista Digital y Rural*, 1, 1-14. Recuperado de http://www.red-ler.org/transformar-educacion-rural-AL.pdf.

IMPACTO DE LOS ESTILOS PARENTALES EN EL EJERCICIO DE LAS COMPETENCIAS PARENTALES

Ireri Yunuen Vázquez García[1]

Introducción

Debido a los complejos cambios que se presentan tanto en el núcleo social como en el núcleo familiar, hoy en día toma importancia la redefinición de las funciones parentales, por este motivo surge el interés por el estudio de los estilos parentales y la relación de éstos con el desarrollo de las competencias parentales. De esta forma, los dos temas principales que se abordan en este trabajo son: estilos parentales y competencias parentales, específicamente las que tienen que ver con el control emocional, los recursos empáticos y la plasticidad para el control.

Para hablar de dichos temas, se parte del tema de la parentalidad, ya que es el área del conocimiento en donde se ubican. La parentalidad es conceptualizada como el hecho de convertirse en padres, que se refiere a un proceso complejo que implica tanto niveles conscientes como inconscientes del funcionamiento mental. Al respecto, se consideran tres ejes, que son: *el ejercicio*, que hace referencia a un campo que trasciende al individuo, a su subjetividad y sus comportamientos, más específicamente se refiere a los derechos y obligaciones de cada miembro o individuo así como su lugar dentro de la sociedad, se asocia con las prohibiciones que organizan el funcionamiento psíquico del individuo como por ejemplo la prohibición al incesto; *la experiencia*, que hace referencia al deseo de tener un hijo y *la práctica*, que tiene que ver con los cuidados maternos tanto físicos como psíquicos (Solís–Pontón, 2004).

Por su parte, López, Martín, Cabrera, y Máiquez (2009) mencionan que el término *parentalidad* se deriva del adjetivo “parental”, para traducir los términos anglosajones parenthood o parenting, que designan, respectivamente, la condición de padre y las prácticas de los padres. Así, este término de parentalidad trata de enmascarar, camuflajear o neutralizar la diferencia de género entre maternidad y paternidad, promoviendo una educación equitativa donde ambos padres pueden desarrollar las mismas prácticas de crianza. Por otra parte Nudler y Romanivk, (citados en Granada y Domínguez, 2012) proponen definir la parentalidad como “un complejo sistema relacional de prácticas y de modos subjetivos a través del cual hombres y mujeres crían a sus hijos” (p. 461).

[1] Licenciada en Psicología. Estudios de Maestría en Psicología Clínica. Profesor Investigador, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: ireriyvg21@gmail.com

Competencias parentales

Las competencias parentales, se definen como aquel conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad, y aprovechando todas las oportunidades y apoyo que le brinda la familia para desplegar dichas capacidades (López et al, 2009).

Para esta investigación solo se tomaron en cuenta tres de las variadas habilidades que forman parte de las competencias parentales el control emocional, los recursos empáticos y la plasticidad para el control propios de las madres de familia en este caso específico. En lo que respecta al control emocional, Barudy y Dantagnan (2010), mencionan que tiene que ver con la capacidad que los padres tienen de mentalizar la situación, reconocer sus emociones y elaborar una respuesta adecuada para enfrentar el problema que provoca la molestia o por el contrario con la poca capacidad de controlarse y que tienen una tendencia a "explotar" o a pasar al acto en una situación de tensión o estrés. Su falta de empatía y su escasa habilidad para manejar las emociones, que la situación les provoca, los conducen a encontrar una salida inmediata a lo que les molesta.

Los recursos empáticos tienen que ver con la capacidad que los padres tienen de comprender a sus hijos, colocarse en su lugar y encontrar opciones de actuación adecuadas para los desafíos que se presenten. La plasticidad para el control se ve reflejada en la flexibilidad que los padres tienen para hacer ajustes precisamente en el control que ejercen hacia sus hijos.

Azar y Cote (citados en López et al, 2009) mencionan que dentro de una parentalidad competente "los padres necesitan ser lo suficientemente flexibles para adaptarse positivamente a las circunstancias y necesidades de sus hijos que van cambiando con la edad", (p. 116). En esta noción se centra la atención en la plasticidad que puede tener el padre o la madre ante cualquier situación que se presente, dándole prioridad a las necesidades del infante y dejando a un lado las propias.

Barudy (citado en Barudy y Dantagnan, 2010) describe las competencias parentales como "una forma semántica de referirse a las capacidades prácticas de los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, y asegurarles un desarrollo sano" (p. 77). Asimismo, hace una diferenciación entre lo que es la parentalidad social y la biológica, en donde la primera se refiere a todos los cuidados físicos y psíquicos que los padres proporcionan y la segunda específicamente a la capacidad de procrear. Bayot, Hernández y De Julián (citados en López et al, 2009) señalan que la personalidad es la que influye en la forma de educar a los/as niños/as.

Para desarrollar las competencias parentales existen varios factores que interactúan entre sí y son: la herencia, el aprendizaje y la propia experiencia, ya sea de buen trato o maltrato. Barudy (citado en Barudy y Dantagnan, 2010) refiere que existen dos componentes que

permitirán hacer una evaluación, una promoción y una rehabilitación de la parentalidad, en su caso; se trata de las capacidades parentales fundamentales y las habilidades parentales, mismos que se describen a continuación.

Capacidades parentales fundamentales

a) Capacidad de apegarse a los hijos: Si se cuenta con los recursos cognitivos, emotivos y conductuales para vincularse afectivamente a los hijos y dar respuestas a sus necesidades.
b) Empatía: Se refiere a la capacidad de comprender las vivencias internas de los hijos.
c) Modelos de crianza: Corresponde a dar respuesta a las demandas de cuidados, de protección y educación que los hijos demandan, y que se van adquiriendo a través del aprendizaje que se transmite de generación en generación.
d) Capacidad de participar en redes sociales y de utilizar los recursos comunitarios: Se refiere a la capacidad de pedir, aportar y recibir ayuda tanto de las redes familiares como de las redes sociales que buscan el bienestar infantil.

Habilidades parentales

Se refiere a esa plasticidad que los padres tienen de dar respuesta a las necesidades de los hijos de acuerdo a cada fase del desarrollo en el que se encuentran; ya que no es lo mismo responder a las necesidades de un bebé que a las de un adolescente. El desarrollo de las funciones parentales, tiene tres finalidades:

§ La nutriente: Básicamente se refiere a cubrir los aportes que aseguren la vida y el crecimiento de los hijos.
§ La socializadora: Aquí los padres deben ser capaces de brindar un desarrollo del autoconcepto y de la identidad de los hijos.
§ La educativa: Los padres deben transmitir a los hijos los modelos conductuales que les permitan convivir tanto dentro del núcleo familiar como fuera de éste, siempre de manera respetuosa y armónica.

Hay otros factores que influyen en la parentalidad, como la personalidad del niño o niña, la personalidad de los tutores, la interacción entre los hermanos (si es que la hay) el aprendizaje, la cultura, así como la edad, y en gran parte la crianza que tuvo el responsable del niño o niña. Por eso se debe de contar con una flexibilidad por parte del responsable. Aunque algunas veces se repiten los patrones de crianza de generación en generación, sí es posible romper el ciclo de comportamientos no adecuados mediante algún tipo de intervención.

La actitud de asumir con responsabilidad el desarrollo de los hijos influye directamente en la educación que se le proporciona, entendiéndose como un compromiso por parte de los padres ante el sentir del niño (a), la economía, el modo en que maneje el estrés propio y del otro y se reorganice.

Estilos parentales

Raya (2009) define los estilos parentales como los comportamientos de los padres en la crianza de sus hijos. Estos comportamientos incluyen el cómo desarrollan sus deberes de padre o madre, así como sus gestos, tono de voz, expresión de afecto, etc. Darling y Steinberg (citados en Gaxiola, Frías, Cuamba, Franco y Olivas, 2006) mencionan que los estilos parentales "implica toda la constelación de actitudes de los padres que se traducen en prácticas específicas que influyen en los comportamientos infantiles" (p. 116), y hacen la diferencia en cuanto a conceptualización entre estilos de crianza y prácticas de crianza, en donde los primeros contienen todas aquellas actitudes y metas que los padres tienen respecto a la educación de los hijos; y las segundas contienen todas las estrategias específicas que los padres emplean para conseguir dichas metas.

Baumrind (citado en Vallejo, Osorno y Mazadiego, 2008) menciona que existen dos dimensiones en el comportamiento de los padres que influyen en la formación de los hijos: la aceptación de los padres hacia los hijos y el control parental. De estas dos dimensiones es que se deriva la clasificación de los estilos parentales que más adelante se describirán. Baumrind (citado en Raya, 2009) describe una tipología de los estilos parentales:

a) *Padres autoritarios*: Son aquellos padres que valoran la obediencia como una virtud. Utilizan medidas de castigo o de fuerza, y están de acuerdo en mantener a los niños en un papel subordinado y en restringir su autonomía. Se esfuerzan en influir, controlar y evaluar el comportamiento de sus hijos en función de patrones rígidos. No facilitan el diálogo, e incluso llegan a utilizar el rechazo como medida disciplinaria.

b) *Padres permisivos:* Son aquellos padres que dotan al menor de gran autonomía, siempre que no esté en peligro su integridad física. Se comporta de una forma afirmativa, aceptadora y benigna hacia los impulsos y las acciones del niño. Lo libera de todo control y evita utilizar la autoridad, las restricciones y el castigo. No son exigentes en cuanto a la madurez y responsabilidad en las tareas.

c) *Padres democráticos:* Son aquellos padres que intentan dirigir la actividad del niño, pero utilizan el razonamiento y la negociación. Tienden a dirigir la actividad del niño de una manera racional, partiendo de una aceptación de los derechos y deberes propios, así como de los derechos y deberes de los niños, lo que Baumrind denomina "reciprocidad jerárquica", es decir, cada miembro de la familia tiene derechos y responsabilidades con respecto a los demás.

Se caracteriza por la comunicación bidireccional y por el énfasis entre la responsabilidad social de las acciones y el desarrollo de la autonomía e independencia en el menor.

d) *Padres negligentes*: Son aquellos padres que se caracterizan por la ausencia de demandas y de responsabilidad hacia la conducta de los hijos, muestran una falta de estructuración, control y apoyo de las conductas del niño, generalmente derivan sus responsabilidades paternas hacia otras figuras como la escuela u otros familiares, proporcionan un ambiente familiar desorganizado por lo que son altamente vulnerables a la ruptura familiar. (Maccoby y Martin, citados en Vallejo et al, 2008, agregan este estilo a la tipología mencionada anteriormente).

La evaluación de estos estilos parentales se realiza por medio de la Escala de Estilos Parentales desarrollada por Palacios y Andrade en el año 2006. Y con esta breve explicación manejada anteriormente, a continuación se abordarán las cuestiones metodológicas correspondientes a esta investigación.

