

1. Frecuencia e intensidad de conflictos con los padres en adolescentes bachilleres

Alejandro Cesar Luna Bernaly, Carmen Cruz Abundis

2. El mal-estar del sujeto en la clínica psicoanalítica. Superyó y síntoma: La depresión en la mujer

Janett Sosa Torralba

3. Estudio sobre infidelidad en la pareja: Análisis de contenido de la literatura

Magdalena Varela Macedo

4. Análisis narrativo de experiencias de enfermedad. Hablan médicos y enfermeras

Maricela Osorio Guzmán, Santa Parrello

5. Movimientos psicoterapéuticos atendiendo al proceso del cáncer infantil: Una mirada constructivista narrativa

Rosa Isabel García Ledesma, Adrián Mellado Cabrera, Cinthya Illarramendi Hernández, María Belén Pérez Cequera

6. Desarticulación de los cuerpos femeninos heteronormados

Jacqueline Elizabeth Bochar Pizarro, Ma. Guadalupe Ramírez Elizalde, Ma. Teresa Hurtado de Mendoza Zabalgoitia, Alejandra Esmeralda López Quintero

7. Adivina quién soy: evaluación de aprendizaje informal en un museo

Adriana Nachieli Morales Ballinas, María del Rocío Pérez Méndez

8. Profesoras e investigadoras en el interés por la investigación entre el estudiantado de psicología

Elsa S. Guevara Ruiseñor, Rosa Ma. Mendoza Rosas y Alba E. García López

9. Proyecto desperdicio: una experiencia de extensión universitaria en los Centros de Referencia para la Asistencia Social (CRAS)

Stael Oliveira Rezende, María de Fátima Aranha de Queiroz y Melo

10. La disciplina y los valores de jóvenes universitarios

Adriana Garrido Garduño, Adriana Guadalupe Reyes Luna, Patricia Ortega Silva, Laura Evelia Torres Velázquez

Revista **alternativas en psicología**, órgano de difusión científica de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

Indizada en PsycInfo, PSERINFO, PEPSIC Y EBSCO

Toda comunicación dirigirla a AMAPSI:
Instituto de Higiene núm. 56, Col. Popotla,
CP 11400, México, D.F.

Teléfono/Fax: 5341-8012

www.alternativas.me
info@alternativas.me

La responsabilidad sobre la información y opiniones vertidas en los artículos corresponde únicamente a los autores.

Diseño: creamos.mx

Edición y corrección: Laura Guadalupe Zárate Moreno

Revista Alternativas en Psicología, año XVIII, número 30, Febrero – Julio 2014 es una publicación semestral editada por la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.alternativas.me, info@alternativas.me. Editor responsable: Laura Evelia Torres Velázquez. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2012-102212263800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: 2007-5251. Responsable de la actualización de este número: creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 16 de abril de 2014.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

Revista “Alternativas en Psicología”

Fundador: Marco Eduardo Murueta Reyes

Presidenta actual: Laura Evelia Torres Velázquez

Directora fundadora: E. Joselina Ibáñez Reyes

Vicepresidente actual: Jorge Guerrero Barrios

Consejo editorial

Marco Eduardo Murueta Reyes

UNAM, FES Iztacala. Fundador

E. Joselina Ibáñez Reyes

UNAM, FES Iztacala. Fundadora

José de Jesús Vargas Flores

UNAM, FES Iztacala. Fundador

María Rosario Espinosa Salcido

UNAM, FES Iztacala. Fundadora

Esther M. Marisela Ramírez G.,

UNAM, FES Iztacala. Fundadora

Enrique B. Cortés Vázquez

UNAM, FES Iztacala. Fundador

Laura Evelia Torres Velázquez

UNAM, FES Iztacala. Fundador

Rocío Soria Trujano

UNAM; FES, Iztacala. Fundadora

Jorge Guerrero Barrios

UNAM, FES Iztacala. Fundador

Ma. Refugio Ríos Saldaña

UNAM, FES Iztacala

Ma. Teresa Hurtado de Mendoza Z,

UNAM, FES Iztacala

Comité editorial internacional

Fabián Spinelli

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Edgar Galindo

Portugal

Manuel Calviño

Universidad de la Habana, Cuba

Fernando González Rey

Cuba-Brasil

Fernando Ortiz

Universidad Estatal de Washington

Jorge Pérez Alarcón

UAM, Xochimilco

Alma Herrera Márquez

UNAM, FES Zaragoza

Germán Gómez

UNAM, FES Zaragoza

María del Refugio Cuevas

UNAM, FES Zaragoza

Brian McNeill

Universidad Estatal de Washington

Carmen Mier y Terán

UAM, Iztapalapa

José Joel Vázquez Ortega

UAM, Iztapalapa

Lucy Reidl

UNAM, Facultad de Psicología

Luis Joyce Moniz

Universidad de Lisboa, Portugal

Nuria Codina

Universidad de Barcelona, España

Carolina Moll Cerizola

Universidad Católica, Uruguay

Ana María Caballero

Paraguay

Humberto Giachello

Coordinadora de Psicólogos del Uruguay

Luis Morocho

Colegio de Psicólogos del Perú

Luis Benítes Morales

Universidad de San Martín de Porres, Perú

Mario Molina

*Federación de Psicólogos de la República
Argentina*

Ada Casal Sosa

Universidad Médica de la Habana, Cuba

Ana María del Rosario Asebey,

UA de Querétaro

Rosalba Pichardo,

UA de Querétaro

Dulce María Arredondo,

UA de Querétaro

Betty Sanders Brocado,

UAM, Xochimilco

Carlos Guardado,

Universidad Hispanomexicana

Antonio Tena Suck,

Universidad Iberoamericana, Santa Fe

Ana Mercedes Bahia Bock

Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Eduardo Almeida,

Universidad Iberoamericana, Puebla

Emily Ito Sugiyama,

UNAM, Facultad de Psicología

Odair Furtado

*Presidente Consejo Federal de Psicología
de Brasil*

Javier Guevara Martínez

GRECO, México

Marcos Ribeiro Ferreira

CRP, Santa Catarina, Brasil

Héctor Magaña Vargas

UNAM, Fes Zaragoza

Bernardo Muñoz Riverol

DGEO, UNAM

Carmen María Salvador Ferrer

Universidad de Almería, España

Índice de contenido

Frecuencia e intensidad de conflictos con los padres en adolescentes bachilleres..... 8

Alejandro Cesar Luna Bernaly, Carmen Cruz Abundis
Universidad de Guadalajara

El mal-estar del sujeto en la clínica psicoanalítica. Superyó y síntoma: La depresión en la mujer 22

Janett Sosa Torralba
Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

Estudio sobre infidelidad en la pareja: Análisis de contenido de la literatura 36

Magdalena Varela Macedo
Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

Análisis narrativo de experiencias de enfermedad. Hablan médicos y enfermeras 50

Maricela Osorio Guzmán, Santa Parrello
Facultad de Estudios Superiores Iztacala (UNAM)
Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali
Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Movimientos psicoterapéuticos atendiendo al proceso del cáncer infantil: Una mirada constructivista narrativa 66

Rosa Isabel García Ledesma Adrián Mellado Cabrera Cinthya Illarramendi Hernández María Belén Pérez Cequera
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

Desarticulación de los cuerpos femeninos heteronormados 82

Jacqueline Elizabeth Bochar Pizarro, Ma. Guadalupe Ramírez Elizalde, Ma. Teresa Hurtado de Mendoza Zabalgoitia,
Alejandra Esmeralda López Quintero

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Latinoamericano de Estudios
de la Familia (ILEF)

Adivina quién soy: evaluación de aprendizaje informal en un museo 102

Adriana Nachieli Morales Ballinas María del Rocío Pérez Méndez

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Profesoras e investigadoras en el interés por la investigación entre el estudiantado de psicología 116

Elsa S. Guevara Ruiseñor, Rosa Ma. Mendoza Rosas y Alba E. García López

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, México

**Proyecto desperdicio: una experiencia de extensión universitaria en los Centros de Referencia
para la Asistencia Social (CRAS) 134**

Stael Oliveira Rezende María de Fátima Aranha de Queiroz y Melo

Universidad Federal de São João del Rey, Minas Gerais, Brasil

La disciplina y los valores de jóvenes universitarios 147

Adriana Garrido Garduño, Adriana Guadalupe Reyes Luna, Patricia Ortega Silva, Laura Evelia Torres Velázquez

Facultad de Estudios Superiores Iztacala,

Universidad Nacional Autónoma de México

Frecuencia e intensidad de conflictos con los padres en adolescentes bachilleres

Alejandro Cesar Luna Bernaly, Carmen Cruz Abundis

Universidad de Guadalajara¹

Resumen

El objetivo del estudio fue identificar la percepción de los adolescentes bachilleres respecto a los grados de frecuencia e intensidad de los conflictos con sus padres, considerando los temas de disputa así como posibles diferencias de edad y género. La muestra ($N = 414$) estuvo compuesta por estudiantes de bachillerato con edades entre 15 y 19 años, quienes respondieron la Escala de Conflicto Familiar en la Adolescencia (Parra y Oliva, 2002; Pérez y Aguilar, 2009). Entre los resultados se encontró mayor frecuencia e intensidad de conflictos con respecto a temas domésticos, mayores conflictos con la madre que con el padre, así como diferencias significativas por género y edad. Estos resultados se discuten destacando la probable importancia de los roles de género tradicionales en la dinámica de los conflictos entre padres e hijos durante la adolescencia.

Palabras clave: conflicto familiar, conflicto paterno-filial, adolescencia, rol de género, socialización diferencial.

¹ Departamento de Filosofía, Universidad de Guadalajara. Avenida de los Maestros y Mariano Bárcenas, Colonia Alcalde Barranquitas, 44260, Guadalajara, Jalisco (México). Teléfono: 0133 38193377. Correos electrónicos: aluna642@hotmail.com y sofia-lex@hotmail.com

Frequency and intensity of conflicts with parents in adolescents high-school students

Abstract

The objective of this study was to identify the perception of high-schools adolescents on degrees of frequency and intensity of conflicts with their parents, considering various themes of conflict, as well as potential differences in age and gender. The sample (N = 414) was composed of high school students aged 15 to 19 years. They responded the Scale of Family Conflict in Adolescence (Parra y Oliva, 2002; Pérez y Aguilar, 2009). Among the results, we found greater frequency and intensity of conflicts over domestic issues, greater conflict of adolescents with the mother, as well as significant differences by gender and age. These results are discussed highlighting the likely importance of traditional gender roles in the dynamics of conflict between parents and children during adolescence.

Keywords: *family conflict, parent-adolescent conflict, adolescence, gender role, differential socialization.*

Introducción

El objetivo del presente estudio fue identificar la percepción de los adolescentes bachilleres respecto a los grados de frecuencia y de intensidad de conflictos con sus padres considerando diversos temas de conflicto así como posibles efectos de la edad y del género sobre dichas variables. La frecuencia se refiere a la cantidad de veces que padres e hijos discuten en torno a un determinado desacuerdo; la

intensidad, al nivel de tensión emocional percibido durante ellas (Parra y Oliva, 2002; Pérez y Aguilar, 2009).

Con relación a los temas de conflicto, estudios realizados tanto en España como en Estados Unidos (Allison y Schultz, 2004; Bernedo, Fuentes y Fernández, 2005; Fuentes, Motrico y Bersabé, 2003; Megías, 2003; Motrico, Fuentes y Bersabé, 2001) reportan una mayor frecuencia de conflictos en temas relacionados con

asuntos domésticos tales como la hora de llegar a casa, el quehacer doméstico, las tareas del colegio, las calificaciones, el dinero, entre otros. La intensidad ha sido, en general, menos estudiada que la frecuencia, sin embargo, algunos estudios coinciden en señalar conflictos sobre temas personales (elección de carrera, política o religión) y conductas de riesgo (uso de drogas, tabaco y alcohol, conducta sexual) entre los más intensos (Allison y Schultz, 2004; Parra y Oliva, 2002). En México, el estudio realizado por Vallejo, Aguilar y López (2004) con adolescentes totonacas en Veracruz en el que se analizó la frecuencia de sus conflictos con su padre, también se observó mayor frecuencia de conflictos en los temas domésticos.

Con relación al género, los estudios de Alonso (2005), Damian, Estrada, Sandoval y Sosa (2010), Fuentes, *et al.* (2003) y Mendoza, Triana, Rubio y Martínez, (2006), han encontrado diferencias significativas tanto en lo que corresponde al género de los padres como al de los propios adolescentes. En general, los y las adolescentes manifiestan una mayor intimidad y una comunicación más abierta con la madre que con el padre; sin embargo, siendo mayor la cercanía e interacción con ella, existe mayor posibilidad de aparición de discrepancias en su relación. En el estudio de Motrico, *et*

al. (2001) los adolescentes afirmaron, en general, discutir más con sus madres que con sus padres, así como tener más conflictos con ellas en los temas de tareas de la casa y del colegio, uso del dinero, hora de llegar a casa, forma de vestir, tabaco, alcohol y drogas; en cambio, afirmaron discutir más con sus padres en el tema de ver la televisión.

Con relación al género de los adolescentes, también se han encontrado diferencias significativas; sin embargo, los estudios coinciden parcialmente en cuanto a los temas de conflicto más frecuentes e intensos para hombres y mujeres. En España, el estudio de Motrico, *et al.* (2001) reporta mayor frecuencia de conflictos de los varones con ambos padres respecto a temas como las tareas del colegio, el uso del dinero, la hora de llegar a casa, y la música. También, los varones reportaron más conflictos con el padre en el tema relativo a los amigos con quienes sale, así como más conflictos con las madres por los temas relativos al uso de tabaco, alcohol y drogas. Por su parte, las mujeres reportaron mayor frecuencia de conflictos con ambos progenitores en los temas relativos a las tareas de la casa, así como más conflictos con el padre en el tema de ver la televisión. Parra y Oliva (2002) encontraron que las chicas discuten más con sus padres en los temas relacionados con hora de regreso a

casa y ligués, mientras que los chicos tienen conflictos más frecuentes en lo relacionado con estudio y calificaciones, empleo del dinero y del tiempo libre, la forma de vestir y arreglarse, las adicciones y la profesión que van a elegir.

Con respecto a la intensidad, los adolescentes perciben más intensamente que las chicas los conflictos sobre temas sexuales y académicos, el fumar y beber, y el empleo del tiempo libre. En los Estados Unidos, Allison y Schultz (2004) encontraron que las mujeres reportan mayor frecuencia de conflictos en los temas de tareas de la casa, apariencia, autonomía y comportamiento irritable, así como más intensidad en los temas de tareas de la casa, arreglar el cuarto, apariencia, comida y autonomía. Por su parte, los hombres reportaron mayor frecuencia en temas relacionados con la escuela. En México, el estudio de Vallejo, *et al.* (2004) reporta mayor incidencia de conflictos con el padre en los varones totonacas respecto de los temas relativos a su salud, ingesta de alcohol y tabaco; mientras que los temas de mayor frecuencia entre el padre y las adolescentes resultaron ser los relativos al rendimiento escolar.

Con relación a la edad, la literatura no muestra acuerdo en la trayectoria que sigue la fre-

cuencia de los conflictos entre padres e hijos durante la adolescencia. Según explican Laur- sen, Coy y Collins (1998), perspectivas teóricas y populares sostienen que la evolución del conflicto paterno-filial sigue una función en forma de U invertida que alcanza su pico du- rante la adolescencia; sin embargo, los resul- tados obtenidos por dichos autores a través de un meta-análisis controvierten ésta carac- terización. Sus datos más bien apuntan a que, con la edad, se produce un decrecimiento lineal de la frecuencia de los conflictos entre los adolescentes y sus padres.

En cuanto a la frecuencia de conflictos, Laur- sen, *et al.* (1998) encontraron que se experi- menta un incremento durante los años de adolescencia. Por su parte, los resultados del estudio de Parra y Oliva (2002) mostraron que tienden a decrecer con la edad, directriz que resultó ser un poco más acentuada en las mujeres. Por su parte, Motrico, *et al.* (2001) encontraron que los adolescentes de 15 a 17 años presentan más conflictos con ambos padres que los de 12 a 14 años en el tema re- lacionados con tareas del colegio. Asimismo, los adolescentes de 15 a 17 reportan más conflictos con las madres por las tareas de la casa, chicos que les gustan, y hora de regresar a casa, y con los padres por los amigos que tienen. En cuanto a la intensidad, los resulta-

dos indicaron que, por un lado, en las chicas la intensidad de los conflictos se vive sin grandes cambios a lo largo de la adolescencia, mientras que en los varones tiende a decrecer. Los autores hacen notar que la primera de las tendencias coincide con el estudio de Laursen, *et al.* (1998), mas no la segunda.

Objetivo

Considerando las discrepancias encontradas en la literatura, así como la escasez de estudios realizados en México que contemplen, específicamente, temas de conflicto entre padres e hijos adolescentes, es que el presente estudio se planteó como objetivo el identificar, en una muestra de adolescentes bachilleres mexicanos, la percepción que tienen sobre los grados de frecuencia y de intensidad de sus conflictos con los padres considerando diversos temas de conflicto así como posibles efectos de la edad y del género.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por estudiantes de bachillerato ($N = 414$) con rango de edad de 15 a 19 años ($M = 16.47$, $DT = 1.00$), de los cuales, 221 (53.4%) se ubicaron en el grupo de

edad de 15 y 16 años y 193 (46.6%) en el grupo de 17 a 19 años. En cuanto al sexo, 175 (42.3%) fueron hombres y 239 (57.7%) mujeres. Los participantes pertenecían a dos escuelas particulares ($n = 192$; 46.4%) y una pública ($n = 222$; 53.6%) de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, distribuidos en los seis semestres de bachillerato.

Instrumento

La Escala de Conflicto Familiar en la Adolescencia (ECFA) informa sobre el grado de frecuencia y de intensidad de conflictos que el adolescente percibe tener con sus padres. El instrumento fue diseñado en España por Parra y Oliva (2002) con una muestra de 513 adolescentes sevillanos con edades entre 12 y 19 años. En México, Pérez y Aguilar (2009) validaron el instrumento con una muestra de 380 estudiantes de una escuela secundaria pública, reportando índices de confiabilidad alfa de 0.74 a 0.77 para las escalas de frecuencia, y de 0.69 a 0.73 para las de intensidad, con una varianza explicada total de 57.8% considerando ambos factores. Los coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach obtenidos con los datos de la presente muestra fueron de 0.82, 0.84, 0.82 y 0.82 para las escalas de frecuencia de conflictos con la madre, intensidad de conflictos con la madre, frecuen-

cia de conflictos con el padre e intensidad de conflictos con el padre, respectivamente.

Se compone por 14 reactivos, cada uno de los cuales enuncia un posible tema de conflicto del adolescente con sus padres (la hora de volver a casa, las tareas domésticas, la conducta sexual, entre otros). Respecto de cada reactivo, el adolescente debe marcar sus respuestas en cuatro escalas:

- a) Frecuencia de conflictos con la madre.
- b) Intensidad de conflictos con la madre.
- c) Frecuencia de conflictos con el padre.
- d) Intensidad de conflictos con el padre.

En las escalas de frecuencia se le pide al participante responder si, con relación a cada uno de los temas mencionados, se presentan entre él y sus padres: *1 = Ningún conflicto*, *2 = Algunos conflictos*, *3 = Bastantes conflictos* o *4 = Muchos conflictos*. En las escalas de intensidad se le pide al adolescente responder si se trata de *1 = Conflictos leves*, *2 = Conflictos de intensidad media* o *3 = Conflictos fuertes*. Para su calificación, se calcula la media aritmética de los 14 reactivos para cada una de las cuatro escalas.

Procedimiento

La aplicación se realizó dentro de las aulas ordinarias de clase. Se solicitó a los participantes su colaboración voluntaria, explicándoles el objetivo del estudio e invitándoles a contestar con sinceridad. Se les garantizó la absoluta confidencialidad de la información y su uso para fines exclusivamente científicos.

Resultados

En las Tablas 1 y 2 se presentan los puntajes obtenidos por los participantes en las escalas de frecuencia de conflictos con la madre, frecuencia de conflictos con el padre, intensidad de conflictos con la madre e intensidad de conflictos con el padre. Se realizó, en cada caso, la prueba *t* para muestras relacionadas, con el fin identificar las diferencias significativas entre conflictos con la madre y conflictos con el padre. Como se puede observar, en todos los temas de conflicto las puntuaciones de frecuencia y de intensidad resultaron ser más altas para los conflictos con la madre que para los conflictos con el padre. Únicamente en los temas de Tomar drogas y de Elección de carrera o profesión las diferencias no resultaron significativas. Asimismo, se observa que

los temas de conflicto más frecuentes e intensos, tanto en el caso de los conflictos con la madre como en los conflictos con el padre,

resultaron ser los relativos a Quehacer doméstico, Hora de volver a casa, y Estudio y calificaciones.

Tabla 1. Frecuencia de conflictos con la madre y con el padre según temas de conflicto.