Método

El presente trabajo es resultado de un proyecto de investigación con enfoque cuantitativo, que tuvo como objetivo analizar los estilos parentales y la relación que éstos tienen en las competencias parentales que ejercen las madres de familias que trabajan fuera y dentro del hogar. Se llevó a cabo en dos fases, la primera consistió en la aplicación de la ficha de trabajo 16 del Manual de Evaluación de las Competencias y Resiliencia Parental de Barudy y Dantagnan (2010), que evalúa las capacidades empáticas del adulto por medio del examen de sus niveles de impulsividad y autocontrol.

También se aplicó la Escala de Estilos Parentales de Palacios y Andrade (2006), que evalúa el estilo con el que los padres crían a sus hijos, el cual puede ser: estilo democrático que maneja alto apoyo y alto control, estilo permisivo caracterizado por alto apoyo y bajo control, estilo autoritario que maneja alto control y bajo apoyo y estilo negligente caracterizado por bajo apoyo y bajo control. La aplicación se realizó con mujeres cuyo principal criterio de inclusión es que fueran madres de familia; el segundo criterio de inclusión es que un grupo trabajara fuera del hogar y otro grupo se dedicara al hogar. El número total de participantes fue de 62; 32 madres de familia que trabajan fuera del hogar y 30 madres de familia que se dedican al hogar.

En la segunda fase se diseñó y se llevó a cabo una intervención psicológica con la intención de dar a conocer las competencias y los estilos parentales para que las madres de ambos grupos tuvieran la oportunidad de llevar a cabo un análisis personal del desarrollo de sus competencias y de la influencia que los estilos parentales con los que fueron educadas ejercen en el desarrollo de sus competencias. Además de proporcionarles algunas herramientas para el desarrollo de su función parental como: habilidades de comunicación con los hijos, procesos de l

resolución de conflictos y de negociación, estrategias para establecer límites y regulación de comportamiento en los hijos.

Es importante mencionar que durante la aplicación de la Escala de Estilos Parentales se les hizo hincapié en que lo contestaran pensando en su niñez y la percepción que tenían de sus padres y al contestar la ficha 16 del Manual de Evaluación de las Competencias y Resiliencia Parental lo hicieran en presente, debido a que así lo indican los instrumentos. El análisis de datos se realizó por medio del programa estadístico SPSS versión 20, se utilizaron pruebas de frecuencias simples y una prueba no paramétrica llamada "U de Mann – Whitney".

Resultados

En la ficha 16 del Manual de Evaluación de las Competencias y Resiliencia Parental la información que se encontró fue la siguiente:

a) En cuanto al control emocional en el grupo de madres que se dedican al hogar se obtuvo una media de 3.31 y en el grupo de madres que trabajan fuera del hogar se obtuvo una media de 3.25; cabe señalar que se tienen como puntos de referencia al 1 como mínimo y al 5 como máximo, lo que significa que ambos grupos tienen un control emocional dentro del punto medio. Respecto a los resultados obtenidos en la prueba U de Mann – Whitney se obtuvo una significancia de .609 por lo que no se encuentra una diferencia significativa entre ambos grupos, con base al nivel de significancia establecido ($p< 0.05$).

b) En recursos empáticos en el grupo de madres que se dedican al hogar se obtuvo una media de 4.07 y en el grupo de madres que trabajan fuera del hogar se obtuvo una media de 3.44; donde el 1 es el mínimo y el 5 el máximo puntaje, por lo que se puede observar que ambos grupos hacen uso de sus recursos empáticos de una forma similar. Respecto a los resultados obtenidos en la prueba U de Mann – Whitney se obtuvo una significancia de .076 por lo que no se encuentra una diferencia significativa entre ambos grupos con base al nivel de significancia establecido ($p< 0.05$).

c) En cuanto a la plasticidad para el control; en el grupo de madres que se dedican al hogar se obtuvo una media de 2.87 y en el grupo de madres que trabajan fuera del hogar se obtuvo una media de 3.00; donde el 1 es el mínimo y el 5 el máximo puntaje, y se puede observar que ambos grupos cuentan con flexibilidad para adaptarse a las situaciones que se les presentan con respecto al control que ejercen hacia sus hijos. Respecto a los resultados obtenidos en la prueba U de Mann – Whitney se obtuvo una significancia de .584 por lo que no se encuentra una diferencia significativa entre ambos grupos con base al nivel de significancia establecido ($p< 0.05$).

En la Escala de Estilos Parentales se midió el apoyo, la toma de decisiones, el reconocimiento, la autonomía, la supervisión, el control y la imposición que las participantes percibían cuando eran niñas con respecto al padre. De igual forma se midió el apoyo, la motivación, el reconocimiento, la autonomía, la supervisión, el control y la imposición que las participantes percibían cuando eran niñas con respecto a la madre. Cabe señalar que ninguno de los elementos evaluados y mencionados anteriormente arrojó diferencias significativas con base al nivel de significancia establecido ($p< 0.05$), lo que quiere decir que ambos grupos de participantes arrojaron puntuaciones muy similares en cuanto a la percepción que tienen de la forma que fueron educadas durante su niñez. En la siguiente tabla se puede observar la comparación de medias entre ambos grupos en cada uno de los rubros antes mencionados.

Papá	Ocupación	Media	Mamá	Ocupación	Media
Apoyo	Hogar	35.14	Apoyo	Hogar	34.07
	Trabajadora	37.97		Trabajadora	31.34
Toma de decisiones	Hogar	13.69	Motivación	Hogar	9.60
	Trabajadora	14.47		Trabajadora	9.09
Reconocimiento	Hogar	14.77	Reconocimiento	Hogar	19.77
	Trabajadora	15.47		Trabajadora	16.97
Autonomía	Hogar	26.07	Autonomía	Hogar	23.23
	Trabajadora	24.94		Trabajadora	22.50
Supervisión	Hogar	10.93	Supervisión	Hogar	5.50
	Trabajadora	11.56		Trabajadora	5.84
Control	Hogar	19.37	Control	Hogar	16.50
	Trabajadora	20.19		Trabajadora	16.75
Imposición	Hogar	37.10	Imposición	Hogar	37.37
	Trabajadora	37.35		Trabajadora	37.09

Tabla 1.

Para determinar el estilo parental que los padres ejercieron para criar a las participantes de ambos grupos se tuvo que determinar las medias de las variables apoyo (apoyo, toma de decisiones en el caso del padre y motivación en el caso de la madre; reconocimiento, autonomía y supervisión) y control (control e imposición); obteniendo como resultados los que se muestran en la siguiente tabla:

	Ocupación	Media
Apoyo papá	Hogar	2.4
	Trabajadora	2.5
Control papá	Hogar	2.9
	Trabajadora	2.8
Apoyo mamá	Hogar	2.2
	Trabajadora	2.1
Control mamá	hogar	3.7
	trabajadora	2.7

Tabla 2.

Por medio del análisis de los datos anteriores se encuentra que el grupo de las madres que trabaja fuera del hogar perciben como negligente el estilo parental con el que ambos padres las criaron, mientras que el grupo de las madres que se dedican al hogar perciben como negligente al padre y como autoritaria a la madre.

Discusión

Con lo anteriormente expuesto, respecto al análisis de los resultados que arrojaron los dos instrumentos aplicados: la ficha de trabajo 16 del Manual de Evaluación de las Competencias y Resiliencia Parental de Barudy y Dantagnan (2010) y la Escala de Estilos Parentales de Palacios y Andrade (2006) se concluye en un primer momento que la diferencia de grupos; madres que trabajan fuera del hogar y madres que se dedican al hogar, no influye en la forma en que ejercen sus competencias parentales, en este caso específico respecto al control emocional, los recursos empáticos y la plasticidad para el control. De la misma forma tampoco influye en el caso de las madres que trabajan fuera del hogar su ocupación; ya que el grupo estuvo conformado por secretarias, intendentes, psicólogas, odontólogas y abogadas y tampoco se encontraron diferencias significativas dentro de este grupo.

Con respecto a los estilos parentales, las madres que trabajan fuera del hogar percibieron como negligentes a ambos padres; y recordando a Maccoby y Martin (citado en Vallejo et al, 2008) que mencionan que son aquellos padres que se caracterizan por la ausencia de demandas y de responsabilidad hacia la conducta de los hijos, muestran una falta de estructuración, control y apoyo de las conductas del niño y generalmente derivan sus responsabilidades paternas hacia otras figuras como la escuela u otros familiares. En este sentido cabe señalar que de acuerdo al contexto social y cultural propios de cada generación, habrá prácticas de crianza que podrán o no desarrollarse; ya que la época de crianza de estas

participantes permitía a sus padres delegar muchas más responsabilidades y/o actividades que no requirieran la presencia o supervisión de éstos; cuestiones que en la actualidad no podrían desarrollarse de la misma forma debido a la complejidad del contexto.

En este aspecto sería interesante investigar a su vez si las madres de estas participantes trabajaban fuera del hogar, ya que en este sentido sí se encontró diferencia respecto al estilo parental que perciben de su propia madre las participantes que se dedican al hogar, el cual fue autoritario que son aquellos padres que valoran la obediencia como una virtud, utilizan medidas de castigo, restringen su autonomía y no utilizan el diálogo. Con respecto al padre la percepción que tienen es el estilo parental negligente al igual que las madres que trabajan fuera del hogar.

Con todo lo anterior se llega a la conclusión de que en el ejercicio de las competencias parentales influye en gran medida la personalidad de la madre y que se van a encontrar interactuando entre sí factores como la herencia, el aprendizaje y la propia experiencia como lo mencionan diversos autores, Bayot, et al, (citado en López et al, 2009) y Barudy (citado en Barudy y Dantagnan, 2010). Y además es importante mencionar que dentro del desarrollo de las competencias parentales no sólo se tiene que ver a la madre de familia, sino que también se tiene que tomar en cuenta su contexto social y cultural, donde son sumamente importantes las creencias, acciones y emociones que giran en torno al ser madre que normalmente están involucradas directamente con su historia de vida.

De la misma forma, en esta investigación se encuentra que el desarrollo de las competencias parentales no es influido solamente por la profesión u oficio al cual se dedique la madre de familia; lo anterior porque se puede llegar a pensar que la mujer al trabajar también fuera del hogar tendrá la capacidad de desarrollar más habilidades y de dedicar más tiempo de calidad a sus hijos. También se tiene que tomar en cuenta que al tener más responsabilidades aumenta su estrés, lo cual puede estar interfiriendo en el desempeño de sus competencias parentales. Y visto desde otro sentido, no por el hecho de que una mujer se dedique al hogar quiere decir que no sea capaz de desarrollar las competencias que les permitan a sus hijos un sano desarrollo; esto tiene que ver con la personalidad y no con la profesión u ocupación de la madre de familia, tal y como se demuestra en los resultados en los que se arrojaron puntuaciones muy similares en ambos grupos de participantes.

Referencias

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los buenos tratos a la infancia*. España: Gedisa.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre*. España: Gedisa.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). L*os desafíos invisibles de ser madre o padre.* Fichas de Trabajo. España: Gedisa.

Gaxiola, J., Frías, M., Cuamba, N., Franco, J. y Olivas, L. (2006). Validación del cuestionario de prácticas parentales en una población mexicana. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1), 115-128. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211108

Granada, P. y Domínguez, E. (2012). Las competencias parentales en contextos de desplazamiento forzado. *Psicología desde el Caribe*, 29(2), 456-482. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21324851009

López, Ma., Martín, J. Cabrera, E. y Máiquez, Ma. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179814021003

Raya, A. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia.* Tesis de doctorado. Universidad de Córdoba. Recuperado de

Solís – Pontón, L. (2004). *La parentalidad, desafío para el tercer milenio*. México: Manual Moderno.

Vallejo, A., Osorno, R. y Mazadiego, T. (2008). Estilos parentales y sintomatología depresiva en adolescentes veracruzanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología,* 13(1), 91-105. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29213108

FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y DEPRESIÓN: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE PREADOLESCENTES INTERNOS Y NO INTERNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Tania Aviles Romero[1], *Dámaris Díaz Barajas*[2]
Rocío Guzmán Arévalo[3]

Introducción

La depresión es el trastorno mental más frecuente y una de las principales causas de discapacidad en el mundo. La Organización Mundial de la Salud (2012) afirma que afecta a 350 millones de personas de todas las edades. Del mismo modo la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2012), advirtió que en los casos extremos de este trastorno aparecen ideas suicidas, pudiéndose llevar a cabo si no es atendido adecuadamente y a tiempo.

En México, la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica (ENEP, 2003, en Medina, Borges, Lara, Benjet, Blanco, Fleiz, Villatoro, Rojas, Zambrano, Casanova y Aguilar, 2003) proporcionó las primeras estimaciones nacionales de la prevalencia de los trastornos mentales y se estimó que 8.4% de la población ha sufrido un episodio de depresión mayor alguna vez en la vida según los criterios del DSM-IV (2002, en Benjet, Borges, Medina-Mora, Fleiz-Bautista, Zambrano-Ruiz, 2004).

Aunque por mucho tiempo se consideró que la depresión no existía en niños y que era normativa en la adolescencia, en los últimos 30 años se ha empezado a reconocer la depresión mayor como un trastorno que también padecen los niños y adolescentes (Benjet, Borges, Medina-Mora, Fleiz-Bautista, Zambrano-Ruiz, 2004). Ello se confirma en la entrevista realizada por Varela (2011) a la psiquiatra coordinadora de Epidemiología y Estadística de los Servicios de Atención Psiquiátrica de la Secretaría de Salud Xóchitl Duque, quien refiere que entre 15 y 20 por ciento de los jóvenes en México padecen un trastorno afectivo como depresión o ansiedad.

De esta manera, se puede afirmar que la depresión tiene sus primeras expresiones, no su origen, en la preadolescencia. Según Valenzuela (2009), el 95% de los casos de depresión se originan en la infancia y a partir de ahí éstos casos llegan a repercutir en la adolescencia o en la adultez, así también Lewinsohn (1994) & Kashani (1987) han descrito que hasta un 80% de los afectados de la depresión que presentan síntomas a los 11 y los 14 años (preadolescencia y adolescencia temprana), presentarán síntomas de depresión mayor a los 18 años.

La preadolescencia es una etapa importante para el aprendizaje y establecimiento de conductas emocionales que serán practicadas toda la vida, y la familia es justamente el espacio

[1]Licenciatura. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: ainiseliv@hotmail.com
[2]Maestría en Psicoterapia Familiar. Facultad de Psicología de la Universidad Vasco de Quiroga. Contacto: damadiaz03@gmail.com
[3]Licenciatura, Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: rocio21_88e@hotmail.com

de aprendizaje y formación de este tipo de conductas. De esta manera, se puede ver a la familia como la sustancia viva que conecta al adolescente con el mundo y transforma al niño en adulto. A manera de pequeña sociedad, es la arena donde se permite toda suerte de ensayos y fracasos en un ambiente de protección, tolerancia, firmeza y cariño. También es un medio flexible y atenuante, que limita, contiene, y al mismo tiempo sirve de traducción de los impulsos de un mundo interno caótico, a uno más claro y significativo, así como de los estímulos masivos de una sociedad incomprensible a un mundo más organizado. Es la línea de continuidad entre niño y adulto y el mejor medio de comunicación entre dos o más generaciones (Estrada, 2009).

La familia es por tanto, el espacio de desarrollo del desarrollo del ser humano que promueve la adopción de conductas principalmente en los hijos. Es de ahí que surge el interés de la presente investigación para determinar aspectos de sintomatología depresiva en los preadolescentes que viven dentro de internados la mayor parte del tiempo, y su comparación con niños que asisten a una escuela no interna, es decir que viven en sus hogares y conviven más a menudo con sus padres. Es evidente, que los jóvenes de un internado que llegan a cohabitar menos tiempo con su familia a diferencia de los jóvenes que asisten a una escuela normal,sustituyen el soporte emocional que les da una familia por el que les proporcionan otras personas como son los maestros o sus compañeros, sin embargo quedan pendientes de cubrir los afectos familiares.

De acuerdo con González (2008) el ambiente del internado suele ser un lugar donde prevalece el autoritarismo, la rigidez, la frialdad y la poca afectividad, esto generará daños a la persona. En estos, el menor tiende a sentirse solo, rechazado por los demás y esto afecta el desarrollo de su personalidad, al sentirse resentido puede tener problemas de socialización, lo que puede generar problemas para desarrollar sus habilidades relacionales, su creatividad y valores positivos como la solidaridad y el respeto; así mismo al tener un menor soporte familiar, la institución escolar se convierte en un ente del que depende el sujeto y a mayor dependencia, mayores condiciones para que exista maltrato y violencia de tipo física y psicológica al interior de ellas. Esto a la larga puede generar trastornos depresivos, de ansiedad y bajo rendimiento académico.

Así pues, partiendo de que la familia es el medio de desarrollo de las personas y el lugar donde ésta aprende a enfrentar las situaciones difíciles y emocionales de la vida, surge la necesidad de determinar si existe relación entre el funcionamiento familiar y la sintomatología depresiva, esto haciendo estudios comparativos en una escuela primaria de tipo internado y otra de sistema no interno, lo que a su vez puede ser asociado a adolescentes que se encuentran con mayor o menor presencia familiar.

Método

La metodología empleada es de corte cuantitativo, con un diseño descriptivo de alcance correlacional, trabajándose con 91 preadolescentes entre los que se encuentran 48

pertenecientes al 6°grado de primaria de un internado, compuesto por 27 mujeres y 21 hombres; así también participaron 43 preadolescentes pertenecientes al 6° grado de una primaria no interna compuesto por 16 mujeres y 27 hombres. Con edades desde 10 hasta los 14 años, de los cuáles también se puede observar que la mayoría tienen 11 años de edad.

A estos se les aplicó la Escala de Evaluación en la Cohesión y Adaptabilidad Familiar FACES III de Olson, Portner y Lavee (1985), que consta de 20 reactivos y un formato de respuesta de tipo Likert con valores de 1 a 5, evalúa 2 factores: cohesión, es decir, el grado de unión familiar que se percibe dentro de la familia; y flexibilidad o adaptabilidad, y que se refiere a la capacidad de la familia para adaptarse a nuevos medios o situaciones, con un alpha de Cronbach de 0.82 para cohesión y 0.79 para adaptabilidad. Así también se les aplicó la Escala de Depresión del Center for Epidemiologic Studies versión revisada CES-D-R de Radloff (1977), que consta de 35 reactivos, con un formato de respuesta de tipo Likert con valores de 1 a 5 y una alfa de Cronbach de 0.93, este evalúa la presencia de trastornos depresivos del estado de ánimo y se componede 6 factores, afecto deprimido: se refiere al sentimiento de decaimiento del ánimo o de la fuerza moral del sujeto; afecto positivo: sentimiento de sentirse optimista, juzgar y ver las cosas en un aspecto más agradable; inseguridad emocional y problemas interpersonales: sensación de vulnerabilidad e inestabilidad que amenaza la propia autoimagen y problemas para relacionarse con otros y establecer vínculos de diversos tipos; somatización: afección crónica que involucra más de una parte del cuerpo pero no se encuentra causa física alguna; bienestar emocional: estado psíquico singular para cada uno, asociado al equilibrio del estado de armonía; y actividad retardada: acciones que se llevan a cabo con más esfuerzo y lentitud. Las aplicaciones se realizaron en un contexto escolarizado, contando con la autorización de los directivos de ambas instituciones.

Para analizar los datos de esta investigación, se efectuó la prueba estadística T de Student para muestras independientes para así poder determinar si existían diferencias significativas respecto a la sintomatología depresiva y el funcionamiento familiar en los grupos de preadolescentes de las escuelas primaria tipo internado y no internado.

En este sentido se observaron diferencias significativas tanto de sintomatología depresiva como de funcionamiento familiar con base al nivel de significancia establecido ($p< 0.05$), en los factores *Afecto deprimido* en el que se observa una t=6.785, una p.=.000, una media de 1.6511 para los internos y una media de .3950 de los no internos. En *somatización* se observa una t=4.416, una p.=.003, con una media de 1.4159 para los internos y una media de .6786 para los no internos. De acuerdo a la *actividad retardada* se muestra una t=5.149, una p.=.035, observándose una media de 1.1910 para los internos y una media de 0.4958 para no internos. Por último en *cohesión familiar,* se observa una t=-4.224, una p.=.028, media de 3.6571 para internos y una media de 4.2538 en no internos.

En cuanto al análisis para determinar coeficientes de correlación de Pearson se pueden observar correlaciones entre los factores de cohesión con el afecto deprimido, la somatización y la inseguridad emocional y los problemas interpersonales, así como también se encontraron correlaciones entre el sexo y el afecto deprimido e inseguridad y problemas interpersonales así como la edad y la somatización e inseguridad y problemas interpersonales.

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue determinar si existen diferencias entre la sintomatología depresiva y el funcionamiento familiar en los preadolescentes de un internado de educación básica y los no internados. Se hace referencia a los preadolescentes que corresponde a la fase de inicio de la adolescencia, es decir a esa fase crítica del desarrollo humano que muestra un desarrollo complejo y contradictorio, caracterizado por el crecimiento de los caracteres sexuales secundarios, y en la que aunque no se sabe con exactitud desde que edad comienza, se observa como esta se encuentra determinada por el desarrollo individual de cada ser humano, por lo que se puede entender que tanto para hombres como para mujeres comienza en diferentes edades.

De acuerdo con Coleman (1994) el hacer referencia del inicio de la adolescencia, lo asocia con la pubertad, momento en los que se observan cambios físicos que ocurren en la etapa es el llamado “estirón”. Este término se refiere habitualmente a la aceleración del aumento de estatura y peso que se produce en la primera etapa de la adolescencia. En los niños el estirón puede comenzar a una edad tan temprana como la de 10 años, o tan tardía como la de 16, mientras que, en las niñas el mismo proceso puede iniciarse a los 7 u 8 años, o bien no comienza hasta los 12,13 o incluso los 14.