	Madre	Padre	$t_{(413)}$
Hora de volver a casa	2.04 (0.93)	1.77 (0.87)	5.69**
Empleo del tiempo libre	1.77 (0.89)	1.57 (0.81)	4.70**
Estudio y calificaciones	1.81 (0.91)	1.60 (0.82)	5.76**
Amigos	1.62 (0.92)	1.38 (0.70)	5.96**
Ligues	1.49 (0.82)	1.40 (0.77)	2.49*
Conducta sexual	1.24 (0.65)	1.14 (0.47)	3.82**
Forma de vestirse y arreglarse	1.52 (0.83)	1.41 (0.78)	2.87**
Quehacer doméstico	2.36 (0.99)	1.72 (0.86)	13.46**
Fumar y beber	1.48 (0.88)	1.37 (0.80)	4.00**
Tomar drogas	1.26 (0.78)	1.24 (0.74)	1.03
Sitios a donde sale	1.71 (0.83)	1.57 (0.82)	3.89**
En qué gasta el dinero	1.69 (0.88)	1.48 (0.78)	5.15**
Política o religión	1.30 (0.70)	1.21 (0.59)	2.58*
Elección de carrera o profesión	1.30 (0.70)	1.26 (0.67)	1.35
Total	1.61 (0.46)	1.44 (0.41)	9.21**

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tabla 2. Intensidad de conflictos con la madre y con el padre según temas de conflicto.

	Madre	Padre	$t_{(413)}$
Hora de volver a casa	1.92 (0.84)	1.72 (0.86)	4.58**
Empleo del tiempo libre	1.69 (0.81)	1.50 (0.76)	4.71**
Estudio y calificaciones	1.76 (0.89)	1.58 (0.82)	4.63**
Amigos	1.56 (0.85)	1.34 (0.64)	5.69**
Ligues	1.47 (0.82)	1.36 (0.74)	3.03**
Conducta sexual	1.21 (0.62)	1.16 (0.52)	2.13*
Forma de vestirse y arreglarse	1.45 (0.76)	1.36 (0.74)	2.65**
Quehacer doméstico	2.17 (0.90)	1.68 (0.83)	11.42**
Fumar y beber	1.48 (0.88)	1.38 (0.83)	3.38**
Tomar drogas	1.27 (0.78)	1.27 (0.80)	0.13
Sitios a donde sale	1.68 (0.82)	1.56 (0.81)	3.46**
En qué gasta el dinero	1.57 (0.78)	1.44 (0.75)	3.30**
Política o religión	1.29 (0.67)	1.21 (0.59)	2.41*
Elección de carrera o profesión	1.25 (0.63)	1.24 (0.63)	0.40
Total	1.56 (0.45)	1.42 (0.41)	7.48**

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$

Como se puede observar en las Tablas 1 y 2, los puntajes globales de frecuencia e intensidad de conflictos se ubicaron en todos los casos entre el punto 1 y el punto 2 de las escalas respectivas, lo que corresponde a un grado de frecuencia bajo y un grado de intensidad de bajo a moderado. Con el fin de identificar posibles diferencias significativas por sexo y edad del adolescente, según los 14 temas de conflicto de la ECFA, las puntuaciones de fre-

cuencia y de intensidad de dichos temas se sujetaron a un Análisis de Varianza (ANOVA) multivariado con diseño de 2 x 2 (dos niveles de sexo por dos de edad) donde no resultaron ser significativos los efectos de interacción, pero sí los efectos principales de ambas variables.

En cuanto al sexo, como se observa en la Tabla 3, las mujeres puntuaron más alto que los varones en los temas de Amigos y Ligues,

mientras que en Hora de volver a casa resultaron tener conflictos más intensos con la madre que los varones. Los hombres, por su parte, puntuaron más alto en Estudio y califi-

caciones y en Fumar y beber alcohol tanto en los conflictos con la madre como en los conflictos con el padre.

Tabla 3. *Diferencias significativas por sexo del adolescente en Frecuencia e Intensidad de conflictos con los padres.*

	Hombre	Mujer	$F_{(1,412)}$
<i>Frecuencia de conflictos con la madre</i>			
Estudio y calificaciones	2.01(0.95)	1.67(0.85)	14.80**
Amigos	1.49(0.80)	1.71(0.99)	5.49*
Ligues	1.33(0.72)	1.60(0.87)	11.48**
Fumar y beber alcohol	1.58(0.89)	1.40(0.87)	4.05*
<i>Intensidad de conflictos con la madre</i>			
Estudio y calificaciones	1.93(0.94)	1.64(0.83)	11.07**
Ligues	1.32(0.70)	1.59(0.88)	11.49**
Fumar y beber alcohol	1.62(0.95)	1.38(0.82)	7.47**
Hora de volver a casa	1.82(0.85)	2.00(0.84)	4.75*
<i>Frecuencia de conflictos con el padre</i>			
Estudio y calificaciones	1.71(0.85)	1.52(0.79)	5.56*
Amigos	1.29(0.58)	1.45(0.78)	4.76*
Ligues	1.24(0.61)	1.51(0.85)	12.70**
<i>Intensidad de conflictos con el padre</i>			
Estudio y calificaciones	1.69 (0.86)	1.51(0.78)	5.05*
Amigos	1.25(0.50)	1.41(0.73)	5.20*
Ligues	1.21(0.58)	1.48(0.81)	12.45**
Fumar y beber alcohol	1.51(0.94)	1.29(0.72)	7.17**

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$

En cuanto a la edad, como se observa en la Tabla 4, el grupo de 15 y 16 años puntuó más alto que los del grupo de 17 a 19 años en los temas de Estudio y calificaciones y Quehacer

doméstico. Por su parte, el grupo de 17 a 19 años puntuó significativamente más alto que el de 15 y 16 en dos temas: Fumar y beber alcohol y Conducta sexual.

Tabla 4. *Diferencias significativas por edad en Frecuencia e Intensidad de conflictos con la madre y el padre.*

	15 y 16	17 a 19	$F_{(1,412)}$
<i>Frecuencia de conflictos con la madre</i>			
Fumar y beber alcohol	1.37 (0.78)	1.58 (0.98)	6.63*
<i>Intensidad de conflictos con la madre</i>			
Fumar y beber alcohol	1.39 (0.81)	1.58 (0.95)	4.24*
Estudio y calificaciones	1.85 (0.91)	1.67 (0.86)	5.42*
Conducta sexual	1.15 (0.53)	1.29 (0.71)	4.32*
<i>Frecuencia de conflictos con el padre</i>			
Conducta sexual	1.08 (0.35)	1.21 (0.58)	7.40**
Estudio y calificaciones	1.67 (0.87)	1.52 (0.77)	4.01*
Quehacer doméstico	1.81 (0.92)	1.63 (0.76)	4.19*
<i>Intensidad de conflictos con el padre</i>			
Conducta sexual	1.08 (0.35)	1.24 (0.65)	10.34**

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$

Discusión

Como se observó, los adolescentes del presente estudio reportan percibir, en promedio, pocos conflictos con sus padres así como ser de una intensidad entre baja y moderada. Este

resultado es congruente con la mayor parte de los estudios empíricos sobre relaciones paterno-filiales en la adolescencia en los que se ha encontrado que, en general, tanto los adolescentes como los padres tienen a reportar una conflictividad baja en sus relaciones,

en contraste con la imagen popular que representa a dichas relaciones como particularmente conflictivas (Oliva, 2003, 2006; Steinberg, 2001; Smetana, Campione-Barr y Metzger, 2006).

También, en congruencia con la literatura, en el presente estudio se encontró que los temas de conflicto más frecuentes e intensos resultaron ser los relativos a problemas domésticos (Quehacer doméstico, Hora de volver a casa y Estudio y calificaciones). Este resultado es similar al obtenido en España por Parra y Oliva (2002), así como a otros estudios citados (Allison y Schultz, 2004; Bernedo, *et al.*, 2005; Fuentes, *et al.*, 2003; Megías, 2003; Motrico, *et al.*, 2001; Vallejo, *et al.*, 2004). Según los autores, los conflictos más frecuentes resultan sobre este tipo de temas debido a que se relacionan con cuestiones que los adolescentes comienzan a considerar dentro de la esfera de su responsabilidad no coincidiendo en dicha apreciación con sus padres (Musitu y Cava, 2001; Smetana, Yau y Hanson, 1991). Además, según Parra y Oliva (2002), como se trata de temas que pertenecen al ámbito de lo cotidiano, constituyen un contexto idóneo para el reajuste de las relaciones familiares y la paulatina afirmación de la autonomía del adolescente ya que por lo general no comprometen

valores o intereses vitales para la identidad de estos últimos.

En cuanto al género de los padres, en todos los temas de conflictos, las puntuaciones de frecuencia e intensidad resultaron ser más altas para los relacionados con la madre; resultados congruentes con lo reportado en la literatura donde frecuentemente se ha llamado la atención sobre el hecho, aparentemente paradójico, de los que adolescentes señalan mayor frecuencia de conflictos con la madre y, al mismo tiempo, mayor y mejor comunicación con ella que con el padre. Lo anterior puede explicarse en virtud de los roles de género prevalecientes, donde continúan siendo las madres quienes se ocupan mayormente de las tareas del hogar y de la crianza de los hijos, en la medida en que ello posibilita una mayor frecuencia de interacciones entre ellos que con el padre y, por tanto, mayores oportunidades de comunicación pero también de conflicto (Alonso, 2005; Holmbeck y Hill, 1991; Megías, 2003; Mendoza, *et al.*, 2006; Motrico, *et al.*, 2001).

En cuanto al género de los adolescentes, las mujeres puntuaron más alto que los varones en los temas de Amigos y Lígues con ambos padres, mientras que en Hora de volver a casa resultaron tener conflictos más intensos con

la madre que los varones. Los hombres, por su parte, puntuaron más alto en Estudio y calificaciones y en Fumar y beber alcohol tanto en los conflictos con la madre como con el padre. Esta distribución de temas de conflicto señala la importancia que parecen tener, en nuestro contexto, los roles de género tradicionales (Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Valdez, Díaz y Pérez, 2005). Según Musitu, *et al.* (1996), actualmente las familias intentan apoyarse en la sociedad para dar cierto sentido de estabilidad a la labor de socialización que se realiza en su seno; en este marco, parece ser que los estereotipos de género tienden a ser uno de los referentes más estables para la delimitación del trato de los padres hacia los adolescentes, lo que explicaría la presencia de procesos de socialización diferencial para hombres y mujeres en el seno de la familia (Musitu, *et al.*, 1996; Rocha, 2008).

En cuanto a la edad, son precisamente los temas domésticos los que parecen tener mayor grado de conflictividad en el grupo de edad de 15 y 16 años, mientras que el grupo de 17 a 19 parece presentar mayor grado de conflictividad en los temas relacionados con Conductas de Riesgo. Es probable que la mayor preocupación de los padres con respecto a estos últimos temas, pudiera implicar que

los temas domésticos pasaran a un segundo término durante la adolescencia tardía.

Una de las limitaciones del presente estudio es que la muestra sólo se conformó por estudiantes bachilleres, así como el hecho de que la frecuencia e intensidad de conflictos se midió únicamente con relación a los 14 temas del cuestionario original de Parra y Oliva (2002). Queda, por tanto, para futuros estudios la necesidad de corroborar los presentes resultados con muestras de adolescentes de diferentes edades y grados de estudio, así como considerar la presencia de otros temas de conflicto como, por ejemplo, los relativos a los hermanos, el lenguaje o el uso de automóvil, el celular o la computadora, cuya inclusión podría ser relevante al momento de evaluar los grados de conflictividad paterno-filial.

Referencias

- Allison, B. N. y Schultz, J. B. (2004). Parent-adolescent conflict in early adolescence. *Adolescence*, 39 (153), 101-119.
- Alonso, P. (2005). *Discrepancia entre padres e hijos en la percepción del funcionamiento familiar y desarrollo de la autonomía del*

- adolescente*. Tesis de doctorado publicada en línea, Universidad de Valencia, Valencia, España. URL disponible en: <http://tdx.cat/handle/10803/10224>
- Bernedo, I., Fuentes, M. y Fernández, M. (2005). Percepción del grado de conflicto en familias adoptivas y no adoptivas. *Psicothema*, 17 (3), 370-374.
- Damián, L., Estrada, M., Sandoval, M. y Sosa, J. (2010). *Relaciones familiares y desempeño académico en adolescentes escolares*. Documento presentado en la Tercera Reunión Nacional de Investigación en Psicología Avances en la Investigación Científica de los miembros del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología. Xalapa, Veracruz, México.
- Fuentes, M., Motrico, E. y Bersabé, R. (2003). Estrategias de socialización de los padres y conflictos entre padres e hijos en la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 34 (3), 385-400.
- Holmbeck, G. y Hill, J. (1991). Conflictive engagement, positive affect, and menarche in families with seventh-grade girls. *Child Development*, 62, 1030-1048.
- Laursen, B., Coy, K. y Collins, W. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: a meta-analysis. *Child Development*, 69 (3), 817-832.
- Megías, E. (2003). *Comunicación y conflicto entre hijos y padres*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Mendoza, R., Triana, B., Rubio, A. y Martínez, C. (2006). La facilidad de comunicación parento-filial en la adolescencia: diferencias de género y tendencias temporales observadas en España. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 225-246.
- Motrico, E., Fuentes, M. y Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17 (1).
- Musitu, G. y Cava, M. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G., Román, J. y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15 (4), 373-383.

- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 209-223.
- Parra, A. y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18 (2), 215-231.
- Pérez, M. y Aguilar, J. (2009). Relaciones del conflicto padres-adolescentes con la flexibilidad familiar, comunicación y satisfacción marital. *Psicología y Salud*, 19 (1), 111-120.
- Rocha, T. E. (2008). La adolescencia: periodo crítico en la construcción del género. En P. Andrade, J. L. Cañas y D. Betancourt (Comps.). *Investigaciones psicosociales en adolescentes* (pp. 15-44). Tuxtla Gutiérrez y México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Smetana, J., Campione-Barr, N. y Metzger, A. (2006). Adolescent development in inter-
personal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255-284.
- Smetana, J., Yau, J. y Hanson, S. (1991). Conflict resolution in families with adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 1 (2), 189-206.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (1), 1-9.
- Valdez, J. L., Díaz, R. y Pérez, M. R. (2005). *Los hombres y las mujeres en México: dos mundos distantes y complementarios*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Vallejo, A., Aguilar, J. y López, F. (2004). Adaptación de un cuestionario para evaluar conflictos de adolescentes totonacas con el padre. *Revista de Educación y Desarrollo*, 3, 47-53.

El mal-estar del sujeto en la clínica psicoanalítica. Superyó y síntoma: La depresión en la mujer

Janett Sosa Torralba²

Facultad de Psicología
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo hacer un recorrido de la aprehensión del síntoma como mal-estar dentro de la clínica psicoanalítica, así como ir desglosando la instauración de la funcionalidad del aparato psíquico en la depresión. Se va describiendo la depresión como síntoma y como resignificación de eventos anteriores que son retomados a través de vivencias actuales. La depresión es referida, específicamente, en las mujeres quienes se hayan inscritas a un sistema cultural que genera ciertas particularidades de asimilación de los preceptos de la misma, construyendo así la feminidad y, por consiguiente, formas particulares de relacionarse con su(s) síntoma(s).

Palabras clave: síntoma, depresión, resignificación, mujeres.

² Maestra en Psicología Clínica con especialidad en Psicoterapia para Adolescentes (Facultad de Psicología, UNAM). Psicoterapeuta en la Facultad de Ciencias, UNAM. Profesora de la Universidad Privada del Estado de México. Correo electrónico: jan_est@comunidad.unam.mx

Abstract

This article aims to take a tour of the apprehension of the symptom as dis-ease within the psychoanalytic clinic, as well as the introduction to a breakdown of the functionality of the psychic apparatus in depression. He is describing depression as a symptom and as a redefinition of previous events that are taken up by current experiences. Depression is mentioned specifically in women who have been registered in a cultural system that creates certain peculiarities of assimilation of the provisions thereof, thus building femininity and therefore particular ways of relating to their(s) symptom(s).

Keywords: symptom, depression, redefinition, women.

Introducción

Cuando Freud (1905/1904) aborda su técnica psicoanalítica, explica que hay procesos represivos e inconscientes y, por tanto, fuera del conocimiento de la persona, sin embargo éstos se hacen presentes en su vida, entre otras formas, a través de los síntomas y de los sueños. Estos procesos represivos ocasionan una formación de compromiso entre las instancias psíquicas (*superyó, yo y ello*) para salvaguardar al sujeto de lo que le resulta amenazante por estar inscrito en la cultura y en relación con los otros.

Así, el síntoma aparece como una defensa contra el peligro de la libre descarga de las pulsiones que pugnan por su plena satisfacción y amenazan la autoconservación o auto-respeto del individuo. El síntoma es un compromiso entre el principio del placer, que busca la satisfacción inmediata y sin obstáculos, y el principio de realidad, que pugna por una relación con el medio circundante circunscribiendo al sujeto al intercambio cultural y social.

El síntoma y al *après-coup*³

El síntoma es para Freud (1926/1925) la expresión de un conflicto inconsciente, una formación de compromiso entre las instancias psíquicas; es la expresión del cumplimiento de un deseo pulsional caído bajo el influjo de la represión y que, paradójicamente, permite, a través de muchos rodeos y de causación de sufrimiento y de desgaste de energía psíquica del sujeto, el cumplimiento del mismo.

La represión, por tanto, se asemeja a un intento de huída emprendido por el *yo* para renunciar a las querencias del *ello* por entrar en conflicto con el *superyó*, mediante este mecanismo se le quita la investidura a la agencia representante pulsional y se trasmuda en displacer (angustia); sin embargo, a través de la señal de displacer, movida por los retoños de lo reprimido, se reactiva el contenido energético de las investiduras pulsionales, las cuales encuentran un sustituto: el síntoma (Freud, 1926/1925).

El síntoma como sustituto, como metáfora de la representación-cosa, aparece simbólicamente de aquello perdido, inaccesible para el aparato y como protección ante la emergencia de ese vacío, de la falta y de la no completud, dejado por lo indescifrable que no debe aparecer; remite, por lo tanto, a la constitución del aparato (Negro, 2009).

Este nuevo destino de las mociones pulsionales altera la organización del *yo*, el cual por su relación con la realidad es el receptor del proceso sustitutorio, finalmente el *ello* lo sobrepasa dejándolo impotente ante su actuación y el sujeto se vive ajeno a sus síntomas:

“No se produce ninguna sensación de placer; en cambio de ello, tal consumación ha cobrado el carácter de la compulsión... El proceso sustitutivo es mantenido lejos, en todo lo posible, de su descarga de la motilidad; y si esto no se logra, se ve forzado a agotarse en la alteración del cuerpo propio y no se le permite desbordar sobre el mundo exterior; le está prohibido [verwehren] trasponerse en acción” (Freud, 1926/1925; pp. 90-91).

Esta incrustación del síntoma difícilmente se eliminará, actuará coercitivamente. Por su carácter inconsciente se releva a la realidad

³ Se refiere a la dimensión de la temporalidad y causalidad específica de la vida psíquica que consiste en el hecho de que hay impresiones o huellas mnémicas que pueden no adquirir todo su sentido, toda su eficacia, sino en un tiempo posterior al de su primera inscripción.

externa causando conflictos en la relación sujeto-realidad; sin embargo, el *yo* se adapta a él, llegando incluso a hacerse indispensable porque le permite sosegar el ímpetu del *ello*, cubrir una demanda del *superyó* y hasta rechazar un requerimiento del mundo externo; ante lo cual al *yo* se le incorpora el síntoma y refuerza su fijación, posibilitando una resistencia para la desligazón del mismo, es lo que Freud (1926/1925) denominó como ganancia secundaria.

Por otra parte, el síntoma puede apuntalarse en un malestar somático, aprovechándose de éste para conservarlo (Freud, 1893-1895). Puede mostrarse en la inhibición de las funciones *yoicas*: la inhibición de la función sexual, de la locomoción, de la función nutricia y la inhibición del trabajo; cuya causación se debe a un aumento de su significado sexual y el *yo* renuncia a estas funciones, que aparecen como síntomas ante el castigo del *superyó* que las frena por tener algo de provechoso para el *ello* (Freud, 1926/1925).

Asimismo, la causación del síntoma se debe a los factores constitucionales, a la excitación de las pulsiones, así como a lo accidental externo, lo traumático, que logra pasar la protección antiestímulo del sistema percepción-consciencia sin que haya un dominio de la

excitación energética y el principio de placer queda extinguido; la tarea del aparato psíquico será ligar esa energía (Freud, 1920, 1937).

El síntoma aparece, entonces, contra la angustia, reacción frente a la pérdida dada desde el nacimiento mismo. Afecto que se reactualiza una vez que el *infans*⁴ establece una interrelación con el objeto y, ante su ausencia llega un apronte de peligro que echa a andar la angustia-señal, mensaje empleado por el *yo* para poner en marcha su mecanismo de huida; afecto reactualizado, por tanto, a lo largo de toda la vida; consecuentemente, el síntoma liga la energía psíquica que habría desbordado en angustia, sofocando la situación de peligro para el *yo* (Freud, 1926/1925).

Ahora bien, la angustia como reacción frente el peligro resultó adecuada para el desarrollo del *yo* por las exigencias pulsionales de la sexualidad infantil; sin embargo, en la pubertad por los cambios biológicos implicados y donde las mociones sexuales “que debieran ser acordes con el *yo*, corren el riesgo de sucumbir a la atracción de los arquetipos infantiles y seguirlos a la represión. Nos topamos aquí con la etiología directa de la neurosis” (Freud,

⁴ Se denomina así al bebé que no habla pues todavía no tiene la capacidad de acceder al lenguaje.

1926/1925; p. 146); de esta manera, las huellas mnémicas sufren reorganizaciones y reinscripciones constantes en nuevas condiciones.

En la pubertad, por la intensidad pulsional emergente, es cuando la agencia representante de la pulsión deviene el trauma como un efecto retardado de la represión (Freud, 1950/1895), pues hay una maduración psico-sexual mayor del sujeto, cursante con la adquisición de nuevas representaciones sexuales y de situaciones actuales propiciatorias. Como formación del inconsciente, el sentido de la represión no es inmediato, sino que sólo surgirá a *posteriori* (efecto *après-coup* de reordenamiento y resignificación del pasado).

Este efecto retardado de la represión es un proceso activo y, simbólicamente, es puente entre un evento reprimido, el cual no fue comprendido (por aparecer en las escenas de la infancia temprana), y un presente “conocido” a través de los síntomas; aparece con relación a las experiencias con el medio externo actuales en un movimiento retrógrado, por la atemporalidad de lo inconsciente y quizá no tiene que ver con la realidad externa actual, más bien está en relación con eso inconsciente primitivo (Dahl, 2009). El sujeto se verá envuelto por este repetir causante de sufrimien-

to, pero le permite mantener la estabilidad de su aparato psíquico, por ello la renuencia a deshacerse de su síntoma.

Lo que caracteriza a los sucesos y registros de estos dos tiempos compete a su origen y naturaleza (realidad externa y realidad interna), a lo referente a su significatividad sexual (precaria y enigmática, pregenital y edípica fálica), así como a sus cualidades psíquicas (conscientes, preconscientes o inconscientes) y a su empuje traumático (eventos traumáticos *per se* o sólo cuando se activan sus huellas mnémicas); el segundo tiempo, desencadenante de un fenómeno retroactivo, resignificará al primero, poseedor de un significado psíquico sexual y cuya representación reprimida habrá de adquirir un significado diferente y, simultáneamente, echará a andar la represión a *posteriori* (Braier, s. f.).

Dado que el síntoma es una interrogación en búsqueda de sentido, es pertinente aclarar que las incógnitas humanas son estructuralmente las mismas, pero las formulaciones y las respuestas a éstas son singulares e implican el devenir de la historia de cómo lo inscribieron y se inscribió en la cultura cada sujeto. Por tanto, ninguna generalización con respecto al síntoma puede hacerse válida, pues se encuentra enmarcado por el discurso de la

cultura, del medio social, de la época que vive el sujeto y por el devenir libidinal en el que se presenta; cada individuo delimitará sus interrogantes así como las respuestas significantes y creativas proporcionadas a los mismos (Levi, 2001).

Sin embargo, desde esa perspectiva, el pasado no se reconquista de manera totalizante, sino que se construye y se constituye todo el tiempo en interpretaciones renovadas de las huellas mnémicas del pasado, y cada vez que el sujeto se asoma a su pasado, releído desde las significaciones del presente, éste va cambiando en sus modulaciones y en sus matices, al igual que en sus efectos sobre su presente y su futuro; es posible la reescritura y la reinscripción, en la medida que reinterpretate su novela familiar, aquélla contada a modo de una historia oficial para justificarse de sus limitaciones o fracasos (Perrés, s. f.).

Depresión

Los síntomas están multideterminados y dan cuenta del pasado del sujeto, renovado a través de las experiencias situacionales en las que se halla inmerso; en la causación de éstos se hayan las series complementarias de lo filogenético, lo contextual y lo subjetivo propio; además, en ellos se hayan inscritos la atemporalidad del inconsciente que pugna

por hacerse presente; a través del síntoma, la lucha *ello-yo-superyó* se manifiesta en la que-rella y el sufrimiento del sujeto deseante.

La depresión como síntoma de la subjetividad del individuo, es definido por Chemama (s. f.) como un cambio en el estado de ánimo “en el sentido de la tristeza y del sufrimiento moral, correlativa de un desinvertimiento de toda actividad,... una hemorragia de la libido, desplazada primero del objeto al yo, y luego lleva al yo mismo a una depreciación y un desinvertimiento radicales.” En la depresión lo que parece llamar más la atención, es ese estado de ánimo cargado de una profunda tristeza y la inhibición de las funciones *yoicas*.

En varios postulados teóricos la depresión se asemeja con la melancolía, aludida por Freud en sus escritos, y dentro del psicoanálisis no hay una postura clara en relación a la depresión como entidad patológica, lo que sí queda claro en éstos es que no es tomada como una estructura clínica (neurosis, psicosis y perversión), y más bien es reconocida como una condición participante de éstas. Freud (1917/1915) sugiere una hemorragia de la libido que define al estado melancólico, en el cual hay un estado anímico de dolor, pérdida del interés por el mundo exterior, además de la pérdida de la capacidad de amar, la inhibi-

ción de las funciones *yoicas* y una disminución en el sentimiento de sí, expresándose en autorreproches y autodenigraciones que se extiende a la expectativa de castigo.

Esta condición melancólica, explica, se debe a la pérdida de un objeto amado cuya naturaleza también puede ser ideal sin que el sujeto sepa qué es lo que ha perdido, quedando del lado del inconsciente. Remite al vacío originario, al deseo de no deseo, a la representación-cosa de la cual nada se sabe, y por ello el sujeto cae en un no-saber de su deseo, en un no deseo, y, por consiguiente, no puede tener acceso a la conciencia dejando al sujeto en la nada. Continúa diciendo que en la condición melancólica hay un empobrecimiento y vaciamiento del *yo*, aunado a una escisión y a una contraposición entre sus partes: una de ellas ataca despiadadamente a la otra, merecedora de la crítica proveniente del *superyó*, censurando la conciencia y abandonando el examen de realidad.

No obstante, esta es una crítica que concuerda con otra persona a la que el sujeto amó, ama o amaría, los reproches son hacia ésta, pero el sujeto los dirige sobre sí mismo; por ende, la libido (objetal) dirigida hacia el objeto, investido amorosamente y elegido narcisistamente, retorna al *yo* (libido *yoica*) en un proce-

so de identificación narcisista con el mismo; el abandono del objeto se vive como el abandono del *yo*, y su instancia crítica, bajo el sadismo y agresión contra el objeto causante del conflicto, pugna por quitar la libido al objeto atacando a la parte identificada con éste, que se esfuerza por mantener la investidura libidinal, sin embargo, se confiesa culpable y se somete al castigo sin oponerse (Freud, 1923, 1917/1915).

Gutton (1991) explica que hay una disposición subjetiva para el afecto depresivo, a lo cual denomina “depresividad” (p. 254), cuyo funcionamiento narcisista marca el límite de poder sustituir al objeto y brinda la posibilidad de representarlo; paradójicamente, en el momento de crear a los nuevos objetos, ésta se vuelve hacia el pasado perdido y, por consiguiente, se anula la capacidad de representación, remontándose a lo originario del aparato psíquico. La depresión, consecuentemente, da al afecto depresivo representaciones y el *yo* evoca objetos representables para evitar la depresividad, es decir, la disponibilidad para el devenir del vacío originario, manifiesto en el vacío del pensamiento y en el no-deseo del objeto deseado.

Continúa diciendo que en la depresión, el sujeto sólo cree en la conveniencia de los obje-

tos internos para curarse, empero, por su condición de sustitución, se hacen objetos depresivos; no obstante, estos objetos tendrían al sujeto contra la depresividad porque la depresión “se parece a una simulación de la muerte para protegerse de la muerte” (p. 258), y así la depresión pasa a ser inseparable de la actividad de representar debido a que remite a lo prehistórico.

Por consiguiente, en la depresión se opone la vuelta del sujeto hasta sus orígenes con la adherencia al problema productor de su estado; además, el deprimido crea interrogantes referentes a la pérdida del objeto para buscar los motivos de su desaparición, ya sea por causa de su *superyó* o de su ideal del *yo*, estos motivos reaparecen en movimientos recíprocos y, como defensa, oscilantes entre la culpa y la vergüenza (Gutton, 1991, p. 259):

- Pérdida por culpabilidad: “he destruido al objeto por mi culpa”, o “corro el riesgo de destruirlo” (hablaríamos entonces de angustia depresiva).
- Pérdida por inferioridad y vergüenza: “soy lamentable, impotente para asir o conservar al objeto”; se trata de la alteración del *yo* frente a su ideal.

De esta manera, la depresión parece ser un “estado atenuado de la melancolía” o de la

depresividad referida por Gutton. La melancolía, como condición originaria estructurante de la subjetividad, predispone inherentemente a recaer en ese estado de vacío prehistórico; la depresión surge así, como un estado melancólico impulsado por la pulsión de vida, como función defensora frente a un vaciamiento total de *yo* bajo el predominio de la pulsión de muerte.

Por consiguiente, el melancólico no intenta aliviar su sufrimiento; mientras el depresivo se interroga por éste, lo cual favorece una búsqueda de cómo aliviarlo y hacer representaciones, como dice Gutton, brindadoras de la posibilidad de pensar y rodear la representación-cosa con algún significante que permita al sujeto cuestionarse sobre el origen de su mal, identificando quizá un suceso y mantener con el otro un vínculo a través de su queja; en el deprimido hay un sentido de vivir, mientras en el melancólico el futuro está exclusivamente determinado por el pasado.

En concordancia con lo anterior, Hugo Bleichmar (2005) define a la depresión como la representación de algo anhelado o deseado por el sujeto, es inalcanzable o irrealizable, el sujeto se encuentra fijado a ella y dificultando la posibilidad de desear algo más; es algo perdido, generador de displacer y dolor (no ser

amado por el *superyó* y las personas externas representantes de éste).

Para el autor, la depresión se manifiesta en la tristeza como una transposición de la serie placer-displacer, es decir, de la cualidad de la pulsión hallada detrás del deseo que recae en representaciones de pensamiento mediante las ideas, traslucidas en ese afecto; en la inhibición de las funciones *yoicas* encontradas en este tipo de afecciones y asociada con lo imposibilidad de realización del deseo; en el autorreproche como la respuesta agresiva volcada hacia sí mismo por la frustración de la realización del deseo (y en el cual converge la agresión dirigida hacia otro, la culpa por el deseo de agresión y el vuelco agresivo contra el propio sujeto, castigándose a sí mismo por mandato del *superyó*); y en el llanto como la expresión de dolor y de un intento regresivo, porque en la infancia resulto efectivo para obtener lo deseado (cuando el niño llamó a su madre ausente y ésta aparecía).

Así, la depresión es un trastorno narcisista en el que la brecha entre el *yo* real y el *yo* ideal, construyéndose en todo momento, es muy grande porque este último no contiene las valoraciones de perfección representadas para sí mismo, por el contrario, está cubierto por un negativo del *yo* ideal cargado de atribu-

tos no merecedores de ninguna valía efectiva para el sujeto, no hay una identificación con el *yo* ideal agraciado y el sujeto se desvaloriza.

Siguiendo estos enunciados, Bleichmar (2005) hace una clasificación de la depresión:

- a) Depresión narcisista, consiste en que el *yo* cumpla o no un ideal inscrito subjetivamente, por tanto, el sujeto se siente inferior al no cumplirlo. Esta depresión se puede dividir en tres clases, de acuerdo al ideal narcisista: 1. hay un elevado ideal narcisista (*yo* ideal); 2. hay una minusvalía en relación al *yo* ideal y, consecuentemente, una identificación con el negativo del *yo* ideal; 3. hay agresividad intencional del sujeto contra sí mismo para que la brecha entre *yo* ideal y *yo* real no se cierre.
- b) Depresión culposa, en la cual el sujeto se siente culpable⁵ por transgredir una norma en acción o en pensamiento y, por ende, que daña al objeto; de igual manera la subdivide en tres clases: 1.

⁵ El autor describe la culpa como emergente de la propia representación del sujeto de haber infringido una ley o norma que prohibía dañar o hacer sufrir a otro, en tanto restringe la agresión hacia el otro; por consiguiente la ley está dentro de la normatividad del *superyó* y del ideal del *yo*.

hay un elevado ideal de bienestar del objeto y de no agresión; 2. el *yo* es representado como malo, mientras que el objeto como dañado y/o sufriendo; 3. hay agresividad de parte de la conciencia crítica por la representación del *yo* como transgresor.

- c) Depresión mixta, ambos sentimientos pueden convergir porque el sujeto ha realizado algo de lo cual se siente responsable y hay inferioridad con culpa.
- d) Depresión por pérdida simple de objeto, sucede al sufrir un duelo normal en el cual el ideal está colocado en que el objeto esté sano y feliz, sin que su ausencia refiera minusvalía del *yo* o sentimientos de culpabilidad.

Continuando con el sentimiento de culpa, Durand (2008) apunta que una de las variedades de la angustia es este sentimiento, trasladado al juicio hecho por el sujeto de ser desdichado, odiándose inconscientemente cuando le va mal; es culpa originada por la angustia frente al *superyó*, proyectada en los demás por sentirse muy culpable; enunciación remitante a sostener que lo sucedido es por una causa justa y, por consiguiente, que el individuo podría controlar con un actuar adecuado de parte suya. Lo cual parece estar en el trasfondo de la depresión.

La depresión, explica Soler (2006), es un síntoma cuyo afecto es la tristeza y merma las capacidades del sujeto e incluye una inhibición global de las funciones libidinales; debido a esto, la autora concibe la depresión como la "causa del deseo tomada al revés" (p. 110), dejando al deseo en suspenso y cayendo su eficacia; mediante la depresión se encontraría una satisfacción en el padecer. Esta autora se cuestiona ¿qué es lo que deprime?, y puntualiza que si bien la castración está implicada en el afecto depresivo por la pérdida y la falta, no es la causa, y sí puede ser lo hecho por cada sujeto con eso, las soluciones singulares inscritas en esa falta.

La autora expresa que en la mujer el estado depresivo es originado por la falta de amor; su constitución subjetiva, originada en la identificación de ser lo que al otro le falta, se sostiene en el amor, primero de la madre, después del padre para finalmente exigirlo a su pareja; el ser una mujer, consecuentemente, se apoya en el amor; además si la mujer ama es a partir de su propia falta. Concluye, en relación a lo anterior, que dada la naturaleza percedera del amor, la mujer se encuentra con la posibilidad de perderlo en cualquier momento y, siendo éste el que sostiene su subjetividad, hay una predisposición en la mujer, a partir de

su demanda de amor, a sufrir los estragos de la depresión.

Además, dado que en la mujer la satisfacción en el padecer es algo infinito, suplementario al padecer por lo fálico (no-todo fálico), no alcanza el lenguaje para apalabrarlo, para simbolizarlo y cifrarlo; es algo desconocido en el inconsciente, por eso la sobrepasa y no hay manera de que la mujer se reencuentre con éste, de ahí la predisposición de tristeza del ser en la mujer; mientras que el amor viene a dar cuenta de eso suplementario en la enunciación de la mujer y de su demanda infinita del mismo. Cuando pierde el amor se pierde a sí misma, resultando inolvidable lo que el amor hizo de ella que fue colocarla en un lugar supremo instituido por el amor porque le significaba ser para el otro lo que le faltaba.

Por su parte, Dio Bleichmar (1991), con relación a la predisposición de la mujer hacia la depresión, la atribuye a una oposición entre feminidad y narcisismo debida al lugar ocupado socialmente por la mujer, en el cual ella no es lo más valorado culturalmente y la niña lo va descubriendo a partir de la asunción de la diferencia de los sexos; además, a ésta se añaden las experiencias diferenciales que tienen lugar en el período de latencia, en las cuales a la niña se le reprochan las actividades ligadas

a su sexualidad genital (como la masturbación) y se le orienta al pudor y al cuidado del recato. Lo anterior recae en que la mujer no es provista de suficientes habilidades *yoicas* que aumenten su autoestima; ni desde el *yo* ni desde el ideal del *yo*, la niña puede considerar su narcisismo satisfecho.

Agrega que el defecto narcisista en la mujer, a partir de la diferenciación de los sexos, es más complejo que en el caso del varón, lo cual atenta contra la evolución de la estructura del ideal del *yo* y contra la evolución del narcisismo. Consecuentemente, el ideal del *yo* femenino tropieza con mayores trabas para reducir la brecha entre éste y el *yo* y con su narcización.

En relación con lo anterior, Corral (2006) considera que la feminidad es vivida por las mujeres como melancolía pues remite a un destino de pérdida y a la aceptación de la nada, a la devaluación y a la soledad, con las subsecuentes consecuencias de inhibición del deseo, efectos en el cuerpo y compulsión a la repetición de la angustia traumática e infantil, o de la interpretación en términos de culpa o desmerecimiento referidos a una pérdida vivida como indiscutible y no deja otra salida más que la actuación de la humillación, de la culpa o de la confirmación de la pérdida misma.

Además, afirma que la presencia de estados melancólicos en la mujer establece una relación con lo que inauguró su condición, es decir, con la identificación con el cuerpo perdido de la madre, cuya ausencia originaria creó la vivencia de desamparo, traspuesta en la imagen anatómica de ésta, pero también en la propia. Entonces la condición femenina es un sacrificio del deseo, y el duelo por el padre edípico, envolvente de un duelo por el objeto pregenital materno permite la transformación de la melancolía en la creación de la vida.

Conclusiones

En las mujeres la predisposición a estados melancólicos es reafirmada por la alteridad de los sexos, ante la cual ellas sacrifica algo de su deseo para inscribirse en el mundo simbólico de la feminidad; por ello la mujer, como consecuencia de esa diferenciación anatómica a la que es expuesta y ante la cual asume estar en falta, se encuentra sólo a través del amor del otro; además la pérdida del amor remite a la "nada", a partir de la cual se estructuró subjetivamente, con el consecuente peligro de caer en el vacío originario.

Asimismo, la depresión, como síntoma surge como salida de escape de las vivencias actuales que son resignificaciones de eventos ante-

rioros. Entonces las mujeres, como intérpretes en busca de sentido, tienen que recorrer un entramado de relaciones entre la vivencia actual con la pasada mediante la realización de reelaboraciones de esos hechos, tratando de historizar ese pasado, lo cual implica un análisis de ese pasado vívido.

Referencias

Bleichmar, H. (2005). *La depresión: un estudio psicoanalítico*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Braier, E. (s.f.). *Puntualizaciones desde una relectura de la retroactividad (Nachträglichkeit; après-coup) en la obra de Freud*. URL disponible en:

[http://www.adisamef.com/fondo%20documental/psicoanalisis/8 I apres coup puntualizaciones_braier.pdf](http://www.adisamef.com/fondo%20documental/psicoanalisis/8%20I%20apres%20coup%20puntualizaciones_braier.pdf)

Chemama, R. (s.f.). *Diccionario de Psicoanálisis*. URL disponible en:

<http://www.elortiba.org/dicpsi.html>

- Corral, N. (2005). La sexualidad freudiana: ni construcción cultural, ni instinto (pulsión y biografía). En Natividad Corral (Coord.). *Feminidades. Mujer y psicoanálisis: Una aproximación crítica desde la clínica* (pp. 13-54). España: Montesinos.
- Dahl, G. (2009). The two time vectors of Nachträglichkeit in the development of ego organization: Significance of the concept for the symbolization of nameless traumas and anxieties. *International Journal of Psychoanalysis*, 10, 1-18.
- Dio Bleichmar, E. (1991). *El feminismo espontáneo de la histeria. Estudio de los trastornos narcisistas de la feminidad*. España: Siglo XXI.
- Durand, I. (2008). *El superyó femenino. Las afinidades entre el superyó y el goce femenino*. Buenos Aires: Tres Haches.
- Freud, S. (1893-1895). Estudios sobre la histeria (Breuer y Freud): Señora Emmy von R. (Freud). En S. Freud (2006). *Obras Completas*. Tomo II, (pp.71-124). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1905/1904). Sobre psicoterapia. En S. Freud (2006), *Obras Completas*, Tomo VII, (pp. 243-257). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1917/1915). Duelo y melancolía. En S. Freud (2006). *Obras Completas*. Tomo XIV, (pp. 235-255). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1920). Más allá del principio del placer. En S. Freud (2006). *Obras Completas*. Tomo XVIII, (pp. 1-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1923). El yo y el ello. En S. Freud (2006). *Obras Completas*. Tomo XIX, (pp. 1-66). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1926/1925). Inhibición, síntoma y angustia. En S. Freud (2006). *Obras Completas*. Tomo XX, (pp. 71-164). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1937). Análisis terminable e interminable. En S. Freud (2006). *Obras Completas*. Tomo XXIII, (pp. 211-254). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1950/1895). Proyecto de psicología. En S. Freud (2006). *Obras Completas*. Tomo I, (pp. 323-436). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutton, P. (1991). *Lo puberal*. Buenos Aires: Paidós.