La importancia de considerar la variable edad, esta basada en que en esta investigación se encontró que en los preadolescentes de edades entre 10 y 14 años, se presentan ya sintomatologías depresivas. Estos resultados se relacionan con diferentes investigaciones que mencionan que el trastorno depresivo comienza a edades tempranas, tal es el caso de la investigación “Diferencias de sexo en la prevalencia y severidad de trastornos psiquiátricos en adolescentes de la Ciudad de México” realizada por Benjet, Borges, Medina–Mora y cols. (2009), muestra que los trastornos del estado de ánimo inician en una edad mediana de 11 años siendo similares entre los sexos. Otros datos con los que se cuenta provienen de la investigación de Benjet, Borges, Medina-Mora, Zambrano, Aguilar-Gaxiola (2009) observándose que 45% de los sujetos estudiados se encuentran entre los 12 y 14 años; esto indica que esta es una edad vulnerable cuando se habla del inicio del padecimiento de la sintomatología depresiva. En esta misma investigación se menciona además que 7.2% de los jóvenes de la ciudad de México, que tienen entre 12 y 17 años han sufrido un trastorno depresivo en el último año.

En cuanto a los factores en los que se observaron niveles más altos de sintomatología depresiva en los preadolescentes del internado en comparación con los de educación no interna, se encuentran la actividad retardada, afecto deprimido y somatización, es decir, que los adolescentes que viven en un internado tienden a moverse más lento en sus actividades, a sentirse tristes la mayor parte del tiempo, valorarse poco y presentar desinterés, así mismo lo traducen en enfermedades del cuerpo como es el cambio de apetito o de sueño. Esto es coincidente con la investigación realizada por Spitz y Wolf en 1946 (en Del Barrio, 1997) quienes describieron, que algunos de los niños pequeños, separados de sus madres, presentaban un importante cambio en su comportamiento: llanto, retraimiento, desinterés, apatía, descenso del apetito, mayor morbilidad y estancamiento del desarrollo.

Otro dato relevante en este sentido, en relación a las características de funcionamiento familiar, se observó que la cohesión familiar es menor en los preadolescentes internos que la que se observa en los jóvenes de una escuela no interna. Resultados similares coinciden con los obtenidos por Rice, Harold, Shelton, y Thapar (2006), quienes encontraron que los síntomas depresivos y los conflictos familiares tienen una estrecha relación.

Así también, en relación con los factores evaluados asociados a la sintomatología depresiva se destaca que la cohesión familiar juega un papel importante al respecto. De acuerdo con esto, se observa que de los seis factores que maneja la prueba utilizada para sintomatología depresiva, son tres los que se acentúan en torno a la cohesión del funcionamiento familiar de estos jóvenes: el afecto deprimido, la somatización, e inseguridad emocional y problemas interpersonales, es decir, que los preadolescentes que gozan de baja o poca unión familiar tienden a presentar en este caso sintomatología depresiva como sentir ganas de llorar sin razón, no autovalorarse, síntomas físicos como son el dolor de cabeza, cambios de apetito o de sueño, sentirse inseguros emocionalmente, y tener problemas frecuentes con las personas que les rodean.

Los datos obtenidos corroboran los publicados por Torrente y Ruiz (2005, en Estévez, Musitu, Murgui y Moreno, 2008) y por Baldwin y Hoffmann (2002, en Estévez, et. al, 2008), quienes subrayaron la relevancia de la cohesión entre los miembros de la familia como uno de los elementos clave y más estrechamente asociado con el ajuste en la etapa adolescente. Es por ello, que otros estudios identifican la familia como factor importante en el riesgo de depresión (Gaviria, Rodríguez y Álvarez, 2002).

Comparativamente los resultados de Álvarez, Ramírez, Silva, Coffin, Jiménez (2009) en su investigación “La relación entre depresión y conflictos familiares en adolescentes”, muestra resultados que demuestran que la carencia de redes de apoyo en el ambiente familiar de los adolescentes afecta en su proceso psicosocial, siendo ello potencial factor de riesgo para la depresión. Cabe recordar que cuando hablamos de conflictos familiares es posible que exista disfuncionalidad familiar.

Sin embargo, los estudios específicos sobre el impacto de las prácticas parentales en la sintomatología depresiva de los adolescentes no son concluyentes. En 2005, McLeod, Weisz y Wood, realizaron un metaanálisis de 45 estudios acerca de la relación entre prácticas parentales y depresión en niños y adolescentes y concluyeron que las prácticas parentales sólo explican una pequeña proporción de la varianza de la depresión en niños, en contraste con otros factores como la influencia genética, por lo que sugieren que probablemente la depresión es el resultado de un conjunto de interacciones entre vulnerabilidades biológicas e influencias ambientales. Los mismos autores señalan que aun cuando las prácticas parentales cumplen un rol menor, podrían ser un catalizador importante, sobre todo en los niños vulnerables a la depresión.

Por otro lado Herrera (1997) en su investigación: “La familia funcional y disfuncional un indicador de salud”, menciona que los problemas y síntomas familiares son debidos precisamente a deficiencias en la interacción familiar y a la disfuncionalidad de la familia como sistema. Al observar las variables sociodemográficas, del funcionamiento familiar y la vulnerabilidad familiar de los adolescentes, se encontró como variables asociadas a la depresión el tener vulnerabilidad frente a la cohesión familiar (Pimienta y Rueda, 2013).

Referencias

Álvarez, M., Ramírez, B., Silva, A. Coffin, N., y Jiménez, L. (2009). La relación entre depresión y conflictos familiares en adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy.* 9(2), 205-216. Recuperado de http://www.ijpsy.com/volumen9/num2/232/la-relacin-entre-depresin-y-conflictos-ES.pdf

Benjet, C., Borges, G., Medina-Mora, M., Fleiz-Bautista, C., Zambrano-Ruiz, J. (2004). La depresión con inicio temprano: prevalencia, curso natural y latencia para buscar tratamiento. *Salud Pública de México*. 46(5), 417-424. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v46n5/a06v46n5.pdf

Benjet, C., Borges, G., Medina-Mora, M., Méndez, E., Fleiz, C., Rojas, E. y Cruz, C. (2009). Diferencias de sexo en la prevalencia y severidad de trastornos psiquiátricos en adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 35(2), 155-163. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v32n2/v32n2a8.pdf

Benjet, C., Borges, G., Medina- Mora, M., Zambrano, J., y Aguilar-Gaxiola, S. (2009). Youth mental health in a populous city of the developing world: results from the Mexican Adolescent Mental Health Survey.*Journal of Child Psychiatry.* 50(4): 386-395. Recuperado de http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.2008.01962.x/pdf

Coleman, J. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.

Del Barrio, V. (1997). *Depresión infantil: causas, evaluación y tratamiento.* Barcelona: Arial.

Estévez, E., Musitu, G., Murgui, S., y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología,* 25(1), 119-128. Recuperado de https://www.uv.es/lisis/estevez/E_A5.pdf

Estrada, L. (2009). *El ciclo vital de la familia*. México: Debolsillo.

Gaviria, S., Rodríguez, M., y Álvarez, T. (2002). Calidad de la relación familiar y depresión en estudiantes de medicina de Medellín, Colombia, 2000. *Rev. Chil. Neuro-psiquiatría*, 40(1), 41-46. Recuperado de http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272002000100005

González, M. (2008, 3 de noviembre). La escuela, mi cárcel. *La gaceta.* Recuperado de http://www.gaceta.udg.mx/Hemeroteca/paginas/549/G549_Cotidiano%2010.pdf

González, C. Jiménez, J., Ramos, L., y Wagner, F. (2008). Aplicación de la Escala de Depresión del Center of Epidemiological Studies en adolescentes de la Ciudad de México*. Salud Pública de México*, 50(4), 292-299. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10611147004

Herrera, M. (1997). La familia funcional y disfuncional un indicador de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral.* 13(6), 591-5. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol13_6_97/mgi13697.htm#cita

Lewinsohn, P. M. (1994); y Kashani, J. (1987). En Chinchilla, A. (2008). *La depresión y sus máscaras: Aspectos terapéuticos.* Buenos Aires: Médica Panamericana.

McLeod, B., Weisz, J., y Wood, J. (2007). Examining the association between parenting and childhood depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27, 986-1003. Recuperado de http://www.wjh.harvard.edu/~jweisz/pdfs/2007e.pdf

Medina, M., Borges, G., Lara, C.,Benjet, C., Blanco, J., Fleiz, C., Villatoro, J., Rojas, E., Zambrano, J., Casanova, L., Aguilar, S. (2003). Prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios: Resultados de la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México. *Salud Mental*. 26(4), 1-16. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v46n5/a06v46n5.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2012, 09 de Octubre). OMS afirma que la depresión es el trastorno mental más frecuente. *Centro de noticias ONU*. Recuperado de http://www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=24705#.VNe_Kizy3Io

Organización Panamericana de la Salud. En Organización Mundial de la Salud. (2012, 09 de Octubre). OMS afirma que la depresión es el trastorno mental más frecuente. *Centro de noticias ONU*. Recuperado de http://www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=24705#.VNe_Kizy3Io

Ponce, E., Gómez, F., Trillo, M., Irigoyen, A., Landgrave, S. (2002). Validez de constructo del cuestionario FACES III en español (México). *Atención Primaria*, 30(10), 624-630. Recuperado de http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=13041205&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=27&ty=61&accion=L&origen=zonadelectura&web=www.elsevier.es&lan=es&fichero=27v30n10a13041205pdf001.pdf

Pimienta, E. y Rueda, S. (2013). Relación de la sintomatología depresiva con vulnerabilidad y funcionamiento familiar en adolescentes escolarizados. Municipio de Villa Hermosa – Tolima. Recuperado de http://tucanos.udea.edu.co/appsfnsp/congreso/doc/poral8/po073.pdf

Rice, F., Harol, G., Shelton, K., Thapar, A. (2006). Family Conflict Interacts With Genetic Liability in Predicting Childhood and Adolescent Depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1, 841-848. Recuperado de http://www.jaacap.com/article/S0890-8567%2809%2961531-8/pdf

Valenzuela, A. (2009). Depresión en la adultez, origen en la infancia. *Taringa!*. Recuperado dehttp://www.taringa.net/posts/salud-bienestar/2615654/La-depresion-en-la-adultez-origen-en-la-infancia.html

Varela, I. (2011, 10 de agosto). Entre 15 y 20% de los jóvenes sufren depresión o ansiedad: Xóchitl Duque. *La Jornada*. Recuperado de http://www.jornada.unam.mx/2011/08/10/sociedad/044n2soc

AISLAMIENTO Y VITALIDAD INFANTIL: COMPARACIÓN RESPECTO AL ÍNDICE DE MASA CORPORAL

Diana Garcidueñas Gallegos[1], *Gabriela Navarro Contreras*[2]
Ferrán Padrós Blázquez[3], *Mónica Fulgencio Juárez*[4]

Introducción

La prevalencia de sobrepeso y obesidad es un problema social, psicológico y de salud pública en general, que en años recientes ha tenido un incremento alarmante en el mundo industrializado (Amigo, Busto, Herrero y Fernández, 2008; Lizardo y Díaz, 2011). Actualmente nuestro país ocupa el primer lugar de obesidad infantil de acuerdo a la UNICEF, (2011) y de acuerdo con la Encuesta Nacional de Salud Nutricional (ENSANUT) 2012 la prevalencia nacional combinada de sobrepeso y obesidad en población en edad escolar (5 a 11 años) es del 34% (Gutiérrez, y otros, 2012).