Levi, B. (2001). El síntoma en la clínica analítica. *Psicoanálisis ApdeBa*, 23 (2), 341-356.

Negro, M. (2009). Función del síntoma en la estructura psíquica. *Affectio Societatis*, (10), 1-7.

Perrés, J. (s.f.). *Memoria y temporalidad: Encuentros y desencuentros entre la Psicología y la Epistemología genéticas y el Psicoanálisis*. URL disponible en:

<http://www.cartapsi.org/mexico/memtem3.htm>

Soler, C. (2006). *Lo que Lacan dijo de las mujeres. Estudio de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Estudio sobre infidelidad en la pareja: Análisis de contenido de la literatura

Magdalena Varela Macedo⁶

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

La infidelidad es un proceso complejo que se da dentro de la relación marital; es resultado de una gran cantidad de factores que la influyen y determinan; entre éstos se encuentran los sociales, familiares, individuales y sexuales, y cada uno de ellos interactúa de manera diferente en cada caso. Pittman (1994) plantea que la infidelidad es una defraudación, traición y violación de un convenio de la relación monogámica en la que ambos integrantes acordaron exclusividad sexual de uno a otro (García Méndez, Rivera Aragón, Díaz Loving, 2008). El objetivo de este estudio es determinar cuáles son las razones que da la literatura para describir la infidelidad tanto masculina como femenina.

Los motivos de infidelidad femenina más frecuentes son: buscar mayor excitación sexual o simplemente desear más sexo. La mujer desea sentirse especial, admirada, deseada, hermosa, capturar la atención; desea tener una relación ín-

⁶ Coordinación de Psicología Social. División de Estudios Profesionales. Facultad de Psicología. Correo electrónico: vvarelamacedo@yahoo.com.mx

tima, emocional y romántica con la otra persona o busca vengarse de su esposo por múltiples razones. Las categorías con mayor frecuencia para el hombre son: desear mayor excitación; una necesidad biológica; deseo por poseer a la mujer con furia o quiere alguien siempre nuevo.

Palabras clave: infidelidad, infidelidad femenina, infidelidad masculina, análisis de contenido, sexualidad.

Study on Infidelity in couples: Content analysis of literature

Abstract

Infidelity is a complex process that takes place within the marital relationship. This is a result of a lot of factors that influence and determine her. Among these factors are the social, family, individual and sex. Each of these elements interacts differently in each case. Pittman (1994) argues that infidelity is a deceit, a treason and a violation of an agreement of monogamous relationship, in which both partners agreed sexual exclusivity to each other, (Garcia-Mendez, Rivera-Aragon, Diaz-Loving, 2008). Objective of this study is to determine what are the reasons to describe male and female infidelity, that are given in the literature. The most common reasons for female infidelity are: She seeks greater sexual excitement, she wants more sex. The woman wants to feel special, admired, desired, beautified; she wants to capture the attention. The woman wants to have an intimate, emotional and romantic relationship with another person. The woman seeks revenge on her husband, for many reasons. The most common categories for men are: Man wants more excitement. He says that there is a biological necessity. He wants to possess fiercely. He is seeking the novelty.

Keywords: infidelity, female infidelity, male infidelity, content analysis, sexuality.

Introducción

Las relaciones de infidelidad en las parejas se remontan a las culturas agrícolas, con las sociedades patriarcales, quienes sostenían que el adulterio era un vicio femenino. La esposa adúltera podía ser ejecutada o mutilada, mientras que en el hombre la infidelidad se consideraba una transgresión sólo si seducía a la mujer de otro o a la hija casadera de una familia, castigándolo con la castración, la ejecución o pagando una multa. No obstante, en diferentes culturas, a los hombres les es permitido practicar la poligamia y a las mujeres no; en la sociedad azteca, a la nobleza se le permitía ser polígamo; en sociedades islámicas observamos que la poligamia no es prohibida y que incluso por ley los hombres pueden tener hasta cuatro esposas (García Méndez, Rivera Aragón, Díaz Loving, 2008).

La palabra infidelidad proviene del latín *infidelitas* formado por *in* = negación, y *fidelitas* = fidelidad. Se entiende entonces que la palabra significa el incumplimiento de la fidelidad. La infidelidad es un proceso complejo que se da dentro de la relación marital; es resultado de una gran cantidad de factores que la influyen y determinan, entre los que se encuentran los sociales, familiares, individuales y sexuales.

Cada uno de estos elementos interactúa de manera diferente en cada uno de los casos.

Existen muchas definiciones sobre lo que es la infidelidad, pero en términos generales, se entiende como el contacto sexual que una persona mantiene con alguien que no es su pareja socialmente establecida, su novio(a), esposo(a) o la persona con quien vive. Algunas veces se plantean otro tipo de infidelidades, como cuando alguien está enamorado(a) de una persona ajena a su pareja. Sin embargo, esto no puede considerarse como infidelidad debido a que sin contacto de tipo sexual, se puede decir que la infidelidad no se ha consumado, de la misma manera que cuando no ha habido contacto sexual en los inicios del matrimonio (Pittman, 1998).

Por otro lado, la conducta sexual considerada por los sexólogos, es aquella que conduce al orgasmo. De tal forma que aunque no haya habido penetración vaginal, es posible pensar que cierto tipo de conductas que dirigen al orgasmo, tales como la masturbación mutua, sexo oral o anal o cualquier otra conducta de este tipo, dirigida al orgasmo, puede considerarse como conducta sexual. Por lo tanto, alguien que ejecuta alguna de estas conductas con alguien que no es su pareja, puede considerarse infiel (Vargas Flores e Ibáñez Reyes,

2005). Algo con lo que también puede confundirse la infidelidad, es con la deslealtad. Este término se usa cuando la pareja ejecuta conductas que van en contra de su pareja y puede llevarse a cabo cuando la persona se asocia con otra para dañarla, pero, dado que no es conducta sexual, no puede considerarse como infidelidad.

Así, se definen dos tipos de infidelidad: la sexual, que se refiere a actividad sexual con alguien más que no sea la pareja estable y, la infidelidad emocional, la cual ocurre cuando uno de los miembros de la pareja mantiene un vínculo emocional o de amor con alguien diferente. Se dice que las mujeres son infieles porque buscan ligarse emocionalmente a una persona aunque no haya relaciones sexuales. En el caso de los hombres lo más frecuente es que la infidelidad se dé por razones sexuales más que emocionales. Al respecto, Houston (2005) dice que los hombres son infieles principalmente por razones sexuales, (75-80%), mientras las mujeres lo son por razones emocionales (20%).

Para Romero Palencia (2007) infidelidad significa hacer algo fuera de lo que dos personas han acordado como fidelidad, ya sea tener sexo con otra persona o bien involucrar energía emocional en otra relación. Buss y Shakel-

ford (1997), Wiedeman y Allgeier (1993), marcan una diferencia entre dos tipos posibles de infidelidad: la infidelidad sexual (coito), que se refiere a actividad sexual con alguien más que no sea la pareja estable y, la infidelidad emocional (enamoramamiento), la cual ocurre cuando uno de los miembros de la pareja mantiene un vínculo emocional o de amor con alguien diferente.

Las situaciones que influyen para que la infidelidad ocurra incluyen el sentirse cercano o ser interdependiente de alguien que no sea la pareja; estar cerca de alguien en quien se está sexualmente interesado; pasar mucho tiempo con alguien que no es la pareja; no sentirse cercano o conectado con la pareja; estar en una situación que ofrezca la oportunidad; estar en situaciones que involucren alcohol o drogas.

Drigotas y Barta, (2001) hacen una serie de análisis y planteamientos sobre la conceptualización de la infidelidad y proponen las siguientes aproximaciones:

- a) Aproximación descriptiva: señalan que los indicadores de infidelidad entre los individuos nacidos entre 1953 y 1974 son, para hombres de 27.6% y para las mujeres de 26.2%. Entre los individuos nacidos de 1833 a 1942, la proporción

es de 37% de hombres y 12.4% de mujeres. Indican que la insatisfacción marital es la causa principal de infidelidad para las mujeres. En el caso de los hombres lo más frecuente es el deseo sexual más que lo emocional. También encuentran que es más probable que el hombre se divorcie por infidelidad, aunque no existan relaciones sexuales extramaritales por parte de su pareja.

- b) Aproximación normativa: propone que es muy probable que una persona ligada a otra que ha sido infiel, sea infiel. Plantea que la conquista sexual es un componente del rol sexual masculino, por eso, históricamente se observa más infiel que la mujer. Para la mujer hay mayores sanciones sociales que para el hombre.
- c) Aproximación modelo de inversión: de acuerdo a este modelo la fuerza primera de las relaciones es el compromiso, el cual es un apego psicológico a, y una motivación a continuar en una relación. Para los individuos altamente comprometidos es menos probable que sean infieles porque están motivados a eliminar alternativas potenciales por tratar de proteger su relación.
- d) Aproximación evolucionista: plantea que el intercambio de beneficios en la

díada es lo que importa y predice el nivel de satisfacción obtenido con base al nivel de equidad de dicho intercambio. Una contribución de esta perspectiva es la que señala que es más probable que el hombre sea infiel sexualmente y no emocionalmente y considera la infidelidad sexual como más problemática para el hombre que para las mujeres.

- e) Nuevas direcciones: plantea la necesidad de considerar las diferencias de personalidad al hablar de infidelidad, pues ellas influyen en la manera como se percibe la satisfacción percibida dentro de la díada y esto influye sobre el grado de compromiso dentro de la relación.

Elmslei y Tebaldi (2008), en general, señalan que hombres y mujeres presentan motivos y razones diferentes para ser infieles. La infidelidad del hombre, desde el punto de vista biológico, está determinada principalmente por las características propias de cada uno más que por algo que tenga que ver con la relación conyugal. En el caso de las mujeres plantean dos conclusiones: a. las mujeres son infieles mientras mayor su deseo de ser fértiles, pues ellas buscan hombres con buenos genes, si la fertilidad decrece, decrece el deseo de man-

tener relaciones extramaritales; b. por tanto, las mujeres son infieles en relación a las características de la pareja y no en relación a las propias características.

Huizenga (2006) propone que el tener un amorío es diferente a ser infiel. El primero se puede concebir como alguien que “no quiere decir que no”. El tener un amorío es un estilo de vida muy actual y este es sólo uno de los siete tipos de *affaire*. Los otros seis, están más en la dirección de la infidelidad.

Allman (1993) señala que más del 90% de las personas casadas, en algún momento de sus vidas, se han involucrado en amoríos accidentales, en relaciones sexuales ilícitas, libertinaje o relaciones sexuales de una noche. Todo esto pareciera ser muy moderno, pero un grupo de investigadores argumenta que el amor, al estilo de los norteamericanos, es de hecho parte del comportamiento humano universal que tiene sus raíces en los primeros días de la humanidad. Algunos signos de la infidelidad son:

- Visualizar el tener un amorío como una conquista (sexual) y no como una oportunidad para intimar. Prevalece la gratificación a un nivel básico.

- El desear ser adorado y creer ser merecedor de la excitación y gratificación personal porque se le ha ganado.
- Desenvolverse en un mundo que apoye estas ilusiones y comportamientos y coludirse con los amigos (as), para mantener este mundo.
- Tener problemas con la otra persona porque quizás no satisface sus necesidades y expectativas.
- No experimentar ningún conflicto, mantener el equilibrio y pensar que la vida se desarrolla sin problemas.

La infidelidad en el hombre

Houston (2005) indica que los porcentajes de hombres y mujeres infieles se están acercando y que aun cuando más hombres son engañados por sus esposas, el 70% de las mujeres siguen siendo engañadas. Cole (2006) plantea que las decisiones acerca del comportamiento sexual, generalmente, no se planean con anticipación. Poca gente planea intencionalmente ser infiel (al menos la primera vez). Un amorío ocurre, generalmente, no porque se planea, sino porque la gente se encuentra en situaciones donde sus emociones los conducen a tenerlo. Los escenarios que pueden ayudar a que el amorío ocurra son:

1. Estar cercano o ser interdependiente de alguien que no sea la esposa.
2. Estar cerca de alguien en quien se está sexualmente interesado(a).
3. Emplear mucho tiempo en una relación de uno a uno con alguien.
4. No sentirse cercano o conectado con la esposa.
5. Estar en una situación que ofrezca la oportunidad.
6. Estar en situaciones que involucren alcohol o drogas.

Infidelidad femenina

Ali y Millar (2006) señalan que una mujer que esté en sus cuarentas, creció y se desarrolló durante las permisivas décadas de los 60 y 70. En general, tuvo experiencias sexuales antes de casarse, lo cual ocurrió alrededor de cinco años después de la edad en la que su madre lo hizo. Vive en una cultura que promueve la posibilidad de tener buen sexo y buena figura aún después de la menopausia. Esta mujer desea tener gran sexo y citas románticas en su matrimonio, pero ve que eso no existe, por ello, las parejas empiezan a vivir vidas paralelas. Cuando trabajan, conviven con otros hombres, salen con ellos a comer y gradualmente pueden empezar a salir con otro, empiezan a divertirse y a reír juntos, la relación

puede entonces evolucionar y solidificarse y puede resultar que decidan tener un amorío, y no porque ella se sienta miserable sino simplemente porque puede.

Snyder (2003) señala que el 60% de las mujeres engaña a su pareja. Dentro de las razones que se dan para el esto, están las siguientes:

- La otra persona le parece deliciosa.
- Está aburrida.
- Piensa que la otra persona es el hombre de sus sueños.
- Desea jugar con lo prohibido.
- Quiere jugar con los jóvenes guapos.

Houston (2005), señala que las mujeres son infieles porque:

- Desean tener un apego emocional e intimidad.
- Desean tener la atención (quieren ser el centro de atención del hombre otra vez).
- Quieren reafirmar que son deseadas (reafirmarse como mujer).
- Desean reexperimentar sentimientos de romance.
- Desean sentirse especiales.
- Están aburridas.
- Se sienten solas.
- Es un deseo sexual.

Norment (1998), señala que las razones por las cuales las mujeres engañan, varían considerablemente. Algunas de las razones son:

- Se sienten solas.
- Quieren escapar de la monotonía del matrimonio.
- Quieren vengarse de la infidelidad del marido.
- Simplemente les interesa ser infieles.
- Son fácilmente excitables sexualmente.
- Por dinero.
- Por querer adquirir algunos bienes materiales.
- Por la necesidad de tener intimidad emocional.

Norment (1998), también comenta que de acuerdo a Berry, otras razones pudieran ser:

- Su matrimonio se está deshaciendo.
- Se sienten rechazadas por la pareja.

Por su parte Chapman (citado en Norment, 1998) propone que las mujeres engañan porque:

- Buscan apoyo emocional.
- Buscan protección.

- Quieren reforzar la idea de que son deseables.
- Se sienten rechazadas.
- Desean tener relaciones.
- Sus maridos las engañan.
- Es una necesidad emocional.
- Se sienten solas.

Otras razones que se plantean serían las siguientes (Norment, 1998):

- Desean confirmar que están bien.
- Quieren sentirse hermosas y deseables.
- Quieren sentir que todavía son *sexies*.
- Quieren sentir que alguien las ama por lo que son, no por lo que hacen.
- Desean sentir confianza en sí mismas.
- Buscan excitación sexual.
- Quieren ser seducidas y cortejadas.
- Desean tener un romance.

Objetivo

Determinar cuáles son las razones que se dan en la literatura para describir tanto la infidelidad masculina como la femenina.

Método

El tema de la infidelidad es tratado de manera frecuente en la literatura universal lo cual

ofrece una oportunidad para investigar sobre los motivos que señalan los autores como antecedente de la infidelidad.

Muestra

Está constituida por 77 relatos de la literatura universal que describen la infidelidad masculina. También se analizaron 72 relatos que describen la infidelidad femenina. Estos relatos se publicaron en diferentes épocas y fueron escritas por varios autores.

Procedimiento

Las fuentes de donde proceden los relatos son diversas, algunos estaban agrupados en antologías que con el tema de infidelidad reunían a un grupo de escritores. Se seleccionaron otros textos que contenían relatos sobre el tema y que aparecían en diferentes textos clásicos. Se analizaron con la técnica de análisis de contenido propuesta por Berelson (1968) y Holsti (1968).

Resultados

El análisis de contenido que se aplicó a los diferentes reportes consistió en primer lugar en identificar las palabras y las oraciones que representaban la razón que se expresaba era motivo de la infidelidad. Posteriormente se

fueron conjuntando esas oraciones por similitud de significado con la finalidad de abstraer y sintetizar la información. Estos resultados fueron agrupados en áreas o categorías que se presentan a continuación y representan las razones por las cuales las mujeres y los hombres eran infieles. Se realizó un cálculo de frecuencias para determinar cuáles motivos eran los más señalados.

Motivos de la infidelidad femenina

De acuerdo a los resultados obtenidos (Véase Tabla 1) se encontraron 16 categorías referidas a los motivos de infidelidad femenina, de los cuales, los más frecuentes son:

- Ella busca mayor excitación sexual, o simplemente desea más sexo.
- La mujer desea sentirse especial, admirada, deseada, hermosa, desea capturar la atención.
- La mujer desea tener una relación íntima, emocional y romántica con la otra persona.
- La mujer busca vengarse de su esposo, por múltiples razones.

Las que observan una menor frecuencia son: el tener un amorío por la costumbre y familiaridad que haya con la posible pareja y el que la mujer sea amenazada.

Tabla 1. Frecuencias del análisis de contenido (mujeres).

	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
1.	Las personas que están junto a ella se aprovechan de su ingenuidad y la engañan, sobre todo en la noche.	3	4.2
2.	El esposo o algún otro familiar animan a la mujer para que sea infiel, pues con ello va a obtener algún tipo de beneficio, sobretodo económico.	3	4.2
3.	La mujer desea tener una relación íntima, emocional y romántica con la otra persona.	10	13.9
4.	Ella se siente aburrida del marido, o del tipo de vida que lleva.	4	5.6
5.	Ella busca mayor excitación sexual, o simplemente desea más sexo.	12	16.7
6.	La mujer está sola porque el marido no se ocupa de ella.	3	4.2
7.	Ella quiere interactuar y jugar con jóvenes; también los maneja ofreciéndoles dinero.	4	5.6
8.	La mujer desea sentirse especial, admirada, deseada, hermosa, desea capturar la atención.	11	15.3
9.	La mujer busca vengarse de su esposo, por múltiples razones.	7	9.7
10.	La mujer busca hacer el amor con diferentes parejas para tener variedad sexual.	3	4.2
11.	A las mujeres se les amenaza con diferentes castigos o argumentos.	1	1.4
12.	Las mujeres buscan obtener diferentes tipos de beneficio, sean económicos o de otra especie.	4	5.6
13.	La mujer se excita fácilmente cuando enfrenta diferentes tipos de riesgo en sus aventuras sentimentales.	2	2.7
14.	La mujer cae ante el trato frecuente, habitual y costumbrista que tiene con la otra persona.	1	1.4
15.	Ella busca tener una posición de poder y autoridad ante sus parejas sexuales.	2	2.7
16.	La mujer aprovecha o busca la oportunidad de tener un encuentro sexual casual.	2	2.7

Motivos de la infidelidad masculina

De acuerdo a los resultados obtenidos (Véase Tabla 2) se encontraron 26 categorías referidas a los motivos de infidelidad, de las cuales, las que aparecen mayor frecuencia son:

- El hombre desea mayor excitación.
- Porque existe una necesidad biológica.

- Para poseer con furia a la persona.
- Por lo novedoso de la pareja.

Las que observan una menor frecuencia son:

- Por obtener dinero.
- Porque ella es virgen.
- Por la fragilidad de la mujer.
- Para alejarse de una pareja sumisa.

Tabla 2. Frecuencias del análisis de contenido (hombres).

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
1. Porque existe una necesidad biológica	5	6.5
2. El hombre desea mayor excitación	6	7.8
3. Los hombres buscan atención	4	5.2
4. Quiere deshacerse de su mujer	3	3.9
5. Por el reto que implica conquistar una mujer	4	5.2
6. Es una prueba de fuerza y virilidad	4	5.2
7. Porque la relación es fugaz	2	2.6
8. La persona parece deliciosa	4	5.2
9. Para tener hijos	3	3.9
10. Para poseer con furia a la persona	5	6.5
11. Porque se tiene la oportunidad	4	5.2
12. Por tener sexo salvaje	2	2.6
13. Se busca sumisión en la pareja	3	3.9
14. Porque se está aburrido	3	3.9
15. Por dinero	1	1.3
16. Por adicción sexual	2	2.6
17. Para sentirse joven	4	5.2
18. Porque ella es virgen	1	1.3
19. Por homosexualidad	3	3.9
20. Se busca el peligro de la relación ilícita	2	2.6
21. Por la fragilidad de la mujer	1	1.3
22. Porque es una mujer joven	2	2.6
23. Por diversión	2	2.6
24. Por lo novedoso de la pareja	5	6.5
25. Por sensualidad	1	1.3
26. Para alejarse de una pareja sumisa	1	1.3

Análisis y discusión

En el caso del análisis de contenido de los relatos, tenemos que el motivo más frecuente en la infidelidad femenina es el deseo que tiene la mujer de buscar mayor excitación sexual, seguido por la necesidad de sentirse

hermosa y deseada. De acuerdo a Houston (2005) lo importante a destacar es que los hombres son infieles principalmente por razones sexuales, (75-80 %), mientras las mujeres lo son por razones emocionales (20 %), podemos decir que por la información observada, las mujeres también son infieles por razones sexuales, mientras el motivo más

frecuente en la infidelidad es que el hombre desea mayor excitación porque existe una necesidad biológica colocándose en segundo lugar.

Conclusiones

Foucault (1983) señala que desde finales del siglo XVI lo que se dice sobre el sexo lejos de sufrir un proceso de restricción, por el contrario, ha estado sometido a un mecanismo de incitación creciente. Además, se observa que el pretendido control que se quiere tener sobre él, ha diseminado e implantado sexualidades polimorfas. Respecto a la voluntad de saber, vemos que no se ha detenido ante el tabú intocable sino que se ha encarnizado y ha devenido en la estructuración de una ciencia de la sexualidad.

Reed (2003) plantea que debido a la revolución sexual que ha ocurrido a partir de los años 60, los adultos, así como los niños estamos más informados sobre nuestros cuerpos y nuestra sexualidad que cualquier otra generación. De igual manera, la tecnología le ha dado impulso con el advenimiento de mejores dispositivos para el control de la natalidad, con la aparición de una serie de medicamentos que favorecen la erección en el hombre, con la creación de parches de testosterona

para incrementar la libido en las mujeres, así como con la aparición de fórmulas que incrementan la lubricación y sensibilidad vaginal (Varela, 2005) por lo cual se observa un incremento de la actividad sexual entre hombres maduros y mujeres liberadas.

Ali y Millar (2006) señalan que la mujer norteamericana actual, tiene más oportunidades que nunca para ser infiel. Además, dicen, los tabúes sobre la sexualidad femenina están cambiando. Así mismo, se observa que la mayor parte del tiempo lo pasa fuera de casa y lejos de la familia; tienen mejor educación que en el pasado y algunas pueden ganar más que el hombre e incluso tener una posición de mayor poder y empiezan a sentir lo que han sentido tradicionalmente los hombres, esto es, la necesidad de tener tiempo para ellas. El éxito y el poder también las coloca en la posición de tener lo que deseen.

El amorío ocasional resulta ser en la mujer, una fuente secreta de fortaleza, éste puede no durar, pero le da el ímpetu que necesita para seguir adelante. Este amorío hace que se sienta otra vez sexy. Por otro lado, los terapeutas dicen que cada vez tienen más casos de hombres con la libido deprimida. Por lo cual, se observa un incremento de la actividad sexual entre mujeres maduras y hombres jóvenes.

Asimismo, en las relaciones de pareja actuales pueden darse múltiples formas de relación, como los matrimonios sexualmente abiertos el que las parejas viven aparte siendo una pareja e incluso pudiendo estar casados; las parejas que viven juntas y tienen doble ingreso, viajan mucho, se visten bien, disponen de todos los recursos pero no quieren tener hijos; las parejas de *swingers* o las parejas que empiezan a “andar con quien quieren”, sin tener ningún compromiso con nadie en especial.

Referencias

- Ali, L., Millar, L. (2006). The secret lives of wives. Newsweek. URL disponible en: www.msnbc.msn.com
- Allman, W. (1993). The mating game. *U.S. News & World Report*, 115, (3).
- Berelson, B. (1968). Content analysis in communication research. En Gardner, L. y Aronson, E. (Eds.). *The Handbook of Social Psychology*. Nueva York: Addison Wesley.
- Cole, T. (2006). *Why do men and women cheat?* URL disponible en: www.truthaboutdeception.com
- Drigotas, S. y Barta, W. (2001). The cheating heart: Scientific exploration of infidelity. *Current Directions in Psychological Science*, 10 (5), 177-180.
- Elmslie, B. Tebaldi, E. (2008). So, what did you do last night? The economics of infidelity. *Kyklos*, 61 (3), 391-410
- Foucault, M. (1983). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- García Méndez, M. Rivera Aragón, S. y Díaz Loving, R. (2008). Factores que intervienen como predictores de la infidelidad. *Revista Mexicana de Psicología*. Número Especial Octubre.
- Holsti, O. R. (1968). Content analysis. En Gardner, L. Aronson, E. (Eds.). *The Handbook of Social Psychology*. Nueva York: Addison Wesley.
- Houston, R. (2005). *Cheating husbands and cheating wives give different reasons for having extramarital affairs*. URL disponible en: www.members.aol.com
- Huizenga, R. (2006). *Signs of a cheating spouse... and how they differ from signs of infidelity*. URL disponible en: www.manirath.com

Norment, L. (1998). Infidelity. Why women cheat. *Ebony*, 12, 1-2.

Reed, S. (2003). Freedom is the future of sex. *The Gamecock*. Abril

Romero Palencia, A. (2007). *Infidelidad: conceptualización, correlatos y predictores*. Tesis para obtener el grado de doctor en Psicología. Facultad de Psicología. UNAM. Inédita.

Snyder, L. (2003). *Why women cheat*. URL disponible en: www.channels.isp.netscape.com

Varela, M. (2005). La sexualidad a través de la historia. *Revista SEFPSI*, 8 (1), 43-56.

Vargas Flores, J. J. e Ibáñez Reyes, E. (2005). Problemas maritales: La infidelidad desde una perspectiva de vínculo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 8 (1), 107-124.

Análisis narrativo de experiencias de enfermedad.

Hablan médicos y enfermeras

Maricela Osorio Guzmán⁷, Santa Parrello⁸

Facultad de Estudios Superiores Iztacala (UNAM)

Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali

Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue analizar y describir la modalidad con la que un grupo de trabajadores sanitarios italianos, médicos y enfermeros(as), reconstruyen narrativamente una experiencia propia de enfermedad. Participaron 43 profesionistas (28 hombres y 15 mujeres) de entre 25 y 64 años ($X = 45.36$), 27 médicos y 16 enfermeros(as). Para la recolección de datos se utilizó una entrevista narrativa (Atkinson, 2002) y para el análisis del *corpus* se utilizó el software *ALCESTE*. Se evidenciaron 4 clases de discurso: C1. Descripción de la enfermedad; C2. Confianza/Desconfianza en el personal; C3. Apoyo familiar/colegas; C4. Identidad profesional. Existe evidencia narrativa de que la experiencia de pasar "al

⁷ Profesor Titular A. T. C. Definitivo. UNAM FES Iztacala. Carrera de Psicología. Correo e: mosorio@campus.iztacala.unam.mx

⁸ Investigadora Confirmada, adscrita al Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali. Università degli Studi di Napoli "Federico II". Correo e: parrello@unina.it

otro lado", de médico a paciente, cuestiona la identidad personal y profesional de los participantes.

Palabras clave: narración de enfermedad, identidad profesional, ALCESTE.

Abstract

The aim of this study was to analyze and describe the mode in which a group of Italian health workers, -doctors and nurses- narratively reconstructed own experience of illness. Participated 43 professionals (28 men and 15 women) between 25 and 64 years old range ($X = 45.36$), 27 doctors and 16 nurses. For data collection we used a narrative interview Atkinson (2002) and for the corpus analysis was used the software ALCESTE. It showed four classes of speech: C1. Description of the disease; C2. Distrust/ Trust on staff; C3. Family support / colleagues; C4. Professional identity. There is a narrative evidence of the experience of going to "the other side" from doctor to patient- inquire into the personal and professional identity of the participants.

Keywords: narrative of illness, professional identity, ALCESTE.

Introducción

Una experiencia de enfermedad es el terreno en que personal sanitario y pacientes, ambos portadores de culturas complejas, tejen representaciones específicas (Good, 1994). La primera consulta, los análisis de control, la comunicación del diagnóstico, el pronóstico, el tratamiento, la adherencia terapéutica y las eventuales hospitalizaciones, son algunas de

las etapas de un trayecto durante el cual se debe reestructurar la identidad del sujeto que está pasando por este proceso. Partiendo de esta representación, el médico toma un papel importante, convirtiéndose en una referencia significativa para el otro ya que tiene el poder para dar nombre y significado a un evento inesperado y extraño que cambia la existencia y de quien se espera la resolución del problema que ha impedido seguir una ruta canónica

en la vida (Parrello, 2008; Parrello y Poggio, 2008). Drusini (2007) escribe que el paciente, viéndose a sí mismo a través de los ojos del médico, a menudo aprende a renunciar a su experiencia de enfermedad y corporeidad, confiando y entregándose totalmente en las manos del galeno.

La enfermedad no es entonces solo un evento orgánico, sino una radical desestructuración de la propia identidad; de pronto el cuerpo y el padecimiento se vuelven el centro de atención, dejando de lado ideales, proyectos, etc.; además, ese cuerpo enfermo no permite continuar con las actividades cotidianas por lo que se vuelve, en las palabras de Good (1994), “un obstáculo que separa del mundo”. En el caso del profesional de la salud, esta desestructuración es todavía más radical porque una identidad que se ha vivido siempre como “curador/cuidador” se encuentra de improviso como alguien que necesita ser “curado/cuidado” (Galimberti, 2007).

En la sociedad italiana actual, la formación médica induce a los profesionistas del sector a una forma de racionalismo científico (Medicina Basada en la Evidencia) que explícitamente tiende a alejarse de la cultura popular. En otras palabras, el médico se considera y se le considera como el portador de un patrimonio

de cultura científica -el “cuartel sólido e inatacable” mencionado por Galimberti (2007)- en que la enfermedad es afrontada desde una perspectiva objetivizante.

La experiencia directa de la enfermedad, el pasar al otro lado, de ser médicos a ser pacientes, a menudo comporta asumirse desde una nueva perspectiva que efectivamente desestructura, pero que también puede ser una oportunidad para reconocer que en el proceso salud enfermedad hay elementos diferentes a la cultura científica importantes de reconocer. Es por esto que analizar la experiencia directa de enfermedad del médico y del enfermero(a), permite recolectar elementos útiles para reconstruir su representación de enfermedad la cual, en gran medida, se deriva de su formación profesional (Giani, 2009), de su ejercicio profesional, pero también de su patrimonio cultural personal (Bruner, 2002).

Objetivo

El objetivo del presente trabajo fue analizar y describir la modalidad con la que un grupo de trabajadores sanitarios italianos, -médicos y enfermeros(as)- reconstruyen narrativamente una experiencia propia de enfermedad.

Método

Participantes

Los sujetos estudiados, con garantía de anonimato, fueron 43 (28 hombres y 15 mujeres) de entre 25 y 64 años (edad promedio 45.36) y con diferentes años de práctica profesional ($X = 18.89$ años), 27 médicos y 16 enfermeros(as) y el 70% tenía una especialización. El 79% de ellos casados, mientras que el restante 21% declararon ser solteros. El evento narrado se relacionó con un procedimiento quirúrgico (42%), con un accidente (21%), una enfermedad crónica (19%) y el 18% restante hizo referencia a cólicos renales, shock anafiláctico y a automedicaciones e infecciones.

Instrumento

Se utilizó una entrevista narrativa de acuerdo a lo estipulado por Atkinson, (2002). La misma, partía de la pregunta generativa *¿Me puede narrar una experiencia suya de enfermedad, partiendo de donde Usted quiera?* indagando algunas áreas específicas, como: los primeros síntomas, las fechas, la primera consulta con los médicos, cómo eran las instalaciones, los síntomas de la enfermedad y su tratamiento; el tipo de relación con los médicos, enfermeros(as) e instalaciones; el papel de la familia y los amigos; los cambios en el estilo de vida,

entre otros. Los datos personales que se acopiaron al final de la entrevista fueron: edad, estado civil, número de hijos, si tenían especialización, años de práctica y lugares del trabajo.

Todas las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los sujetos, garantizando la privacidad y, sucesivamente, transcritas integralmente (Cardano, 2003). Éstas fueron realizadas en el lugar que eligió el participante (en su consultorio privado o en la institución de trabajo (hospital).

Análisis de datos

El *corpus*, constituido por los 43 textos recogidos, fue sometido a un análisis textual estadístico mediante el software *ALCESTE* (Reinert, 1993; 1998). El programa se consideró el más apto ya que tiene el objetivo específico de poner en evidencia los diferentes mundos lexicales de un particular *corpus*, que hacen referencia a significados particulares usados por los sujeto para construir y comunicar su propio punto de vista. Estos mundos lexicales están impregnados no solo de elementos de la subjetividad de cada narrador -a través de la cual ellos construyen su perspectiva personal- sino también de elementos derivados de referencias colectivas, códigos culturales o

grupales ligados a su lugar de origen (Parrello, Osorio, *en prensa*).

ALCESTE realiza un examen estadístico de las distribuciones de las palabras “llenas”, (o sea, con significado y no meramente instrumentales para fines gramaticales y/o sintácticos) enfocado, más que a confrontar textos, a individuar la existencia de universos semánticos significativamente recurrentes en el entero *corpus* (Osorio, Parrello, Sommantico y De Rosa, 2010).

Resultados

El *corpus*, conformado por los textos de las 43 entrevistas, fue sometido a lematización parcial, desambigüación y tratamiento específico de las preguntas de tal forma que pudieran distinguirse, en el análisis de los textos, las

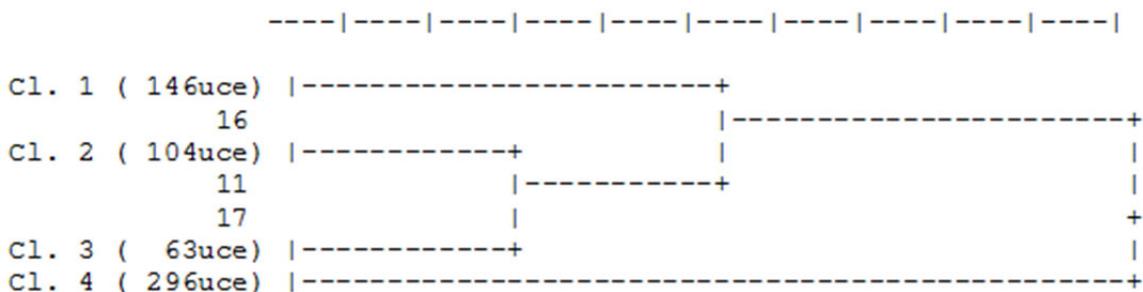
respuestas. El análisis de *corpus* puso en evidencia la siguiente composición (Véase Tabla 1).

Tabla 1. Descripción del corpus.

Formas distintas	4823
Ocurrencias	336169
Frecuencia mínima de una forma	7
Hapax (palabras que aparecen una sola vez)	2549
Frecuencia máxima de una forma	1348

La *clasificación descendente jerárquica* produjo un *dendrograma* (Véase Figura 1) caracterizado por una ramificación compleja, en la cual se pueden distinguir 2 *macro áreas*, la primera que contiene las *clases* 2 y 3, de 104 y 63 unidades de contexto elemental (uce) y, la segunda que contiene las *clases* 1 y 4, con 146 y 296 uce respectivamente.

Figura 1. Clasificación descendente jerárquica. Dendrograma de las clases estables.



Las variables ilustrativas tomadas en consideración fueron: *género* (M; F), *profesión* (médicos y enfermeros[as]), *edad* (de 20 a 29 años; de 30 a 39; de 40 a 49; y de 50 a 60 años), *años de ejercicio profesional* (de 1 a 9; de 10 a 19; de 20 a 29 y de 30 a 40), *estado civil* (casado, soltero), *número de hijos* (0, 1, 2, 3), *especialización* (sí, no).

La *primera macro área* contiene las clases 2 (*confianza/desconfianza en el personal*) y 3 (*apoyo de la familia y de los colegas*) y se refiere a la **centralidad de la relación con los demás** en la experiencia de enfermedad: los sujetos narran el encuentro positivo o negativo con el personal sanitario, con los colegas, con sus lugares de trabajo; reconocen la importancia del apoyo de familiares y colegas, a los cuales se confían para sentirse tranquilos en el hospital, especialmente durante la etapa del diagnóstico.

La *segunda macro área* contiene las clases 1 (*descripción de la enfermedad*) y 4 (*reivindicación de la identidad profesional*) en la cual se citan las partes del cuerpo que han sido afectadas, haciendo referencia sobre todo al dolor experimentado y a menudo a la propia identidad profesional, quizá para subrayar una **perspectiva particular de la narración**, que no puede prescindir del hecho que los sujetos

se atribuyen competencias específicas (por ejemplo, el uso de lenguaje técnico en la descripción de los síntomas).

A continuación se describen los universos lexicales identificados por *ALCESTE*, indicando las variables ilustrativas con las cuales resultaron asociadas, el vocabulario y ejemplos de unidades de contexto elemental, es decir, frases propias del discurso de los sujetos, que identifican a cada una de las clases.

Clase 1, **descripción de la enfermedad**. Se clasificaron 146 uce, que corresponde al 24% del total. La clase 1 resultó asociada con las variables ilustrativas: profesión médica, experiencia de 21 a 30 años, edades de 20 a 29 y de 60 a 70 años, número de hijos 2, y profesionistas con especialización. El vocabulario específico y característico de la clase fue: brazo, pierna, dolor, fuerte, síntomas, diente, accidente, ambulancia, tobillo, sangrado, yeso, cara, mano, cama, meses, movimiento, pie, radiografía, rescate, úlcera, anestesia, cuerpo, mandíbula, rodilla. Mientras que algunos ejemplos de frases son:

“Lo que recuerdo muy claramente fue el dolor que sentí en el hospital, mientras me ponían los puntos, tenía varias heridas profundas en las piernas, los brazos, las manos y cuando metieron los prime-

ros puntos en las piernas, recuerdo que empecé a gritar, mientras tanto mi madre me acariciaba la cabeza”.

“Fui a hacerme unas radiografías y observando las fracturas llamé a una amiga mía que trabaja en hospital, me dijo que fuera de inmediato con ella, me inmovilizó el brazo y me puso yeso”.

“Pasé setenta y dos horas sin poder mover nada y recuerdo que fueron las horas más largas de mi vida, no pude beber ni comer durante dos semanas y estuve con suero y recuerdo que tuve el catéter por dos semanas” (Véase Figura 2).

En lo que respecta a la clase 2, **confianza/desconfianza en el personal sanitario**, se agruparon 104 uce que corresponde al 17.08%, de los datos. Está clase resultó asociada a las variables ilustrativas: de 1 a 9 años de experiencia y de 10 a 19 años, a personas de 30 a 39 y de 40 a 49 años de edad, sin hijos y solteros. El vocabulario específico: día, bueno, médico, enfermero, confianza, informes, escucha, operadores, comunicación, supervisión, progreso, datos, mañana, curso, excelente, relación, habitación, hombres, pasión, visitas, expresión, intervenciones, comer. Entre las frases contenidas en la clase se encontraron:

“Aparte del momento de la cirugía en el quirófano donde para mí eran todos enemigos que me estaban torturando y por ello les odiaba, después fueron buenos especialmente los enfermeros”.

“Tengo que decir que el médico que me operó, estuvo especialmente desagradable, porque vi que tomó la situación a la ligera, digamos que lo veía distraído por lo que no tenía confianza en él”.

“Viendo los resultados después de la operación, felicité inmediatamente al doctor por el excelente trabajo realizado. Las enfermeras, me atendieron muy bien siempre estaban disponibles a lo que les solicitaba”.

La clase 3, denominada **apoyo familiar/colegas**, agrupó 63 uce es decir un 10.34%. Ésta se asoció significativamente con la variable ilustrativa género femenino; el vocabulario específico fue: amigos, colegas, familia, papel, esposa, necesita, hijos, madre, miedo, verdad, noche, ayuda, disponibilidad inmediata, crianza, sentía sola, acercarse, cuidado, acompañar, marido, amante, preocupado, preocupación, presencia. Entre las unidades de contexto elemental características de esta clase se encontraron:

"Mi esposo estuvo siempre cerca de mí durante la enfermedad y mis colegas mostraron interés en mi estado de salud".

"Mis hijos han sido muy cariñosos, pero también están muy enojados porque no puedo dejar de fumar".

"Mis padres ciertamente, también mis amigos y mi novio".