La tendencia del aumento de peso en niños de edad escolar, se ha relacionado con los cambios del estilo de vida: cambios de alimentación hacia una dieta con alto consumo de grasas y alto contenido calórico, un incremento de las conductas sedentarias, la urbanización de las sociedades, etcétera. Lo cual, asociado a la predisposición genética, condicionan la aparición de múltiples problemas: cardiovasculares, neuropatías, alteraciones ortopédicas y cutáneas, diabetes, hipertensión, asma, problemas articulatorios, metabólicos, gastrointestinales, pulmonares, disturbios hepáticos, entre otros (Ariza, 2009; Baile, 2007; Balcarce y Castañeda, 2004).

Por lo tanto, el riesgo de muerte súbita es tres veces mayor en obesos y es el doble para el desarrollo de insuficiencia cardiaca congestiva, enfermedad cerebro vascular y cardiopatía isquémica, mientras la posibilidad de desarrollar diabetes mellitus es 93 veces mayor cuando el índice de masa corporal sobrepasa de 35.13 (Guerra, Apolinaire, Cabrera, Santana y Almaguer, 2009).

Aunado a las repercusiones que pueden llegar a tener, desde el punto de vista fisiológico, pueden existir también fuertes problemas de carácter psicosocial en los niños y niñas con sobrepeso u obesidad ya que, frecuentemente, son el blanco de insultos, discriminación, burlas, intimidación, lo cual los puede llevar a sufrir aislamiento, frustración, estrés emocional,

[1] Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto dgg_90@hotmail.com
[2] Dra. en Psicología. U.M.S.N.H.
[3] Dr. en Psicología U.M.S.N.H.
[4] Mtra. En psicología U.M.S.N.H.

ansiedad, depresión, pérdida de autoestima, autoconcepto disminuido, dificultad para tener amigos. Lo anterior, a su vez, puede influir en el bajo rendimiento escolar, ausentismo, abandono de estudios, trastornos de adaptación social, problemas de conducta, e incluso se pueden llegar a convertir en víctimas de maltrato y marginación social por los pares, principalmente en el ambiente escolar (Ariza, 2009; Aguilar, González, Padilla, Guisado y Sánchez, 2012; Lizardo y Díaz, 2011; López, Perea y Loredo, 2008; López-Navarrete, Perea-Martínez y Loredo-Abdalá, 2008).

En algunos casos la adopción por parte del niño de actitudes de aislamiento y reclusión, de acuerdo con Aguilar y colaboradores (2012), llega a estados de anomia social y, en situaciones más extremas, a desarrollar ideas de autolisis. Así mismo, Calderón, Forns y Varea (2009) mencionan que a medida que los niños(as) van aumentando de peso, se incrementa la inseguridad en sus relaciones sociales o la tendencia al autoaislamiento.

La mala calidad de las relaciones con los compañeros durante la niñez es indicativa de un subsecuente desajuste psicológico; en particular, los niños que son rechazados por compañeros de su misma edad constituyen un grupo de riesgo; ya que estos niños están expuestos a desarrollar graves problemas de adaptación en etapas posteriores de la vida (Shaffer, 2000 como se citó en Chávez, 2009). El aislamiento puede reducir el número de oportunidades para interactuar con pares y reducir la oportunidad de expresar efectivamente las emociones.

Por otro lado, la actividad física se convierte en un factor fundamental para controlar el sobrepeso y la obesidad. Además como mecanismo preventivo se vuelve una estrategia efectiva en el control de dicha enfermedad. Ya que, los niños obesos y con sobrepeso, a menudo, poseen una falta de confianza en sus capacidades físicas, se consideran con menor competitividad, flexibilidad y resistencia (Muñoz, 2005).

Sin embargo, como ya se mencionó, los cambios en los estilos de vida fomentan también el sedentarismo; actualmente, se les permite a los niños que inviertan mucho tiempo frente a la televisión, videojuegos, computadora, tabletas, uso del celular, etcétera, un hecho incluso fomentado en muchas ocasiones por el entorno familiar, y que se alejen de las actividades al aire libre, la práctica de deportes y convivencia con los demás, en gran medida debido a la inseguridad de las calles, que no favorecen el que los padres dejen salir a los niños a jugar, y también en parte debido a que cada vez con mayor frecuencia ambos padres trabajan fuera de casa. Todo lo anterior coadyuva a que los niños realicen poca actividad física y se vea afectado también su nivel de vitalidad (Lizardo y Díaz, 2011).

Así mismo, la sociedad actual no favorece la actividad física, y factores tales como la

automatización, los sistemas de transporte o la amplia gama de equipos electrónicos en las viviendas han reducido de forma apreciable la necesidad de desarrollar trabajo físico y han fomentado el sedentarismo (Márquez, Rodríguez y De Abajo, 2006). En niños con sobrepeso, la inactividad física sería el factor preponderante en la retención calórica diaria (Burrows, Díaz, Sciaraffia, Gattas, Montoya y Lera, 2007).

Además, es frecuente que la capacidad física en los niños con sobrepeso u obesidad sea menor que la de los otros niños, lo que los lleva a sentir que no pueden realizar los mismos ejercicios que sus compañeros debido al exceso de peso corporal; por lo tanto, se sienten limitados por no tener una buena condición física. Esto puede ser el origen de algunos problemas psicológicos, ya que esta misma falta de condición física suele ser la causa de burlas por parte de compañeros y compañeras, ocasionando en algunos casos, que estos prefieran jugar y compartir experiencias con otras personas antes que con ellos. Sentirse discriminados por sus compañeros al no ser tomados en cuenta en juegos o actividades físicas puede afectar su autoestima y facilitar el desarrollo de actitudes antisociales; lo anterior nos lleva a un circulo vicioso, ya que los niños pueden ser propensos a la depresión, aislamiento y a la inactividad, lo cual, a su vez, origina un aumento en la ingesta de alimentos, agravándose el problema (Malas, 2011; Olivares, Bustos, Moreno, Lera y Cortez, 2006).

La magnitud de las consecuencias directas e indirectas de la obesidad en la esfera psicosocial es importante aunque difícil de evaluar (Perea-Martínez, Bárcena-Sobrino, Rodríguez-Herrera, Greenawalt-Rodríguez, Carbajal-Rodríguez y Zarco-Román, 2009). Por lo tanto, para explorar algunas de las repercusiones psicosociales asociadas al sobrepeso y obesidad infantil, el presente trabajo analiza la relación del índice de masa corporal de niños de edad escolar con el aislamiento y la vitalidad, mediante el uso de escalas diseñadas ex profeso para evaluar dichas variables.

Método

Participantes: Se llevó a cabo la validación de las escalas de Aislamiento y Vitalidad, y se procedió a aplicar la versión final en una Escuela Primaria pública de la ciudad de Morelia, a una muestra de 373 niños pertenecientes a 4°, 5° y 6° grado del turno matutino, siendo 189 niñas (50.7%) y 184 niños (49.3%) con edades comprendidas entre los 8 y 13 años (M=9.88; DT= 1.00) ver Tabla 1.

	Sexo		Grado Escolar		
	Niñas	*Niños*	*4°*	*5°*	*6°*
Bajo peso	1.4%	0.3%	0.6%	0.6%	0.6%
Normopeso	35%	28.6%	20.6%	19.2%	23.9%
Sobrepeso	9.4%	9.7%	7.2%	5.6%	6.4%
Obesidad	5.3%	10.3%	4.7%	5.8%	5%

Tabla 1. Distribución de los participantes por sexo y grado escolar, en cuanto a su IMC.

Instrumentos:

Se aplicó una batería de pruebas, con una duración de 45 minutos aproximadamente, conformada por las escalas de Aislamiento (12 ítems, α=.711), Vitalidad (8 ítems, α=.681), además de otras 7 escalas en versión corta:

- Culpa (6 ítems) *
- Disfrute experimentado (6 ítems) *
- Escala de impulsividad de Barrat (16 ítems)
- Escala de ansiedad para niños de Spence (SCAS) (versión abreviada de 12 ítems)
- Escala de autoestima de Coopersmith (1967) (versión abreviada de 12 ítems)
- Escala de gaudibilidad para niños (12 ítems)*
- Inventario de depresión para niños (Kovacs, 1992) (versión abreviada de 12 ítems)
- Imagen corporal de Collins (1991).

Nota: *Escalas elaboradas ex profeso para la presente investigación.

Resultados

Para la obtención de resultados se realizó una ANOVA de un factor, para identificar si existe asociación entre el estatus de peso (bajo peso, normopeso, o peso saludable, sobrepeso y obesidad), obtenido mediante el cálculo del IMC (índice de masa corporal), con el aislamiento reportado por los participantes. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas

(*F*=4.652; *p*=0.003) entre el aislamiento y la clasificación de IMC de los niños; mediante la prueba de contraste de Scheffé se encontró que el grupo que marca las diferencias es el grupo de niños con obesidad (n=55; *M*=18.200) al compararlos en su nivel de aislamiento con los niños con normopeso (n=229; *M*=16.397). Lo anterior confirma que los niños que presentan obesidad, tienden a aislarse significativamente más que los niños que presentan un peso saludable para su edad, talla y sexo (ver figura 1).

En cuanto a diferencias, de la escala aislamiento, por sexo de los participantes no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

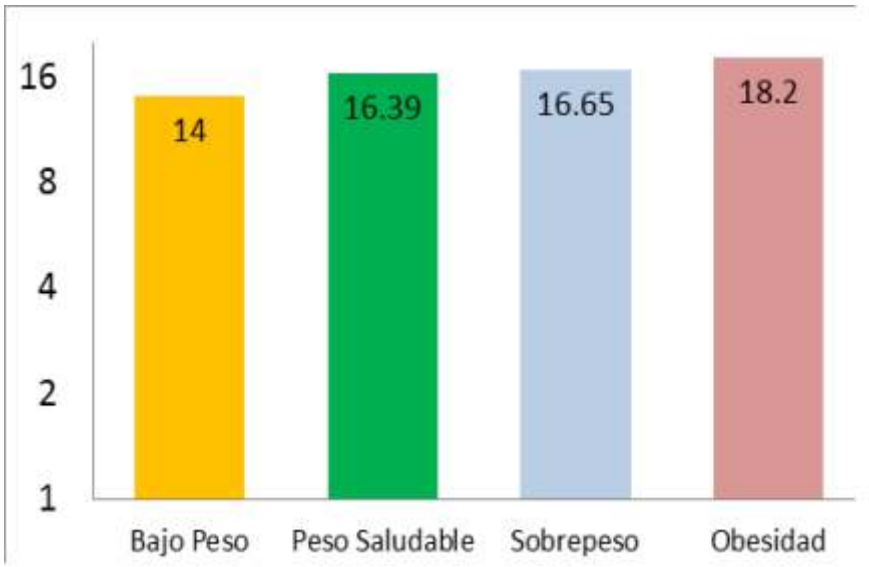


Figura 1. Relación entre el Aislamiento y la clasificación del IMC de los niños(as)

De igual forma, se realizó una ANOVA de un factor, para identificar si existe asociación entre el estatus de peso (bajo peso, normopeso, sobrepeso y obesidad) con la vitalidad auto reportada por los participantes. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas (*F*=2.90; *p*=0.035) entre la vitalidad y la clasificación de IMC de los niños; mediante la prueba de contraste de Scheffé se encontró que el grupo que marca las diferencias es el grupo de niños con obesidad (n=55; *M*=18.67) al compararlos en su nivel de vitalidad con los niños con peso saludable (n=229; *M=19.97*). Lo anterior confirma que los niños que presentan peso saludable tienden a niveles significativamente más altos de vitalidad que los niños con obesidad (ver figura 2).

Figura 2. Relación entre Vitalidad y la clasificación del IMC de los niños(as)

Se realizó una prueba t de Student para muestras independientes, para identificar si existían diferencias respecto a la vitalidad reportada y el sexo de los participantes. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas (t=3.630; p<0.001) entre la vitalidad y el sexo, reportando los varones un índice más alto de vitalidad en comparación con las niñas (figura 3).

Además, se realizó una correlación bivariada entre la escala de Aislamiento con la de Vitalidad y se encontraron correlaciones Pearson significativas, reportando una correlación negativa con la escala de vitalidad (r=-.491; p<0.001), lo cual nos indica que los niños que reportan menor vitalidad, al estar de acuerdo en reactivos como: *me canso rápido cuando corro, casi siempre me siento cansado*; son los que reportan vivir más aislamiento *(R1. Me la paso solo en el recreo; R4. Mis compañeros evitan jugar conmigo).*

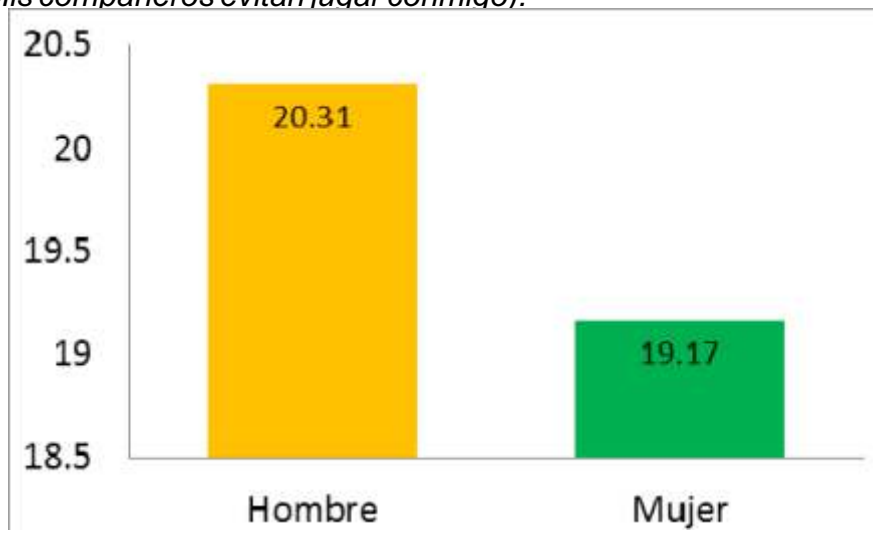


Figura 3. Diferencias por sexo en la escala de Vitalidad en niños(as)

Conclusiones

Como mencionan Lizardo y Díaz (2011), un gran porcentaje de niños y adolescentes no cumplen con el tiempo recomendado de actividad física de por lo menos 60 minutos diarios.

La inactividad física permite que los niños dediquen mucho tiempo a la televisión, a los video-juegos, computadoras, etcétera, en lugar de jugar o platicar con sus compañeros y, por lo tanto, se alejan o aíslan de la convivencia con los demás (Morandé, Villaseñor y Aldunate, 2004).

Los efectos psicológicos perjudiciales del sobrepeso y la obesidad se pueden traducir también en una dificultad de adaptación social del niño a su entorno, así como a una considerable dificultad para relacionarse con sus pares. Esto determina, en muchos casos, la adopción por parte del niño de actitudes de aislamiento y reclusión (Aguilar et al, 2012).

Por lo tanto, el conocimiento del problema, así como la adaptación de las actividades físicas a la necesidad de los niños y niñas con sobrepeso u obesidad, facilitará la inclusión en el grupo. Así mismo, es importante incluir en las intervenciones dirigidas a combatir el problema de la obesidad infantil, no únicamente aspectos relacionados con la dieta y la actividad física, si bien estos resultan indispensables, sino también aspectos encaminados a fortalecer las habilidades sociales de los niños, así como el fortalecimiento de la imagen propia del niño(a) con la finalidad de fortalecerlo y dotarlo de herramientas para su beneficio psicológico y social.

El presente estudio nos muestra una relación entre la falta de vitalidad y el aislamiento en niños con sobrepeso y obesidad, sin embargo no nos indica si dichos aspectos psicológicos preceden o no a la condición de obesidad infantil o si son algunas más de las consecuencias de la misma; por lo cual sería importante indagar más sobre este tema, con la finalidad de poder incluir dichas variables en programas diseñados para prevenir dicha problemática en niños más pequeños.

Referencias

Aguilar, M.J., González, E., Padilla, C.A., Guisado, R., y Sánchez, A.M. (2012). Sobrepeso y obesidad como factor pronóstico de la desmotivación en el niño y el adolescente. *Nutrición Hospitalaria*, 27(4), 1166-1169.

Amigo, I., Busto, R. Herrero, J., y Fernández, C. (2008). Actividad física, ocio sedentario, falta de sueño y sobrepeso infantil. *Psicothema*, 20(4), 516-520.

Ariza, J.M. (2009). La obesidad infantil en las aulas. *Revista digital para profesionales de la enseñanza. (5), 1-6.*

Baile, J.I. (2007) Obesidad infantil: cinco mitos sobre el tema. *Cuadernos de Marqués de San Adrián: Revista de humanidades*, 5, 11-20.

Balcarce, G. y Castañeda, F. (2004). Sobrepeso y obesidad.*Apuntes Facultad de Ciencias Médicas Universidad de San Carlos de Guatemala*, 2(2), 108-120.

Burrows, R., Díaz, E., Sciaraffia, V., Gattas, V., Montoya, A., Lera, L. (2007). Hábitos de ingesta y actividad física en escolares, según tipo de establecimiento al que asisten. Revista Médica de Chile, 136, 53-63.

Calderón, C., Forns, M., y Varea, V. (2009). Obesidad infantil: ansiedad y síntomas cognitivos y conductuales propios de los trastornos de alimentación. *Anales de Pediatría*, 71 (6): 489-494.

Castillo, A. (s.f.). *Obesidad infantil*. Madrid.

Chávez, M.E. (2009). *El aislamiento social en niños en edad escolar: un estudio longitudinal* (Tesis de Licenciatura). UNAM.

Guerra, C.E., Vila, J., Apolinaire, J.J., Cabrera, A., Santana, I., Almaguer, P. (2009). Factores de riesgo asociados a sobrepeso y obesidad en adolescentes. *Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*, 7(2): 25-34.

Gutiérrez, J. P., Rivera-Dommarco, J., Shamah-Levy, T., Villalpando-Hernandez, S., Franco, A., Cuevas-Nasu, L., y otros. (2012). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. Resultados Nacionales*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública.

Lizardo, A. y Díaz, A. (2011). Sobrepeso y obesidad infantil. *Revista Médica Honduras*; 79(4), 208-213.

López, G., Perea, A. y Loredo, A. (2008). Obesidad y maltrato infantil. Un fenómeno bidireccional. *Acta Pediátrica de México*; 29(6), 342-346

López-Navarrete, G.E., Perea-Martínez, A., y Loredo-Abdalá, A. (2008). Obesidad y maltrato infantil. Un fenómeno bidireccional. *Acta PediatrMex*, 29(6), 342-346.

Márquez, S., Rodríguez, J., y De abajo, S. (2006). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física*. Apuntes Educación Física y Deportes*, 12-24.

Malas, K. (2011). Factores a considerar en la planificación de las clases de educación física cuando en el grupo hay niños o niñas con obesidad. *Revista Digital de Educación Física*, 2(12), 35-45.

Morandé, G., Villaseñor, A., y Aldunate, L. (2004). *Obesidad infantil: problema de todos*. Madrid: Hospital Universitario Niño Jesús.

Olivares, S., Bustos, N., Moreno, X., Lera, L., y Cortez, S. (2006). Actitudes y prácticas sobre alimentación y actividad física en niños obesos y sus madres en Santiago, Chile. *Revista Chilena de Nutrición,* 33(2), 170-179.

Perea-Martínez, A., Bárcena-Sobrino, E., Rodríguez-Herrera, R., Greenawalt-Rodríguez, S., Carbajal-Rodríguez, L., y Zarco-Román, J. (2009). Obesidad y comorbilidades en niños y adolescentes asistidos en el Instituto Nacional de Pediatría. *Acta PediatrMex*, 30(3), 167-174.

UNICEF. (2011). UNICEF. Recuperado el 03 de Febrero de 2014, de Salud y nutrición: http://www.unicef.org/mexico/spanish/17047.htm

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN DEL SUICIDIO EN ADOLESCENTES: UN ANÁLISIS DE REVISIONES SISTEMÁTICAS

Morelia Erandeni Gil Díaz,[1] *María Elena Rivera-Heredia*[2]

Introducción

El suicido es ya considerado como un problema de salud pública que de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud OMS (2012) ha ido en aumento, a nivel mundial, especialmente en la población que se encuentra entre los 15 a los 24 años. Mientras que en México el impacto del suicidio ha provocado que también se considere como un problema de salud pública. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2013) reporta que durante el 2011 en el país se registraron 5mil 718 suicidios, de los cuales 80.0% fueron consumados por hombres y 19.2% por mujeres, reportándose un total de 859 suicidios en la población de 15 a 19 años. El suicidio en adolescentes y jóvenes es una realidad latente en el país. Así, el suicido en dicha población, figura como la tercera causa de muerte.

Desde una perspectiva histórica el suicidio ha sido considerado como un objeto de estudio científico. Por parte de la filosofía el suicidio fue estudiado por Platón, Sócrates, Aristóteles, Seneca y San Agustín. La psiquiatría consideró al suicidio como una enfermedad, Pinel pensaba que el acto suicida era un signo de melancolía (Quintanar, 2008). El suicidio es consecuencia de una serie de factores sociales, demográficos, ambientales, económicos, psicológicos e históricos. Los cuales se manifiestan y agrupan tanto en la sociedad como en las expresiones individuales; el suicidio es un acto complejo, que debe de ser estudiado bajo distintos ángulos. Antes de Durkheim, el suicidio era considerado un fenómeno clínico, pero a partir de sus resultados comenzó a surgir la idea de que éste fenómeno se daba en un contexto social con condiciones que le favorecían. Ya que este autor tuvo la visión de entender que también existen ciertos factores con carácter determinante que pueden llevar al suicidio y que no son necesariamente de tipo clínico. Durkheim consideraba que el suicidio no debía de ser visto como un fenómeno aislado sino con una naturaleza propia que básicamente podría ser de índole social. No obstante el suicidio ha evolucionado en su definición tomando distintos rumbos que hacen compleja su delimitación (Quintanar, 2008). Por lo que el suicidio es el resultado de una conducta psicopatológica, que puede ser catalogada como un fracaso adaptativo. Así el acto suicida se realiza en medio de una crisis, en la que los trastornos emocionales llevan al individuo a bloquearse de una manera cognoscitiva en donde no encuentra mejores soluciones (Quintanar, 2008).