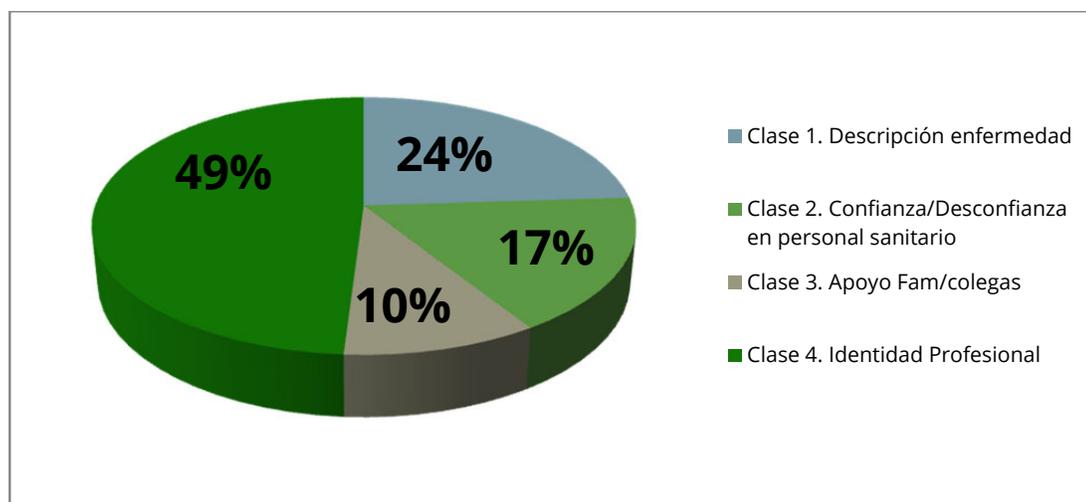
La última clase 4, denominada **identidad profesional**; agrupó a 296 uce (48.6 % del total) y está asociada a las variables ilustrativas, profesión enfermero(a), experiencia profesional de 30 a 39 años, edad de 50 a 60 años, con 3 hijos, casados y sin especialización. El vocabulario específico: enfermedad, enfermos, expe-

riencia, médico, infarto, paciente, personal, salud, visión, vida, origen, religión, ciencia, necesidad, precaución, emocional, patología, personas, profesionalidad, responder, salud, social, cambiar, buscar, preguntar, medicamentos, involucrados. Entre las uce, representativas de la clase se encuentran

"Creo que el médico familiar es aquel que en la sociedad italiana, está más cercano a las necesidades del paciente".

"Somos nosotros, los enfermeros como profesionales de la salud, los que estamos cerca de los enfermos. El médico, de hecho, una vez que establece su iter, como protocolo médico, no se acerca más al paciente".

Figura 2. Descripción de las clases.



Análisis factorial de las correspondencias

El análisis factorial de las correspondencias mostró dos factores: el primero llamado perspectiva narrativa (polaridad *punto de vista del profesionalista/ punto de vista del paciente*), (eje X: varianza explicada (V.E.) = 0.187; 44.4% de inercia); el segundo nombrado contenido de la narración (polaridad *interno -sí mismo- y externo -los otros*) (eje Y; V.E. = 0.14; 33.4% de inercia). Sobre el plano factorial se proyectaron las clases resultantes y las variables ilustrativas (Véase Figura 3).

En cuanto al eje vertical, contenido de la narración, en el cuadrante superior, cercano al polo que indica la referencia al contenido interno (Sí mismo), se encuentra la clase 1, la cual hace referencia a la *descripción de la enfermedad*; contiguos a esta clase se encuentran las variables ilustrativas correspondientes a los *años de experiencia profesional del 20 a 39 años* y las *personas mayores (60 a 70 años de edad)*.

En el cuadrante inferior, cerca del polo que hace referencia a contenidos externos (los otros) se han proyectado las clases 2 y 3, las cuales hacen referencia a la *confianza/desconfianza en el personal sanitario* y a la

percepción de apoyo de la familia y los colegas. Cerca de estas clases están las variables ilustrativas que hacen referencia a los años de experiencia (10 a 19), a la edad (40 a 50 años) y al número de hijos (1).

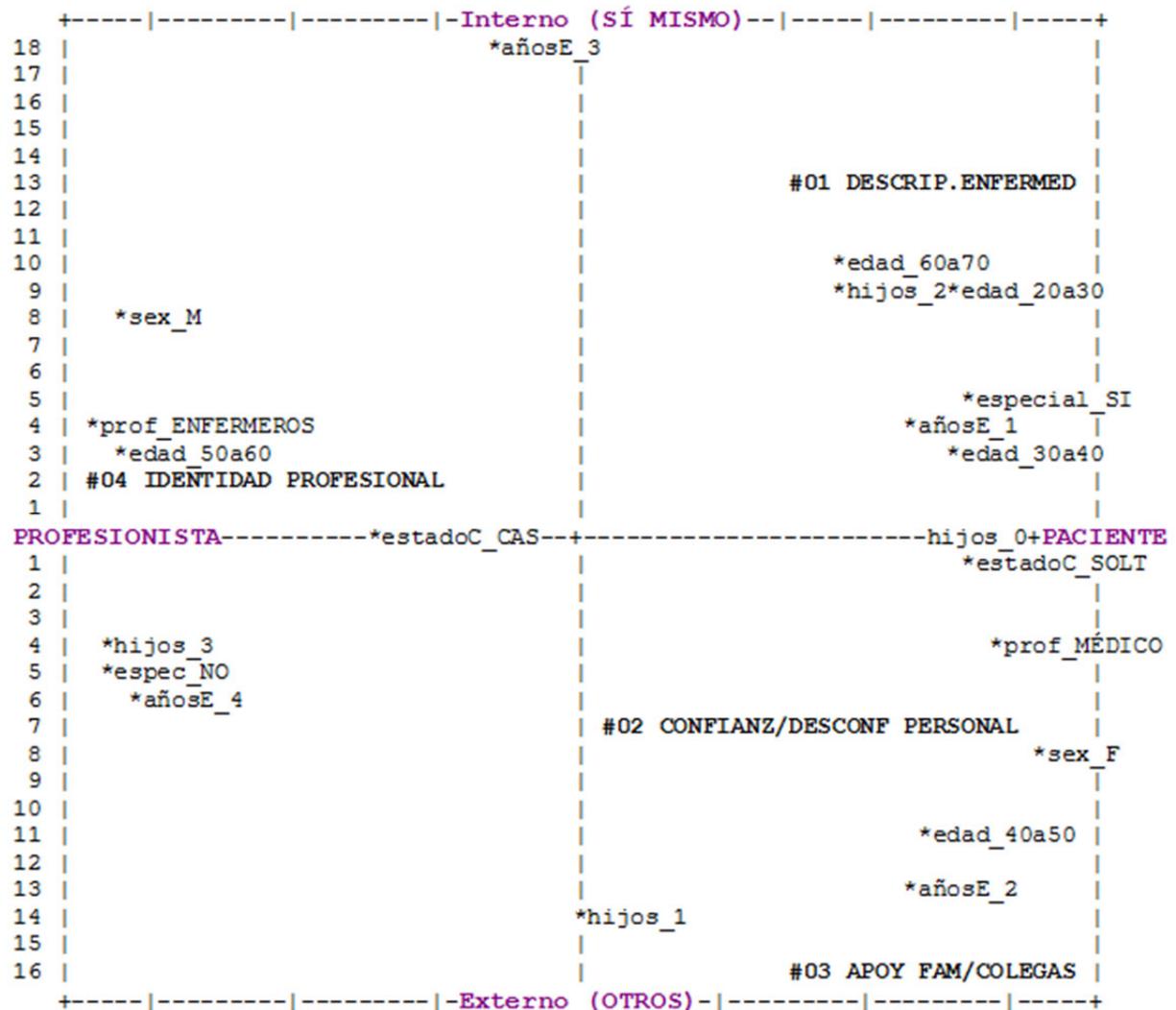
En lo que se refiere al eje horizontal, perspectiva de la narración, en el espacio cercano al polo llamado *punto de vista de los profesionales*, se puede ver claramente la relación entre la clase 4, *identidad profesional*, y las variables profesión enfermero(a), género masculino, estar casado, tener tres hijos, tener muchos años de ejercicio profesional, (de 30 a 49 años), y no haber estudiado un especialidad. Por lo tanto, los enfermeros(as) que trabajan desde hace más de treinta años parecen considerar su ejercicio profesional como importante en su experiencia de enfermedad, estructurando su narración desde esa perspectiva.

El polo opuesto, *el punto de vista del paciente*, está asociado a la *Descripción de la enfermedad* (clase 1), a la *expresión de confianza/ desconfianza en el personal médico* (clase 2) y el reconocimiento de la importancia del *apoyo de familiares o colegas de trabajo* (Clase 3). La descripción que hacen los médicos de su enfermedad contiene términos simples -no técnicos- y son los más jóvenes, con menos años

de experiencia, pero con una especialización, los que se permiten expresar sentimientos

como miedo, ira, pero también confianza en sus compañeros de trabajo.

Figura 3. Análisis factorial de las correspondencias. Proyección sobre el plano cartesiano.



Nota: # = clases de discurso, * = variables ilustrativas

Discusión de los resultados

Los resultados de este estudio resaltan algunos datos interesantes de comentar, por ejemplo, la clase 4, que es más amplia, llamada identidad profesional, contiene segmentos de texto asociados sobre todo con la variable 'profesión enfermeros(as)': es en estos segmentos que se encuentra la reivindicación de la importancia de su trabajo en el momento en el cual se pasa "al otro lado". El vocabulario subraya la necesidad que estos trabajadores de la salud tienen de reafirmar su papel como profesionistas "*Nosotros, como profesionales de la salud, estamos cerca de los enfermos*"; también se hace hincapié en la formación que se recibe "*es cierto te pones en los zapatos de los enfermos cuando algo te sucede, pero nosotros recibimos capacitación para ello*" y destacan su labor como 'educadores' no solo de los pacientes sino también de la familia; "*nosotros le explicamos a la familia como hacer ciertos procedimientos, para que traten al paciente en casa*".

Las asociaciones con variables ilustrativas muestran que esta forma de narrar su propia vivencia de enfermedad, pertenece principalmente a enfermeros varones mayores con más de treinta años de ejercicio profesional, sin especialización, casados y con tres hijos.

En la clase 1, descripción de la enfermedad, los médicos tienden a utilizar un vocabulario simple pero detallado de las partes del cuerpo afectadas, mientras que los enfermeros(as) suelen utilizar terminología médica.

Las palabras utilizadas, no sólo hacen referencia a las *partes del cuerpo*, sino también a las *emociones* y son muy explícitos. En esta categoría los participantes recuerdan situaciones vividas con gran angustia "*me quedé setenta y dos horas sin mover nada y recuerdo que fueron las setenta dos horas más largas de mi vida*" y otros con alivio "*bueno en primer lugar no me amputaron la pierna y eso es ya una gran victoria*". Se narran situaciones donde se experimentó dolor físico "*lo que recuerdo con mayor claridad fue el dolor que sentía mientras me metían los puntos tenía varias heridas profundas en las piernas, brazos, manos y cuando me pusieron los primeros puntos en las piernas recuerdo que comencé a gritar*" y graves consecuencias por la automedicación "*Me levanté de la cama, y fui, me fui a ver en el espejo y tenía la cara hinchada –así– ¡era impresionante! y no podía mover la lengua en mi boca, luego tenía la respiración sibilante, falta de aliento y un edema facial exagerado*". Esta clase está asociada con la variable años de experiencia de 20 a 29, con las edades de 20 a 29 y de 60 a 70 años, y con la profesión médicos con especialidad.

La clase 2, corresponde al universo lexical en el que la narración se refiere a la expresión de confianza o desconfianza en el personal médico, es decir colegas de trabajo encontrados cuando se necesitaba atención médica. El vocabulario específico da a entender la seguridad que sintieron cuando se dieron cuenta que iban a ser tratados por sus amigos, los cuales conocen "el problema" desde diferentes puntos de vista: *"Estuve muy tranquilo y me puse totalmente en sus manos, precisamente porque él ya conocía la situación, o sea que ya sabía que hacer"*. Sin embargo, hay también recuerdos muy desagradables, que fueron experimentados como pacientes, y como tales ponen en duda la profesionalidad de los colegas *"el doctor que me operó era un incompetente y le dije que no lo quería volver a ver en mi habitación, lo odiaba y quizá todavía lo odio"*. Esta forma de narrar pertenece a personas de 30 a 49 años de edad, con pocos años de experiencia profesional (1 a 9), solteros y sin hijos.

La última clase se refiere al apoyo social de familiares y colegas (clase 3): las palabras características de esta clase hacen referencia a cómo los sujetos buscan tanto en la familia como en los colegas un apoyo que los sostenga. En estas narraciones se encuentran también referencias a sentimientos expresados

por parientes que, aunque ofrecen apoyo al enfermo, quisieran que hubiera un cambio en el estilo de vida del mismo *"Mis hijos han sido muy cariñosos, pero también están muy enojados porque no puedo dejar de fumar"* cambios que aunque el paciente es consciente de su importancia, no puede poner en práctica. Las asociaciones con las variables ilustrativas indican que son sobre todo las mujeres -aunque no exclusivamente a ellas- las que expresan la necesidad de tener apoyo en este proceso.

Aunado a lo anterior, releendo los textos de las entrevistas, se evidencia la sorpresa de los profesionales de la salud ante la petición de contar una experiencia propia de enfermedad, un alto porcentaje pide confirmación de haber entendido la pregunta, como si ésta no fuera válida para un profesional de la salud. *"¿una enfermedad mía?"*. Muchos de ellos, se muestran muy amables con la entrevistadora y ofrecen contarle *"casos mucho más interesantes"* pero de sus pacientes, en vez de decirle *"las tonterías"* que han vivido ellos. También es significativo que un alto porcentaje de los encuestados mencionen a la suerte como causa de sus enfermedades. Declaración que están lejos de ser "científica" y que tiene una connotación neta de conocimiento popular.

Por otra parte, como ha sido mencionado en varios estudios (Masini, 2005) el lenguaje técnico médico es una forma de poner distancia entre el especialista y el paciente, así como una forma de evidenciar el poder del conocimiento médico; en este sentido, en el presente estudio, se encontró que eran los enfermeros(as) los que hacían uso de términos técnicos para describir su enfermedad, más que los médicos. Como si fuera necesario este recurso para reiterar la importancia de su profesión y para aclarar, desde el principio, la importancia de su papel en el cuidado de los enfermos.

Una característica común en las experiencias narradas es el hecho de que tanto médicos como enfermeros(as), cuando se dan cuenta que necesitan ser atendidos por un problema de salud, buscan invariablemente a una persona conocida, amigo o colega para que los atiendan y tratan de ir a hospitales que ellos conocen; la mayoría asisten a su propio lugar de trabajo, pero también se encontró el polo opuesto, es decir, precisamente porque se conocen las fallas del lugar de trabajo, no asisten a estos centros.

En general, una experiencia emocionalmente fuerte como pacientes hace reflexionar, anali-

zar y repensar a los profesionistas sanitarios en su práctica profesional.

"No sé si antes la enfermedad era como ellos... espero que no... me hicieron sentir un trozo de carne, ¿cómo yo?, un cirujano, un ginecólogo respetable, era tratado solo como un corazón en mal estado. Pero ¿qué es esto? Y además ¡ser tratado así por mis propios colegas! Pero que puedo decir... es sin duda muy triste, se sufre dos veces".

También es interesante el hecho de que muchos trabajadores sanitarios narran cómo, antes de sufrir una enfermedad, se sentían "inmunes", como si el conocimiento de la enfermedad fuera una garantía de que a ellos no les ocurriría nunca

"...Pensaba que sabía todo sobre el cáncer, los genes, cómo se desarrolla y este conocimiento me hacía sentir fuerte, como si me fuera otorgada la inmunidad sobre esta enfermedad. Cuando me di cuenta de que había contraído cáncer, la reacción inicial fue de incredulidad y me seguía repitiendo que no podía pasarme justo a mí".

Conclusiones

Como se pudo observar en los resultados anteriores, las narraciones de los profesionales de la salud muestran cómo las variables psicológicas y sociales (cultura popular) están presentes en sus vivencias personales de salud-enfermedad aunque su preparación de tipo científico y su ejercicio profesional exija la máxima objetividad.

En diversos estudios donde se ha comparado la representación de la enfermedad de pacientes y personal sanitario, se ha encontrado en estos últimos, el predominio de representaciones de la lógica informal cotidiana para valorar, experimentar y juzgar el proceso salud-enfermedad (Herzlich, 1969; Echebarria, San Juan y Agustín 1992; Álvarez, 2002), aspectos que se pudieron observar también en la presente investigación.

Además, muchos de ellos, han manifestado estar convencidos de que tener un conocimiento profundo de los procesos mórbidos puede hacer más difícil "convertirse en pacientes". Esto puede deberse al hecho de que el trabajador sanitario manifiesta una actitud negativa hacia la enfermedad, ya que la percibe como "algo" que pone en discusión su identidad personal y su rol de profesionalista.

Sin embargo, aunque el personal sanitario pase por esta experiencia y la misma le permita darse cuenta de las fallas de sus colegas, del sistema sanitario, etc. La experiencia por sí misma no necesariamente transformará el comportamiento del profesionalista. Al respecto Kitzman (2002) afirma que "el médico enfermo, percibe inmediatamente la existencia de errores en el sistema y el efecto que estos tienen en el paciente, pero esto en sí mismo no hará que él se transforme en un buen médico si antes de su enfermedad no era ya capaz de acercarse a sus pacientes y no entendía su sufrimiento" (p. 28).

Sólo en algunos casos la experiencia que han vivido los hace repensar y modificar la visión sobre su propio ejercicio profesional y expresan que, al final, el haber tenido una experiencia como enfermos, el haber estado "del otro lado", los ha hecho entender que ellos también son susceptibles de enfermarse, narra una participante: *"cambia la percepción hacia uno mismo y de pronto ya no nos sentimos inmortales"*.

Referencias

- Álvarez, J. (2002). *Estudio de las creencias, salud y enfermedad. Análisis Psicosocial*. México: Trillas
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa*. Milano: Cortina.
- Bruner, J. S. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Cardano, M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Roma: Carocci
- Drusini, E. (2007). La malattia del poeta. En: F. Borghero y F. Masiero. (Eds.). *Verso una teoria della salute*. Arché Ipotesi, Padova: Panda Edizioni.
- Echebarría, A., San Juan, C. y Agustín, J. (1992). Representations of health, illness and medicines: coping strategies and health promoting behavior. *Br J Clin Psychol*, 31, 339-49.
- Galimberti, U. (2007). D La Repubblica delle Donne. *Settembre*, 567.
- Giani, U. (2009). *Narrative Based Medicine e complessità*. Napoli: Scriptaweb
- Good, B. J. (2006). *Narrare la malattia. Lo sguardo antropologico sul rapporto medico-paziente*. Torino: Einaudi.
- Herzlich, C. (1986). Lay conceptions of physical symptoms. In: *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 121-146.
- Klitzman. (2002). *When Doctors Become Patients*. Columbia University: USA.
- Masini, V. (2005). *Medicina Narrativa*. Milano: Angeli.
- Osorio, G. M., Parrello, S., Sommantico, M. y De Rosa, B. (2010). La representación de la función paterna en adolescencia tardía. Un análisis a través de la narración. *Revista Alternativas en Psicología*. XV, (23): 48-53.
- Parrello S. (2008). La malattia come sfida: narrazione di Sé e costruzione di significato. En: M. Mastropaolo (Ed.). *La psicologia della relazione di aiuto: la riscoperta della solidarietà umana*. Effigi: Roma.
- Parrello, S. y Osorio-Guzmán M. (en prensa). Reconstrucción narrativa de una experiencia de hospitalización. *Revista Costarricense de Psicología*.

Parrello, S. y Poggio, B. (2008). Narrazioni. En: M. Olagnero y G.M. Cavaletto (Eds.). *Transizioni biografiche. Glossario minimo*. Libreria Stampatori: Torino

Reinert, M. (1993). Mondes lexicaux et leur 'logique' à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et Société*, 66.

Reinert, M. (1998). Quel objet pour une analyse statistique de discours? Quelques réflexions à propos de la réponse ALCESTE. En: S. Mellet, (Ed.). *JADT 1998*, Université de Nice, 557-569.

Movimientos psicoterapéuticos atendiendo al proceso del cáncer infantil: Una mirada constructivista narrativa

Rosa Isabel García Ledesma⁹ Adrián Mellado Cabrera¹⁰

Cintha Illarramendi Hernández¹¹ María Belén Pérez Cequera¹²

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Este artículo se basa en una investigación bibliográfica acerca de los acontecimientos psicosociales presentes en el proceso del cáncer infantil a través de sus fases, para que, desde una mirada constructivista narrativa, se identifiquen los componentes afectivo-subjetivos que los pacientes reportan. Se reconoce que para su abordaje terapéutico, la función del psicólogo consiste en facilitar, contener y acompañar en la expresión emocional, modificar cogniciones, facilitar soporte mutuo entre la familia y el niño e identificar recursos de afrontamiento. Se concluye que a través de los medios narrativos de escritura, lectura y dibujo, como una expresión de contenidos simbólicos, se puede lograr que el niño otorgue orden y secuencia a su experiencia emotiva ante su proceso de salud-enfermedad.

⁹ Profesora asociada de la carrera de Psicología, FES-Iztacala. UNAM. Correo-e: rosa_isabel_garcia@hotmail.com.

¹⁰ Profesor de la carrera de Psicología, FES-Iztacala. UNAM. Correo-e: adrianromirosas@prodigy.net.mx

¹¹ Licenciada en Psicología, FES-Iztacala, UNAM. Correo-e: chinthya11@hotmail.com

¹² Licenciada en Psicología, FES-Iztacala, UNAM. Correo-e: cequera.ma.bel@gmail.com

Palabras clave: psicoterapia, cáncer infantil, constructivismo narrativo, medios narrativos.

Abstract

This article is based on bibliographical research on the psychosocial events that take place in the stages of the process of child cancer, in order to identify the affective-subjective components reported by patients using a narrative constructivist focus. It recognizes that the psychologist's role in therapy consists of facilitating, containing and providing support to emotional expression, modifying cognitions, facilitating mutual support between the family and the child and identifying ways of coping. It concludes that the use of narrative media -- writing, reading and drawing-- as a means of expressing symbolic content can help the child to provide order and sequence to his/her emotional experience in the health-illness process.

Keywords: Psychotherapy, child cancer, narrative constructivism, narrative media.

Introducción

En investigaciones anteriores sobre duelo infantil, adolescente y familiar, alrededor de pérdidas definidas o ambiguas, se puntuó en la relevancia de atender a las especificidades de carácter idiosincrático y del proceso de las personas afectadas o sufrientes. Este artículo teórico, en particular, versará sobre el cáncer infantil abordado bajo la mirada de pérdida de salud.

El objetivo general es dar cuenta, a través de la revisión bibliográfica, de los acontecimientos psicosociales presentes en el proceso del

cáncer infantil a través de sus fases, para que, desde una mirada constructivista narrativa, se identifiquen los componentes afectivo-subjetivos que los pacientes o clientes reportan y con ello plantear lineamientos generales para su abordaje terapéutico.

Cáncer infantil

El cáncer infantil, representa la segunda causa de muerte, después de los accidentes (INCan, 2011). Al año, se presentan un promedio de 8 000 casos en niños de 1 a 19 años (Rivera, 2007). En la actualidad, la supervivencia del paciente pediátrico con padecimiento oncoló-

gico es de un 70% siempre y cuando exista un diagnóstico oportuno, correcto y el tratamiento se efectúe en un centro hospitalario de alta especialidad (Rivera, 2002).

Existen diversos tipos de cáncer infantil que incluyen tumores cerebrales, leucemias y sarcomas. Entre los síntomas relacionados con un tumor está el dolor óseo persistente, presentándose con mayor frecuencia síntomas inespecíficos entre los que se incluyen la pérdida de peso, diarrea, fiebre, expresiones reumatológicas y escasa ganancia de peso. La sintomatología inicial de la leucemia suele ser fiebre, palidez y dolor; en casos extremos fiebre elevada, postración intensa, anemia, dolor sordo inespecífico e incluso generalizado y presencia de hemorragias en la piel, infección generalizada, cefaleas, dolor en extremidades, lesiones ulcerosas en la boca y agrandamiento del bazo. Cuando se ha establecido la enfermedad de forma clara se presenta palidez, fiebre, dolor osteoarticular, agrandamiento del hígado e inflamaciones crónicas de los ganglios linfáticos (Ancha y García, 2001). Puede mostrar diversas causas, relacionándose las mutaciones somáticas con un 85% y sólo el 15% es transmitido genéticamente (Rivera, 2007).

La psicología de la salud en el abordaje terapéutico del cáncer

La intervención de nuevas disciplinas como la oncología médica, la bioética y la psicología de la salud, entre otras, han permitido ampliar los campos de investigación en el área médica. Como resultado, la psicooncología se vio impulsada por las aportaciones de la rama de la psicología de la salud y el modelo biopsicosocial con referencia a los avances en los estudios del estrés, la personalidad, sobre la relación entre las emociones y el cáncer y la psiconeuroinmunología (los procesos psicológicos, la inmunología y el sistema neuroendocrino). Con ello se exige a la oncología clínica el reconocimiento explícito que, para lograr el óptimo nivel de calidad en la atención del paciente con cáncer, se ha de proporcionar una adecuada asistencia psicológica (Cruzado, 2003).

Reynoso y Seligson (2005) señalan que para el psicólogo de la salud resulta esencial enfocar el problema del cáncer desde una perspectiva integral, lo cual implica reconocer la importancia de la dimensión biológica en la etiología de la enfermedad, la rehabilitación y la adaptación psicológica, además de aceptar que existe una interacción entre los factores biológicos y psicológicos.

Cruzado (2003) enfatiza como necesidades clínicas y preventivas el reconocimiento de la importancia sanitaria y social del cáncer; del paciente y sus familiares quienes están afectados por la enfermedad crónica que causa inestabilidad por los cambios que se producen en las diversas etapas de la misma; del sistema sanitario que deberá atender los procesos de curación pero también los procesos de alivio (como lo es la atención de cuidados paliativos); del paciente como un agente activo, teniendo conocimiento del diagnóstico y participando en las decisiones terapéuticas y; del mejoramiento de las competencias y habilidades de los profesionales sanitarios.

Font (2003) argumenta que los pacientes con cáncer y sus familiares requieren tener una intervención psicológica debido a los diversos momentos por los cuales atraviesa (las exploraciones médicas, la espera de resultados, la confirmación del diagnóstico, las intervenciones quirúrgicas, los tratamientos de cirugía, la quimio o radioterapia) ya que suponen importantes situaciones de estrés. Ésta puede orientarse al tratamiento psicopatológico propio de la psicología clínica y de la psiquiatría o bien a restablecer la calidad de vida que está siendo alterada por la enfermedad y/o su tratamiento al ayudar a los pacientes en el proceso de afrontamiento y adaptación a la enfermedad.

Objetivos de la intervención psicológica

Los objetivos psicológicos (componentes afectivo-subjetivos) atendiendo a cada fase en el proceso salud-enfermedad de este padecimiento son que el paciente y la familia afronten mejor el diagnóstico y el tratamiento, y disminuir las sensaciones de alineación, aislamiento, indefensión y abandono; reducir la ansiedad producida por los tratamientos y clarificar la información y percepción de la enfermedad (Font, 2003) y; mantener el bienestar psicológico (Folkman y Greer, 2000; citados en Font, 2003). A continuación se describen los propósitos para cada fase en específico:

Fase diagnóstica

Debido a que muchas veces existe una elevada ansiedad que interfiere en la toma de decisiones, es importante proporcionar información, anticipar las situaciones y la forma en cómo se deberán afrontar (Font, 2003).

Palacios (2003) sugiere que, ante la vulnerabilidad del paciente, se debe buscar el enganche y proporcionar primeros auxilios psicológicos ante la negación con la que generalmente reacciona, la cual será la manera de afrontar

su realidad, evaluar cuál es el costo-beneficio de esta actitud y determinar cómo se puede intervenir para mantener y optimizar cada vez más su calidad de vida y la de su familia.

En el servicio de hematología del Hospital Universitario de la Paz se desarrolló un protocolo de comunicación del diagnóstico llamado *Aco-gida*, el cual se lleva a cabo dentro de las primeras 48 hrs.; se dirige al paciente y a las personas con las que él quiera compartir el diagnóstico; consta de los siguientes pasos:

- Proporcionar un entorno confidencial.
- Familia y paciente, en una reunión interdisciplinar (médico de referencia, enfermera y psicólogo), abordan los posibles temores o resistencias en el paciente, familiares y allegados.
- Presentación del personal, de los objetivos de la reunión y abrir un espacio para hablar de lo que el paciente necesite, identificar lo que sabe de su situación y lo que ha entendido, qué es lo que quiere saber, facilitar la información requerida y aclarar dudas.
- Proporcionar el manejo y soporte de las reacciones emocionales, donde es fundamental que el personal muestre empatía, escucha activa, así como res-

petar los silencios, el llanto y la proximidad física.

- Identificar las preocupaciones y abordarlas.
- Hacer referencia al seguimiento y planes a futuro (Arranz y Coca, 2003).

Fase de tratamiento

Para Méndez, Orgilés, López y Espada (2004) el psicooncólogo deberá estar preparado para averiguar los conocimientos que el niño tiene acerca de la enfermedad y cuáles son sus principales temores por ello, se debe ser sensible a sus demandas ya que algunos solicitarán mucha información para calmar su ansiedad y otros simplemente la van a rechazar, mostrando ansiedad cuando se les explica algún procedimiento médico; es necesario crear la situación adecuada para hablar con ellos, estar preparado para responder a las preguntas que posiblemente hagan “¿por qué me pasa esto a mí?”, “¿me voy a curar?” y proporcionarles la información que solicite.

La información deberá considerar la edad psicológica del niño; los menores de 2 años no tienen la capacidad para comprender qué significa la enfermedad, sienten miedo y ansiedad al separarse de sus padres durante el transcurso de los procedimientos médicos. De los 2 a los 7 años comprenden mejor qué es

una enfermedad, pero pueden vincularla con algún hecho concreto ya que consideran que las enfermedades ocurren por una razón muy determinada, como por ejemplo, su mal comportamiento; por ello, se les debe aclarar que no son culpables de la enfermedad, que ésta no es un castigo, que es normal que experimenten emociones como miedo, ansiedad y tristeza.

A partir de los 7 años la comprensión sobre la enfermedad y el tratamiento es mayor por lo que se les puede proporcionar una explicación más detallada, disipar sus dudas y preocupaciones sobre cómo les va a afectar el cáncer. De los 12 años en adelante logran comprender la complejidad de la enfermedad y los efectos de los tratamientos. Es muy recomendable que una vez que se haya proporcionado la información se le dé al niño un tiempo para ser escuchado y que pueda expresar sus sentimientos. "Es frecuente observar una importante variabilidad individual, lo que sugiere que la capacidad de adaptación y los estilos de afrontamiento sean factores psicológicos moduladores a tener en cuenta" (Font, 2003; p. 59). El apoyo psicológico debe orientarse a mejorar el control de los síntomas, analizar la información que el paciente está asimilando y aumentar la percepción beneficiosa de los tratamientos.

Para mejorar el control de los síntomas en el caso del dolor, náuseas y vómito y el cansancio, se sugiere implementar diversas técnicas:

- Para controlar el dolor, sin la necesidad de recurrir en todo momento a fármacos, se hace una valoración de su magnitud y de su sensación subjetiva usando una escala de rostros que muestra caras sonrientes y tristes, de las cuales, el niño debe escoger una, dependiendo de cuánto dolor está experimentando. En seguida se puede recurrir al uso de la técnica de la distracción que consiste en retirar la atención de la fuente de dolor y dirigirla a otro tipo de estimulación, utilizando distractores externos como por ejemplo, videojuegos, juguetes, muñecos o cuentos, y distractores internos como las imágenes emotivas, donde se pretende que el niño se concentre en las imágenes mentales, de la manera más vívida posible, que le sugiere el terapeuta para lograr evocar las sensaciones asociadas a esas imágenes. La distracción suele ser una técnica muy eficaz dado que en la naturaleza del niño está ser fantasioso y permite que concentre su atención en una actividad atractiva.

Mediante las técnicas de relajación y respiración se pretende reducir la ansiedad y tensión muscular que frecuentemente acompañan al dolor. Cuando el niño se encuentra relajado, los procedimientos médicos los percibe como menos dolorosos. En niños pequeños se puede reducir la ansiedad indicándoles que hagan pompas de jabón mientras se someten a los procedimientos que les resultan dolorosos, facilitando la respiración profunda y consiguiendo a su vez distraerles de las sensaciones dolorosas.

- Con frecuencia, los niños presentan náuseas y vómito al entrar al hospital, antes de comenzar el tratamiento o incluso al pensar en el procedimiento. Se trata de respuestas aprendidas de experiencias anteriores desagradables con la quimioterapia que les llevan a anticipar que, como la primera vez, se presentarán. Son, por tanto, el resultado de un proceso de aprendizaje de una asociación entre los efectos aversivos de la administración del fármaco y algunos estímulos ambientales como permanecer en la sala de espera, ver a la enfermera, un olor determinado, pensar en el procedimiento.

Algunos de los tratamientos que se recomienda para controlarlos incluye la relajación muscular progresiva con imágenes guiadas que se aplica antes y durante la infusión de quimioterapia, donde se enseña al niño a relajarse tensando y relajando gradualmente los grupos musculares; la hipnosis que se apoya con sugerencias de relajación profunda y la visualización de escenas placenteras y; la desensibilización sistemática apoyada con la imaginación desviando la atención de la sensación de vómitos y náuseas.

- Los tratamientos como la quimioterapia, la radioterapia y los trasplantes de médula ósea, destruyen las células cancerígenas pero también las sanas, provocando un bajo nivel en los glóbulos rojos que llevan al niño a experimentar cansancio. Con el objetivo de reducirlo se emplean técnicas como la distracción que pretende desviar la atención de la sensación de fatiga dirigiéndola hacia otros estímulos como la lectura de un libro, la música o el juego por lo que es recomendable enseñar al niño a planificar las actividades que debe realizar, según su prioridad, a fin de conservar sus energías y

reducir su cansancio; el programa de educación emocional, el cual pretende ayudar a controlar los estados de ánimo drásticos que llegan a sufrir los pacientes, fomenta que el niño aprenda a detectar y evaluar la intensidad de sus emociones, así como identificar las situaciones que las desencadena.

Fase de hospitalización

El hospital suele ser desconocido para los niños lo que puede repercutir de forma negativa durante la intervención quirúrgica; las técnicas psicológicas empleadas ayudan a ambientarlos a la situación novedosa proporcionándoles información del personal sanitario y de los procedimientos a los que va a ser sometido, usando lenguaje adecuado al nivel de desarrollo del niño y buscando no proporcionar información contradictoria para evitar que pierda la confianza en sus padres o en el personal médico.

Algunas actividades recomendadas consisten en invitarlo a que lleve fotos, dibujos u objetos de su casa para permitir que cree en el hospital un ambiente familiar, esto puede ayudar a que se sienta seguro y potencie su participación; llevar a cabo el *"juego de los médicos"*, donde el niño simula ser un médico o enfermero que, por ejemplo, debe poner una in-

yección a un muñeco de trapo; utilizar cuentos para ayudar a la comprensión de la enfermedad y el tratamiento y; mostrarles estrategias para afrontar el cáncer y los cambios que se han producido en su vida mediante actividades como leer, colorear y completar las actividades del libro, resaltando cómo se siente en cada momento, quién es su médico o enfermero favorito, qué es lo mejor o peor de permanecer en el hospital, etc.

Mediante el entrenamiento en habilidades de afrontamiento se pretende que el paciente adquiera y practique las conductas adecuadas para afrontar la ansiedad y el temor, fomentando su participación activa. Las estrategias que con mayor frecuencia se emplean son el entrenamiento en relajación y respiración el cual se lleva a cabo en niños pequeños mediante el procedimiento *"robot-muñeco de trapo"*, indicando al niño que camine como si fuera un robot, rígido y tenso y, posteriormente, como un muñeco flexible y relajado para que pueda identificar la sensación de tensión y relajación; la imaginación de escenas agradables donde se impide que el niño centre su atención en estímulos que evocan ansiedad; el empleo de autoverbalizaciones para infundirse valor, como por ejemplo *"todo irá bien"*; las autoinstrucciones que suponen mensajes mediadores de la conducta, por ejemplo el

niño se indica a sí mismo “voy a mirar hacia otro lado” durante una extracción de sangre. Una vez aprendidas dichas estrategias se le informa que debe aplicarlas durante los procedimientos médicos y en aquellas situaciones en que sienta ansiedad (Méndez, Orgilés, López y Espada, 2004).

Fase intervalo libre de enfermedad o remisión

En este periodo los pacientes deben reincorporarse a su vida cotidiana, volver a la escuela u otras responsabilidades, a pesar de que la energía, la motivación y los valores ya no son los mismos. La ayuda psicológica puede orientarse a reducir las secuelas subjetivas de la enfermedad y mejorar la readaptación; el tener contacto con otros pacientes afectados ha demostrado ser útil para disminuir emociones negativas (Font, 2003).

Para Méndez, Orgilés, López y Espada (2004) el papel que juegan los padres del niño con cáncer es fundamental, ya que ellos deberán apoyarlo y animarlo para regresar a la escuela; reconocer, junto con los profesores, las necesidades académicas y diseñar el plan de intervención; con ayuda del psicooncólogo, los padres y los maestros, habrán de realizar actividades preliminares para preparar al niño en su regreso a clases mediante, por ejemplo, conferencias con el personal de la escuela

para clarificar la enfermedad y sus tratamientos. Los autores señalan que el trabajo entre la familia, el equipo médico y la escuela permite que aumente su competencia social y disminuyan los rasgos depresivos.

Fase recidiva

El diagnóstico de recidiva, que consiste en el resurgimiento de la enfermedad después de un tiempo aparentemente saludable, comparado con el inicial, suele elevar todavía más los niveles de ansiedad ya que presentan mayor preocupación por el futuro inmediato, temor de que la vida se esté acabando y, por ende, sentimientos de tristeza y depresión, por lo que se puede presentar nuevamente la pérdida de control sobre la situación; en este caso, el psicooncólogo tendría que proporcionarles de nuevo las opciones de tratamiento. A pesar de que algunos pacientes creen que si ya han superado una vez la enfermedad lo volverán a conseguir, en ocasiones el tratamiento suele incrementar aún más el desgaste físico y emocional por lo que la intervención psicológica debe ser enfocada primordialmente a potenciar la comunicación con el médico y encontrar salida a los problemas emocionales de miedo y frustración (Font, 2003).

Fase enfermedad avanzada

Los pacientes presentan necesidades diferentes dependiendo de la información que tengan o intuyan respecto al pronóstico. Algunos, esperan la muerte de manera pasiva; otros sienten la necesidad de despedirse de lugares, personas y actividades; en otros se activan reproches contra el sistema sanitario o ellos mismos por no haber evitado la situación; otros más, acompañados de sus familiares, buscan desesperadamente algún nuevo tratamiento como puede ser algún tipo de medicina alternativa. Esta fase debe dirigirse a ayudar a que el paciente valore el sentido de su propia vida, exprese sus miedos y mantenga la esperanza de controlar el sufrimiento; también el apoyo psicológico va a orientar a que el paciente acepte la dependencia de los demás sin verse como una carga para quien lo cuide (Font, 2003).

Fase terminal

Se sabe que los enfermos en fase terminal no vivirán más tiempo, sin embargo, la labor del personal de salud es procurar que exista cierta calidad de vida la cual, para la medicina paliativa, es la parte central de su atención y está presente cuando las esperanzas, planes o expectativas de los pacientes son satisfechos por su experiencia (Aresca, 2004). En esta fase, la psicooncología interviene con el área de

cuidados paliativos mediante medicamentos que controlarán los síntomas y el dolor causados por los mismos; en este momento el paciente puede decidir si se queda en el hospital o desea irse a su casa. Muchas veces se recomienda la segunda opción ya que el paciente permanece en el entorno familiar rodeado de sus seres queridos (Behar, 2002).

Font (2003) recalca poner énfasis en los detalles que aun provocan confort o satisfacción emocional, implicando a los familiares en la medida de lo posible. Por otra parte, los miedos que llega a tener el paciente son asociados más al sufrimiento que a la muerte por lo que el psicólogo deberá proporcionar señales de seguridad clara y concisa de que se va a controlar cualquier contratiempo. Por su parte, los familiares también pueden necesitar de apoyo psicológico porque en esta fase suelen sentirse emocionalmente agotados y, a veces, con sentimientos contradictorios ante el duelo anticipado, generando pensamientos como “lo importante es que no sufra”, “que se acabe cuanto antes”, “que no se entere”.

Es recomendable que el psicólogo y los familiares digan la *verdad* al paciente, lo que gradualmente pueda soportar y se conozca acerca de su estado; asimismo, se debe aportar información relacionada con la gravedad clíni-

ca procurando no dar plazos a su vida (Behar, 2002). Para ayudar a las familias y al personal médico a afrontar la muerte del niño enfermo de cáncer se han desarrollado diversos programas hospitalarios. Se pretende apoyar a la familia antes y después de la muerte del niño, facilitar el duelo tras la pérdida y hacer más llevadera su pena. Al personal sanitario se les proporciona apoyo y se procura promover su habilidad para asistir a las familias en duelo.

El psicooncólogo puede recurrir al uso de materiales como la obra de Kübler-Ross (1992) *Carta para un niño con cáncer*, que suele ser una guía ilustrativa para acercar a los menores al tema de la muerte; se puede consultar *Edd, el grillito y la fuente hablan de la vida y la muerte*, cuento de Mortera (2009) que, apoyándose en la mitología griega, permite que el personaje principal, quien está enfermo de cáncer, conozca a algunos dioses y sus principales historias y, a través de éstas entenderá cuál es el proceso de la vida y la muerte.