[1]Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: moregil@hotmail.com

[2]Dra. En Psicología y Salud por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: maelenervera@gmail.com

Donde la característica esencial es el deseo del sujeto de terminar con su propia vida a través de un acto deliberado el cual tendrá un final fatal. Es importante señalar que el suicido tiene un fuerte impacto en los niveles sociales, políticos, económicos, culturales (Anderson y Jenkins, 2005, como se citó en Solin y Nikander, 2011).

Por otro lado al hablar de suicidio es importante conocer cuáles son los factores de riesgo de dicha conducta. Dentro de los factores de riesgo fuertemente relacionado con la conducta suicida en niños y adolescentes diversos autores, (Cañon, 2011 y Jud, Jakson, Komiti, bell y Fraiser, 2010) señalan que se encuentra a la depresión como consecuencia de la incapacidad para manejar la frustración, los problemas familiares, la disfunción familiar, el abuso sexual, la violencia, y la falta de satisfacción de las necesidades básicas, factores psicosociales y psicopatología individual. Algunas manifestaciones que pueden llegar a indicar un riesgo de intento suicida son las siguientes: actitudes de escape, búsqueda de riesgo, tendencia a percibirse como perdedor, baja tolerancia a la frustración o dificultad para resolver conflictos, sentimientos de desesperanza, abandono o soledad. En relación con esto Poorolajal, Mahjub y Esmailnasab (2015) refieren que el suicidio no puede ser comprendido como la consecuencia de una sola causa, sino como un fenómeno que parte desde condiciones tanto individuales como ambientales o del contexto en el que se encuentre la persona.

Por otro lado la Organización Mundial de la Salud OMS (2014) señala los siguientes como principales factores de riesgo:

- *Sistemas de salud:* existencia de barreras que impiden el acceso para obtener una adecuada atención a la salud.
- *Sociedad:* acceso directo a medios utilizables que facilitan cometer el acto suicida, el inadecuado uso de medios de difusión, que llega a sensacionalizar y promover el suicidio aumentando el riesgo por la imitación y el estigma asociado con comportamientos de búsqueda de ayuda.
- *Comunidad:* aquí se encuentran aquellos factores relacionados con la situación social del medio en el que se desarrolla el individuo entre los cuales se puede mencionar conflictos socioculturales, desastres o guerras, así como también estrés asociado al desplazamiento o al aculturación, en el cual se llega a incluir a población indígena, buscadores de asilo, refugiados o aspectos relacionados con la migración.
- *Relaciones:* en este factor se integra la discriminación, los traumas psicológicos o el abuso y la presencia de un sentido de aislamiento y falta de apoyo social.

- *Individuales*: dentro de este factor se encuentra la existencia de intento de suicidio anterior, presencia de trastornos mentales, consumo nocivo de sustancias, perdida de trabajo o financiera, desesperanza, dolor o enfermedades crónicas, antecedentes familiares de suicidio y factores genéticos y/o biológicos.

Los factores anteriormente señalados dependerán de cada contexto y no se excluyen mutuamente. La prevención del suicidio, por tanto, debe de estar enfocada en el desarrollo de intervenciones capaces de restringir o disminuir los factores de riesgo de cada contexto así como también es fundamental identificar factores de protección con el fin de lograr una prevención integral de la conducta suicida (OMS, 2014).

El suicidio se considera como una conducta de riesgo de la adolescencia. Rivera-Heredia (2010) señala que al indagar las causas del intento suicida en jóvenes la autora antes mencionada refiere que si bien la mayoría de los jóvenes intenta suicidarse debido a la presencia de un hecho detonante, que se origina en el hogar, peo no es la única causa, pudiendo ser un conflicto con los padres, acompañado por la sensación de no ser lo suficientemente querido por aquellos que lo rodean. Es fundamental señalar que no se trata de una causa única sino más bien la decisión de suicidarse se va formando con el tiempo, la cual se ve influida por factores individuales, familiares y sociales. Rivera-Heredia (2010) señala que la falta de habilidades para manejar el dolor psíquico o emocional el cual es intolerable o también la dificultad de los adolescentes para lograr tranquilizarse a sí mismos, pueden ser consideradas como explicaciones al aumento del creciente número de suicidios; ya que el suicidio en los adolescentes puede llegar a ser una forma de pedir ayuda dirigida a los padres, una manera de encontrar una solución a sus problemas o para dejar de sufrir. El sufrimiento que puede llevar al suicidio, suele originarse debido a que las necesidades psicológicas básicas del adolescente se encuentran frustradas. Aquellos que deciden suicidarse han perdido la esperanza, sintiéndose solos, tristes y con un ánimo depresivo. Por lo que el suicidio sería un medio por el cual expresan su frustración y enojo hacia sí mismos o a otros.

Por lo que es importante la existencia de programas de intervención que tengan como objetivo la prevención del suicidio en adolescentes; una de las estrategias para la prevención del suicidio es el fortalecimiento de los recursos psicológicos en los adolescentes (Rivera-Heredia, 2010).

Rivera-Heredia y Andrade (2006) refieren que los recursos psicológicos se definen como factores de protección psicológica que se asocian positivamente con la salud y el bienestar, y al mismo tiempo llegan a aumentar la resistencia en las situaciones adversas, ya que ayudan a realizar una adecuada evaluación y afrontamiento en situaciones de cambio o dificultades que se llegan a presentar a lo largo del tiempo. De esta forma, los recursos psicológicos pueden ser

definidos como las herramientas y/o fortalezas con las que cuentan los individuos para poder afrontar y solucionar las distintas complicaciones que llegan a surgir durante el transcurso de la vida, la presencia o ausencia de recursos se encuentra asociada a factores tales como la violencia, la depresión, delincuencia, estrés, trastornos alimenticios y el suicidio. En relación con la salud mental, las mismas autoras consideran que aquellos individuos con mayores recursos tendrán un manejo más eficiente de las situaciones estresantes, teniendo como consecuencia un manejo más productivo de los problemas cotidianos. En esta misma temática los recursos también se encuentran relacionados estrechamente con la promoción de un mejor desarrollo humano. Así los recursos personales son un factor importante para el desarrollo de cada individuo

Es por todo lo anterior que se considera que los adolescentes cuenten con herramientas que los ayuden a sobrellevar o solucionar los retos de esta etapa. Por lo que se puede considerar que la presencia de recursos psicológicos en un individuo o adolescente, pueden ser de gran utilidad en el mantenimiento de estados de salud mental positivos. Existen diversas investigaciones (Cooper, Clement y Holt, 2014; King, Strunk y Sorter, 2011; Katz, Bolton, Katz, Isaak, Tolston-Jones, Sareen, 2013) en las que se llevó a cabo la implementación de programas de intervención en adolescentes, dentro de sus principales hallazgos se reportan: una disminución en las conductas suicidas y un aumento en el conocimiento sobre el suicidio y la capacidad para pedir ayuda.

De acuerdo con Robinson, Cox, Malone, Williamson, Baldwin, Fletcher y O´Brien (2013) y Rivera Heredia (2010 existen tres niveles para la clasificación delas intervenciones las cuales son: 1) *Nivel indicado, también conocido como prevención terciaria:* enfocada para los individuos que manifiestan conductas suicidas, 2) *Nivel selectivo, que puede considerarse como prevención secundaria:* se centran en subgrupos de población que no muestran señales de comportamiento suicida, pero que muestran factores de riesgo que pueden en futuro ponerlos en un riesgo elevado y el 3) *Nivel universal, también llamado prevención primaria:* dirigidas a toda la población con el objetivo de reducir los factores de riesgo o potencializar factores de protección a través de toda la población.

Bustamante, y Florenzano, (2013) señalan que numerosos estudios se han publicado sobre intervenciones efectivas dirigidas al nivel indicado, aunque las intervenciones validadas dentro de los niveles selectivos y universales son menos. Así el objetivo de un programa de intervención consiste en reducir y prevenir la conducta suicida (Casstevens, 2013).

Al hablar de programas de intervención en el ámbito escolar**,** Bustamante, y Florenzano, (2013) refieren que los programas de intervención implementados en escuelas se clasifican en tres tipos de acuerdo a su intervención principal:

- Psico-educación sobre depresión y suicidio en currículos escolares. El objetivo de dichos programas es lograr que los adolescente tomen conciencia de la relación entre las enfermedades mentales y otros factores de riesgo asociados a la conducta suicida, de modo que tengan las herramientas necesarias para pedir ayuda en forma efectiva cuando la necesiten.
- Existen programas en los cuales **el entrenamiento va dirigido a profesores o escolares** con la finalidad de detectar a todos aquellos adolescentes en riesgo, un ejemplo de este tipo seria los "gatekeepers" los cuales son integrantes de la escuela, ya sea profesores, personal administrativo o los mismos alumnos, a los cuales son capacitados para poder ayudar a los adolescentes en riesgo suicida, derivando al adolescente en riesgo a instituciones o profesionales especializados.
- **Programas de pesquisa o screening:** estos son utilizados para la detección del riesgo suicida, su finalidad principal es detectar en las escuelas a los adolescentes con patología mental o que presenten indicios de riesgo suicida, utilizando instrumentos de tamizaje, una vez identificados son derivados a un especialista de salud mental.

Al hablar de intervenciones para prevenir el suicidio es importante considerar que dichas intervenciones deben de ser diseñadas de manera apropiada considerando, a los participantes, compañeros, familia y los contextos en los que se desarrollan las conductas suicidas (Goldstone y Daniel, 2010). En este sentido Robinson, Cox, Malone, Williamson, Baldwin, Fletcher y O´Brien (2013) refieren que al evaluar una serie de programas de intervención, reportan resultados relacionados con el incrementar los niveles de conocimiento sobre factores de riesgo, señales de alarma y capacidad de la persona para pedir ayuda. Katz et al. (2013) consideran que para lograr una intervención exitosa con adolescentes, recomiendan la combinación de programas, de manera tal que dicha combinación logre reducir los niveles de ideación e intento suicida.

De ahí que el objetivo de la presente investigación consistió en analizar una serie de artículos con revisiones sistemáticas sobre programas de intervención para la prevención del suicidio en adolescentes, desarrolladas en ámbitos escolares.

Método

Para la elaboración del análisis de la revisión sistemática, se procedió a realizar una búsqueda bibliográfica en Scielo, Ebscohost, Wiley y Pubmed utilizando las siguientes palabras clave *"Schol-Based Interventions Programs", "Suicide Prevention", "Adolescent Suicide", "Systematic Review" and "Literature Review"* seleccionando aquellos trabajos de investigación que fueran análisis de revisiones sistemáticas y que no tuvieran más de 5 años de haber sido publicados.

En total se seleccionaron seis artículos con revisiones sistemáticas de literatura sobre intervenciones dirigidas a la prevención de suicidio.

Resultados

En total se identificaron 66 programas de intervención para la prevención del suicidio, sin embargo algunos de ellos se repitieron en las diferentes revisiones sistemáticas analizadas. Algunos de los programas que se mencionaron con mayor frecuencia fueron los denominados "SOS" y "Gatekeeper".

Se encontró que los principales componentes de los programas de intervención para la prevención del suicidio fueron: el entrenamiento de profesores, administrativos o alumnos, el enseñar a los adolescentes a identificar los signos o señales de suicidio en sí mismos y en otros, generar conocimiento sobre el suicidio, y en algunos otros programas conocimiento también sobre depresión, desarrollo de una red de apoyo social entre el alumnado, los padres y la familia, ofrecer a los estudiantes estrategias para sobrellevar situaciones estresantes y por último el tamizaje o screening para detectar aquellos alumnos que se encuentran en mayor riesgo para derivarlos a un tratamiento especializado. La mayoría de los trabajos revisados estuvieron centrados en el nivel Indicado, y en menor proporción en los niveles selectivo y universal. A continuación se muestra una la información más relevante sobre los programas de intervención encontrados (Ver tabla 1).

Programa	Tipo de intervención	Población intervenida	Variable estudiada	Resultados
Adolescents Depression Program (ADAP)	Psicoeducacion sobre depresión y suicidio	Escolares, profesores y padres	Generar conocimiento y actitudes en relación a la depresión y el suicidio	Aumento de conocimientos y actitudes sobre la depresión y el suicidio
Care, Asses, Respond, Empower (CARE)	Screening y sesiones de consejería a jóvenes en riesgo	Escolares	Conocimiento de factores de riesgo de suicidio y abuso de drogas	Aumento de conocimiento sobre factores de riesgo de suicidio
National Youth Prevention Strategy (Australia)	Campaña nacional de multinivel	Escolares y adolescentes	Se evaluó el impacto a nivel nacional para tasa de mortalidad por suicidio	Disminución de la tasa de mortalidad por suicidio en aproximadamente un 50%
Saving and Empowering Young Lives in Europe	Gatekeepers, psicoeducación sobre suicidio	Escolares	Ideación y conducta suicida entre otras variables,	Disminución de la conducta suicida
Source of Strenght	Formación de líderes entre pares y gatekeepers entre alumnos	Escolares	Líderes positivos que buscan fomentar el pedir ayuda (aumentando factores de protección y disminuyendo factores de riesgo)	Aumento de predisposición a pedir ayuda
Surviving the teens	Psicoeducación sobre suicidio	Escolares, profesores y padres	Valores positivos y búsqueda de ayuda	Disminución al considerar el suicidio como opción
Teenscreen	Screening de riesgo suicida y patología mental	Escolares	Detección en adolescentes con riesgo suicida y patología mental	Alta detección y derivación a salud mental de adolescentes en riesgo suicida y/o con patología mental
Gatekeepers (Canadá)				
Question Persuade Refer (QPR)	Capacitación a determinados		Fomentan el desarrollo de	Efectivos al ayudar en el desarrollo de las habilidades necesarias para la identificación de

Nota: Adaptado de Bustamante, F. y Florenzano, R. (2013). Programas de prevención del suicidio adolescente en establecimientos escolares: una revisión de la literatura. Revista chilena de neuropsiquiatría. 51(2).; 126-136 ; Cooper, G., Clement, P. y Holt, K. (2014). A review and application of suicide prevention programs inhigh school settings.*Issues in Mental Health Nursing*.(32). 696–702.; Katz, C., Bolton, S., Katz, L., Saak, C., Tolston-Jones,J .y Sareen, S. (2013). A systematic review of school-based suicide prevention programs. *Depression and anxiety.* (30). 1030–1045. y Robinson, J., Cox, G., Malone, A., Williamson, M., Baldwin, G., Fletcher, K.y O´Brien M. (2013). A systematic review of school-based interventions aimed at preventing, treating and responding to suicide behavior in young people. *Crisis.* 34(3). 164-182.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al diseñar intervenciones para prevenir el suicidio es importante, que éstas consideren a los participantes, compañeros, familia y los contextos en los que se desarrollan las conductas suicidas (Goldstone y Daniel, 2010). En este sentido Robinson et al. (2013) refieren que al evaluar una serie de programas de intervención, se encuentran resultados relacionados con el incrementar los niveles de conocimiento sobre factores de riesgo, señales de alarma y capacidad de la persona para pedir ayuda. Katz et al. (2013) consideran que para lograr una intervención exitosa con adolescentes, es recomendable la combinación de programas para lograr reducir los niveles de ideación e intento suicida.

Los programas analizados coinciden en que el objetivo de un programa de intervención consiste en reducir y prevenir la conducta suicida, llama la atención que en su mayoría pertenecían al nivel indicado o de prevención terciaria, tal como lo recomiendan Bustamante y Florenzano (2013) y Casstevens (2013).

Por todo lo anteriormente mencionado, se propone desarrollar un programa de intervención para adolescentes que prevenga el suicidio mediante el fortalecimiento de los recursos psicológicos. Se pretende que esté conformado por nueve sesiones de 90 minutos cada una, elaboradas desde una perspectiva sistémica con técnicas vivenciales. Los temas que se abordarán en la intervención son los siguientes: autoconocimiento autoestima, manejo de la tristeza, manejo del enojo, capacidad para buscar ayuda y redes de apoyo. Se espera que el programa de intervención que se está diseñando a partir de la revisión de literatura realizada pueda contribuir al fortalecimiento de los recursos psicológicos de los adolescentes, disminuyendo con ello el riesgo suicida.

REFERENCIAS

Bustamante, F. y Florenzano, R. (2013). Programas de prevención del suicidio adolescente en establecimientos escolares: una revisión de la literatura. *Revista chilena de neuropsiquiatría*. 51(2). 126-136. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272013000200006.

Casstevens, W. (2013). Reflections on suicide prevention from a choice theory perspective.*International journal of choice theory and reality therapy.*33(1). 102- 104. Recuperado de http://connection.ebscohost.com/c/articles/94745601/reflections-

suicide-prevention-from-choice-theory-perspective.

Cañon, S. (Enero-Junio 2011). Factores de riesgo asociados a conductas suicidas en niños y adolescentes. *Archivos de medicina (col).* 11(1). 62-67. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/2738/273819434005.pdf.

Cooper, G., Clement, P. y Holt, K. (2014). A review and application of suicide prevention programs inhigh school settings.*Issues in Mental Health Nursing*.(32). 696–702. Recuperado de http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=2&sid=7be80dad-d786-4f5b-a027-9e40e71ab839%40sessionmgr4003&hid=4112&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=66482910.

Goldston, D. y Daniel, S. (2010). Interventions for suicidal youth: a review of the literature and developmental considerations.*NIHpublicacces.*.93 (3). 1-18. Recuperado de http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1521/suli.2009.39.3.252/abstract;jsessionid=789B011C5A217AC660DBD267ECE36078.f01t02?deniedAccessCustomisedMessage=&userIsAuthenticated=false.

INEGI. (2013). *Estadísticas a Propósito del Día Mundial para la Prevención del Suicidio.* Recuperado de http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/suicidio0.pdf.

Judd, A., Jackson H, Komitt, A., Bell, R. y Fraser, C. (2012).The profile of suicide: changing or changeable?. *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*. (47). 1-9. Recuperado de http://web.a.ebscohost.com/ehost/results?sid=7be80dad-d786-4f5b-a027-9e40e71ab839%40sessionmgr4003&vid=7&hid=4112&bquery=The+profile+%22of%22+suicide%3a+changing+OR+changeable%3f&bdata=JmRiPWE5aCZkYj1hZ3ImZGI9YnRoJmRiPXVmaCZkYj1lMDAweHd3JmRiPW5sZWJrJmRiPWVjbiZkYj16YmgmZGI9aGVoJmRiPWx4aCZkYj1mNWgmZGI9bHRoJmRiPXRmaCZkYj1id2gmY2xpMD1GVCZjbHYwPVkmdHlwZT0wJnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d.

Katz, C., Bolton, S., Katz, L., Saak, C., Tolston-Jones,J .y Sareen, S. (2013). A systematic review of school-based suicide prevention programs. *Depression and anxiety.* (30). 1030–1045.Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23650186.

King, A., Strunk, C. y Sorter, M. (September 2011). Preliminary effectiveness of surviving the teens suicide prevention and depression awareness program on adolescents' suicidality and self-efficacy in performing help-seeking behaviors. *Journal of school health. 81(9). 581-590.* Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21831072.

Organización Mundial de la Salud (2012). *Prevención del suicidio* (SUPRE). Recuperado de http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/es/.

Quintanar, (2008). *Comportamiento suicida, perfil psicológico y posibilidades de tratamiento*.

México: Pax.

Poorolajal, J., Hossein, M. Nader E. (January 2015). Completed suicide and associated risk factors: a six-year population based survey. *Archives of Iranian Medicine.* 18(1). 39-43. Recuperado de http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=7be80dad-d786-4f5b-a027-9e40e71ab839%40sessionmgr4003&hid=4112.

Rivera Heredia, M.E. (2010). *Psicología y comunicación visual. Estrategias para la prevención del suicidio en adolescentes*. México: Editorial Trillas.

Rivera-Heredia, M. E. y Andrade, P. (Julio-Diciembre, 2006). Recursos individuales y familiares que protegen al adolescente del intento suicida. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 8(2). 23-44. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/802/80280203.pdf.

Robinson, J., Cox, G., Malone, A., Williamson, M., Baldwin, G., Fletcher, K.y O´Brien M. (2013). A systematic review of school-based interventions aimed at preventing, treating and responding to suicide behavior in young people. *Crisis.* 34(3). 164-182. Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23195455.

Solin, P. y Nikander, P. (2011). Targeting suicide – qualitative analysis of suicide prevention strategy documents in England and Finland. *Mental Health Review Journal*, 16(1).5-14. Recuperado de http://www.emeraldinsight.com.wdg.biblio.udg.mx:2048/doi/pdfplus/10.5042/mhrj.201 1.0175

Escenarios contemporáneos de la Psicología. Controversias y desafíos.
Se terminó de editar digitalmente en el mes de octubre de 2016,
en AMAPSI Editorial, calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla,
Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012.
México D. F.
En su composición se empleó la tipografía Arial.

“Escenarios Contemporáneos de la Psicología. Controversias y Desafíos”, es un libro que tiene por objetivo difundir investigaciones que se están realizando tanto en México, como en otros países de Latinoamérica; al mismo tiempo que da cuenta de los diversos temas, problemáticas y desafíos a los que se está enfrentando la disciplina, enfatizando la variedad de enfoques, estrategias y miradas desde las cuales se pueden abordar.

Desde una mirada de reconocimiento por el trabajo realizado desde los distintos enfoques de la Psicología, el lector podrá encontrar investigaciones clasificadas como estudios descriptivos así como intervenciones, correspondientes a los ámbitos: clínico, educativo y social. De igual modo, accederá a estudios comparativos sobre temas relacionados con lo familiar, el suicidio y la parentalidad, entre otros.

ISBN: 978-607-7506-20-1