Lineamientos generales para el abordaje terapéutico

A través de esta revisión bibliográfica se reconoce que la función del psicólogo en el abordaje terapéutico del cáncer infantil consiste en facilitar, recoger, contener y acompañar en la

expresión emocional; modificar cogniciones; facilitar claves de soporte mutuo entre la familia y el niño a través de una comunicación directa, clara y honesta; así como identificar recursos de afrontamiento de modo que puedan ser usados durante las diversas etapas de la enfermedad, planteándose que el apoyo psicológico debe orientarse a mejorar el control de los síntomas, analizar la información que el niño está asimilando y aumentar la percepción beneficiosa de los tratamientos.

Desde la mirada constructivista narrativa, para White y Epston (1997), Webb (2002) y Payne (2003), la narrativa es un vehículo idóneo de contenidos simbólicos que le permiten al niño secuenciar y especificar su experiencia emotiva en temas de su vida personal y social. La práctica de crear narrativas para aferrar la experiencia y de aferrar la experiencia por medio de la experiencia comienza desde muy pequeños, ya que los niños poseen una capacidad especial para la organización y los discursos narrativos. A lo largo de su desarrollo juegan con los materiales psicógenos que le proporciona la interacción con sus mayores y transforman su historia de acuerdo a los acontecimientos que van sucediéndose en su entorno; asimila contenidos, sentimientos, pensamientos y significados que incorpora en su experiencia a manera de narrativa.

Muestra de lo anterior son las investigaciones realizadas por White y Epston (1997) con sus relatos del trabajo con niños y sus familias en una diversidad de problemáticas infantiles (ecopresis, terrores nocturnos, enfermedades orgánicas, abuso sexual, muerte y duelo) en los que se cocrea o coescribe, teniendo en cuenta las percepciones y conocimientos del niño. Smith y Nylund (1977) utilizaron la externalización y el juego, donde a través del uso de objetos, títeres, muñecos, máscaras y otros materiales creativos ofrecen oportunidades para analizar historias, ejercitar opciones, crear una separación entre el niño y el problema, abriendo un espacio para adoptar formas preferidas de relacionarse con un problema al explorar historias alternativas. Por ejemplo, un niño que crea su propio mundo en una caja de arena, externaliza su experiencia y se convierte en autor de ese mundo.

Los terapeutas narrativos se valen de diversos recursos cuando los niños no han desarrollado las habilidades verbales para describir sus experiencias, tales como las artes expresivas que incluyen la pintura, dibujo, escultura, creación de máscaras, música, danza, teatro con títeres, drama o personificación, o bien, el contar historias. Todo ello ayuda a los niños a expresar sus experiencias, separar los pro-

blemas de ellos mismos y, crear y ejecutar su historia preferida.

Las historias con los niños son usadas en muchas formas. Cuando se eligen con fines terapéuticos se tiene en cuenta que éstas contienen elementos intelectuales, emocionales, espirituales; que los niños poseen una habilidad natural para contar, escuchar historias y responder en consecuencia; que las historias sugieren cambio, presentan opciones, estimulan la imaginación y proporcionan una toma gradual de conciencia. Las historias hacen el mundo del niño más familiar y seguro.

Para Rico (2009), la escritura libera emotividad, ofrece excelente material analizable, acelera el *insight*, estimula el desarrollo del proceso terapéutico a través de cuentos, novelas, autobiografías, diarios, reflexiones personales acerca de las sesiones y, a través de la metáfora, distancian al paciente del conflicto lo necesario. Se sugiere la posibilidad de una actividad en el que se mezclen escritura y artes plásticas, dibujos anotados, textos ilustrados, interacción entre texto y fotografía o collage compuestos por una parte de imagen y otra verbal, indagándose después del ejercicio, qué sentimientos, estado de ánimo y perspectivas se tuvieron antes del trabajo,

durante, una hora después y en el transcurso de la semana.

En el cuento se ofrece una actitud realista, es decir, un intento de captar el momento insólito; que interroga, que plantea problemas y conflictos; que está enraizado en la realidad del narrador y que posee un carácter personal e individual del lenguaje. Los cuentos narrados o leídos en voz alta crean vínculos de afectividad que contribuyen a la felicidad personal de los receptores y que, desde el punto de vista psicológico, pueden ayudar a formar personalidades equilibradas (Morote, 2002).

Para Méndez (2008) las posibilidades transformadoras de ciertos textos literarios se deben a su vínculo con la situación de las personas que los leen. Bettelheim (1997) plantea, por ejemplo, que los conflictos que aparecen en los cuentos de hadas están directamente relacionados con la vivencia afectiva de las personas, contemplando al cuento de hadas como un espejo mágico que refleja algunos aspectos de nuestro mundo interno y de las etapas necesarias para pasar de la inmadurez a la madurez total. Según Woloschin y Ungar (2001; citado en Méndez, 2008), uno de los criterios para escoger las historias se basa en que muestren circunstancias familiares a las que la persona enfrenta en su vida cotidiana.

Dolto (1990) alude a la posibilidad de hacer que las situaciones por las que atraviesa el sujeto, principalmente aquellas circunstancias conflictivas, entren en el circuito de conocimientos comunes y ésta pueda hablar sobre ellas.

La identificación con los personajes hace posible que el lector o la lectora relacione los acontecimientos de los relatos con su realidad psíquica: a) se asocia con procesos de conocimiento propio y de curación, ya que externalizan procesos internos de la persona que los lee; b) los relatos capaces de producir transformaciones que influyan en la curación del sujeto son aquellos que tienen final feliz, dado que inyectan esperanza, al presentar un mundo donde las personas pequeñas y aparentemente débiles triunfan frente a lo monstruoso (Bettelheim, 1997); c) ofrecen diferentes vidas posibles a quien los lee, en el caso particular de los cuentos de hadas, resulta fácil que los niños y niñas se identifiquen con los personajes ya que generalmente son personas de corta edad o seres frágiles, quienes salen siempre victoriosos; d) la identificación con el héroe o heroína del cuento posibilita el surgimiento de fuerzas “mágicas” que compensan las débiles fuerzas de quien lee, ayudándole a vencer los obstáculos (Brasey y Debailleul, 2003, en Méndez 2008); e) hay relatos que

exteriorizan, mediante imágenes verbalizadas, los conflictos internos de niñas y niños en situaciones y personajes originales con los cuales la persona puede jugar mentalmente para conocer la realidad emocional; f) es posible aprovechar la identificación de niñas y niños con los héroes y heroínas de los cuentos para desarrollar su inteligencia en la realidad, aprovechando las actividades que realizan para que la persona entre en contacto con el mundo circundante; g) es posible incluir los casos particulares en los casos generales, así, al delimitar el lenguaje tanto las alegrías como las penas, la persona hallará diferentes apoyos a los fantasmas que su situación particular le suscita (Dolto, 1990).

Petit (1999) plantea un necesario "encuentro emocional" ya que la lectura ayuda a reinterpretar, remover, aumentar; de algún modo, a entrelazar el mundo de fuera con el interior, con la experiencia, generando movimientos subjetivos de simbolización, producción de sentido, integración de las historias personales, de las diferencias, de las alteridades; de ir hacia la otredad, de recomponer pertenencias, reacomodar cosas en lo interior, resignificar experiencias o sucesos, y construir el sentido de la vida.

Conclusiones

Ante estos hallazgos resalta la necesidad de implementar estrategias de intervención de carácter psicoterapéutico donde se considere abrir y poner en movimiento aquellas emociones, sentimientos, pensamientos y formas de relacionarse con el otro que puedan verse atrapadas dada la confusión y falta de certidumbre que puede dejar el proceso del cáncer infantil, particularmente la fase en que se curse. Los medios terapéuticos ofrecen la oportunidad de abrir y poner en movimiento los espacios subjetivos y afectivos que sólo en el interior de cada niño y cada familia se construyen.

Atender a los aconteceres cuando el cáncer infantil llega a la familia resulta relevante ya que habrá que dilucidar cómo afecta y qué tipo de relatos o historias se cuenta la familia una vez que la enfermedad se ve instalado en su vida para intervenir terapéuticamente a través de los medios narrativos con el fin de co-crear nuevas y alternativas historias: escritura, lectura y dibujo como una expresión de contenidos simbólicos dirigidos a que el niño otorgue orden y secuencia a su experiencia emotiva ante su proceso de salud-enfermedad.

Referencias

Ancha, García. (2001). Aspectos generales del cáncer en la infancia. En Muñoz, A., Del Moral, E. y Uberos, J. (Coord.). *Oncología infantil*, 31, 17-39. España: Alcalá.

Aresca, L. (2004). Cuidados Paliativos: Calidad de vida hasta el final de la vida. En: Aresca, L., Birgin, D., Blum, S., et al. (Cols.). *Psicooncología: diferentes miradas* (pp. 15-26). Buenos Aires: Lugar.

Arranz, P. y Coca, C. (2003). Intervención psicológica en un servicio de Hematología. En: Remor, E., Arranz, P. y Ulla, S. (Eds.), *El psicólogo en el ámbito hospitalario*, pp. 641-678. España: Desclée de Brouwer.

Behar, D. (2002). *Un buen morir: encontrando sentido al proceso de la muerte*. México: Pax.

Bettelheim, B. (1997). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Editorial Crítica. Colección Ares y Mares.

Cruzado, J. (2003). La formación en Psicooncología. *Psicooncología*, 1 (0), pp. 9-19. URL disponible en:

<http://revistas.ucm.es/psi/16967240/articulos/PSIC0303110009A.PDF>.

Dolto, F. (2004). *La causa de los adolescentes*. (R. M. Bassols, trad.). Barcelona: Paidós.

Font, A. (2003). Guía de tratamientos psicológicos específicos en el cáncer. En: Pérez, M., Fernández, J. R., Fernández, C. y Amigo, I. (Comp.). *Guía de tratamientos psicológicos eficaces II. Psicología de la Salud*, pp. 57-87. Madrid: Pirámide.

Instituto Nacional de Cancerología. (INCan). URL disponible en: <http://www.incan.edu.mx>.

Kubler-Röss, E. (1992). *Carta para un niño con cáncer*. Barcelona: Luciérnaga.

Méndez, A. (2008). El ratoncito que murió ahogado y las pérdidas en la adolescencia. *Revista Electrónica Actualidades investigativas en educación*, 8 (001). Universidad de Costa Rica. URL disponible en:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44780109.pdf>

Méndez, X., Orgilés, M., López, S. y Espada, J. (2004). Atención psicológica en el cáncer infantil. *Psicooncología*, 1 (1), pp. 139-154.

- Mortera, A. (2009). *Edd, el grillito y la fuente hablan de la vida y la muerte*. México: Trillas.
- Morote, M. (2002). El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura. *Biblioteca virtual Miguel Cervantes de Saavedra*. URL disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02483818656726722976613/p000001.htm>
- Palacios, X. (2003). El rol del Psicólogo en Oncología. Breves consideraciones introductorias. Asociación Colombiana para el Avance de las Ciencias del Comportamiento (ABA Colombia). URL disponible en: www.abacolombia.org.com
- Payne, M. (2002). *Terapia Narrativa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Petit, M. (1999). *Nuevos Acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. (R. Segovia y D. L. Sánchez. Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Reynoso, L. y Seligson, I. (2005). *Psicología clínica de la salud: Un enfoque conductual*. México: Manual Moderno.
- Rico, C. (2009). Terapia a través de la expresión literaria: ¿escritura terapéutica? Publicado en "Encuentros con la Expresión" *Revista de Arte-terapia y Artes*. Vol.II.1-14, Valle Ricote Universidad de Murcia. URL disponible en: <http://www.psicologiyterapias.com/2009/11/269/>
- Rivera, R. (2002). Conceptos generales del cáncer infantil en México: la investigación en oncología. En: Rivera, R. (Edit.). *Oncología Pediátrica: conceptos básicos y clínicos*, pp. 1-13. México: Intersistemas.
- Rivera R. (2007). Generalidades del cáncer. En: Rivera R. (Comp.). *El niño con cáncer. Los padecimientos más comunes para el médico no especialista*, pp.1-20. México, DF: ETM.
- Smith, C. y Nylund, D. (1977). *Narrative therapies with children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Webb, B. (2002). *Helping bereaved children a handbook for practitioners*. New York: Guilford.
- White, M. y Epston, D. (1997). *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. Barcelona: Gedisa.

Desarticulación de los cuerpos femeninos heteronormados¹³

Jacqueline Elizabeth Bochar Pizarro¹⁴,

Ma. Guadalupe Ramírez Elizalde¹⁵,

Ma. Teresa Hurtado de Mendoza Zabalgoitia⁴,

Alejandra Esmeralda López Quintero⁵

Facultad de Estudios Superiores Iztacala,
Universidad Nacional Autónoma de México,
Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia (ILEF)

Resumen

Se considera que los cuerpos son una realidad material biológica construida socialmente que obedece a ciertos paradigmas históricos que los posibilitan. Existen ciertas ideas, expectativas y una moral heterosexual que

¹³ Este trabajo fue presentado como producto final para la aprobación del Diplomado de Diversidad sexual del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM año 2012.

² Doctorante en Ciencias Sociales en la UAM, Xochimilco. Correo electrónico: jbochar@yahoo.com

³ Maestra en Pedagogía por la UNAM, (FES Aragón). Correo electrónico: guadalupe_rmz@prodigy.net.mx

⁴ Maestra en Sexualidad, Profra. Asociada B FES Iztacala UNAM. Correo electrónico: terehurta-do16@gmail.com

⁵ Maestra en Psicología por Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia (ILEF). Correo electrónico: ale6@prodigy.net.mx

normativiza la forma cómo asumimos nuestro cuerpo, la imagen que tenemos de él, lo que podemos hacer con él. Ha sido construida una imagen hegemónica del cuerpo de la mujer; su cuerpo es una producción social. Se propone provocar la posibilidad de pensar otras formas de este cuerpo que no respondan al estereotipo de objeto sexual y continente reproductivo heterosexual. ¿Se puede pensar en otras formas de un cuerpo de mujer heterosexual? Es a través de la metodología del performance que este trabajo propone mover hacia esa provocación.

Palabras clave: sexualidad hegemónica, mujeres, cuerpo, performance.

Abstract

We consider that bodies are a biological material reality socially built which responds to a certain historical paradigms that make them to be possible. There are a kind of ideas, expectations and a moral heterosexual that normalize the way in which we assume our body, the image we have about it, the many things that we can carry out with it. An hegemonic image about the woman`s body has been built, her body is a social production. In this work, it`s propounded to provoke the possibility of thinking other ways about this body which weren`t properly the answers to the stereotype of sexual object and containing reproductive heterosexual. Is it possible to think about other ways about an heterosexual woman`s body? It`s by means of performance methodology that this works propounds to move towards that instigation.

Keywords: hegemonic sexuality, women, performance.

Introducción

Este trabajo apela al *performance* como una herramienta artística que podría constituirse en una metodología interesante para perseguir nuestro objetivo: la desarticulación de los cuerpos femeninos heteronormados.

Se considera que los cuerpos son una realidad material biológica construida socialmente que obedece a ciertos paradigmas históricos que los posibilitan. Esto quiere decir que existen ciertas ideas, expectativas y una moral heterosexual que normativiza la forma cómo asumimos nuestro cuerpo, la imagen que tenemos de él, lo que podemos hacer con él. No se trata de una biología que nos antecede como un “molde” sobre el que se monta y construye el género, sino que consideramos que el cuerpo es construido incluso desde el sexo. Los genitales no son los que definen nuestro sexo/género. Pretendemos focalizar la mirada en los cuerpos de mujer que se han constituido en un espacio de la bio-política, como lugares de control, pero que también pueden ser lugares de resistencia (Preciado, 2002).

Nos referiremos al cuerpo como una subjetivación encarnada y contextualizada históricamente, donde los significados son inscriptos, construidos y reconstituidos; reflejando las sedimentaciones ideológicas de las estructuras sociales en él (McLaren, 2004). Nos interesa propiciar la reflexión sobre el lugar del cuerpo en la construcción de las desigualdades; en este caso concreto, las desigualdades entre hombres y mujeres que se articula en nuestra diferencia sexual, una diferencia construida socialmente que se inscribe en el mapa de nuestros cuerpos. Partimos de la premisa de que los cuerpos son construidos socialmente en función del sexo biológico que se les asigne, desde el parámetro de la heterosexualidad hegemónica.

Justificación

En la época contemporánea, los cuerpos han sido cosificados frente a los procesos de globalización puesto que en este modelo neoliberal, tal como lo ha señalado Vila (2003), se ha propiciado la fragmentación

del conocimiento y de los sujetos¹⁶. Los sujetos se ocupan de tantas actividades a la vez, que llenan su tiempo con pocas posibilidades de pensar sobre su cuerpo y menos aún sobre las diferentes formas de vivirlo; pareciera que los cuerpos sólo viven dentro de las limitaciones productivas de ciertos esquemas reguladores sumamente generalizados (Butler, 2010)¹⁷.

Podemos pensar en diferentes concepciones del cuerpo: cuerpo biológico, imaginario, sexuado, simbólico, social, pulsional; consideramos que todos estos niveles lo constituyen. En esta construcción confluyen la filosofía, la psicología, el arte, la literatura, la lingüística. "Cuerpo verbal, cuerpo que se describe o que se oculta, cuerpo que se diviniza o se culpabiliza, cuerpo que pretende identificarse con un ideal que la cultura impone, instrumento de placer y de poder, medio de liberación o de agresión al Otro" (Pérez, 1992; p. 13). Razón por la cual "...constituye un objeto de estudio multi-

disciplinario, presencia y concepto topo y objeto de relación con los otros y consigo mismo, sede de la conciencia que es siempre una vivencia del cuerpo; un modelo social que cada época y cada cultura impone..." (Pérez, 1992; p.p. 10,11).

Es así que el cuerpo se ha convertido en la mediación por la que se fijan significaciones de las formas de ser y estar en sociedad. Queremos decir que la socialización no tiene que ver sólo con prácticas y roles adquiridos, sino que se encarna en nuestros cuerpos con formas de ser y hacer mujeres y hombres. Los cuerpos se van moldeando desde antes de nacer a través de las expectativas que madre y padre tienen del hijo en un sistema heteronormativo que obedece al sistema sexo/género de cada contexto y cada cultura, mediante las normas, significados y construcciones, las cuales se materializan en las instituciones, en las prácticas sociales y en el hábito encarnado así como en los aparatos ideológicos del Estado (Fraser, 1997) entre los cuales destaca el importante papel que juega la familia como fuente de reproducción del modelo heterosexual; garantía además de reproducción del sistema capitalista. Sin embargo, habría que tener en cuenta el hecho de que en la actualidad dentro del

¹⁶ De acuerdo con Giddens (2000) la globalización ha reestructurado de manera muy profunda nuestras formas de vivir en la cotidianidad.

¹⁷ Esto se da porque la reconstrucción del cuerpo es intrínseca al desarrollo de teorías políticas, movimientos sociales, y al crecimiento de una economía de libre mercado (Laqueur, 1990).

ámbito de la “vida personal” (Eli Zaretsky; citado en Fraser, 1997), se está dando un proceso mediante el cual se ha conformado un espacio de relaciones íntimas que incluyen la sexualidad, la amistad y el amor, que ya no se identifica más con la familia y se aparta de los imperativos de la producción y la reproducción.

En realidad, 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 esas mismas leyes reguladoras (Butler, 2010; p.18).

Entre las cuestiones que entran en juego en tal reformulación de la materialidad de los cuerpos se encuentran la comprensión de la *performatividad*, entendida como ese poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos que regula e impone; y una vinculación del proceso de “asumir” un sexo con la cuestión de la identificación y con los discursos del imperativo heterosexual para dar lugar a ciertas identificacio-

nes sexuadas y excluir y repudiar otras (Butler, 2010).

Un elemento central de esta normatividad que articula cuerpos son los discursos que producen sujetos y cuerpos, o tal vez sujetos/cuerpos. “No es fácil eludir la distinción, Foucault tensa así la dicotomía: así como los sujetos son materiales, los cuerpos son discursivos. Y viceversa” (Parrini, 2007; p. 52). Entonces, nos cuestionamos junto con Parrini, ¿Cuál es el estatuto del cuerpo? ¿Cómo se vinculan la subjetivación y la sujeción y cuál es la relación de ambas con la corporalidad en el caso del cuerpo femenino?

Consideramos que el tema de la desarticulación del cuerpo normado de “mujer”, es un tema de la diversidad sexual. Pensar y reflexionar sobre otras formas, no hegemónicas, del ser un cuerpo (biológico, simbólico, social, pulsional) de mujer-es y de vivir la sexualidad de forma diversa, o sea, no articulada en la definición hetero u homo-sexual. Nos preguntamos ¿por qué tanta necesidad de encasillarnos en identidades y categorías, más allá de que esto sea algo importante para la de la lucha por nuestros derechos?

Cuando decimos desarticulación, estamos refiriéndonos a des-hacer un constructo a nivel simbólico. Ha sido construida una imagen hegemónica del cuerpo de la mujer; su cuerpo es una producción social. Se pretende jugar con estas imágenes a los efectos de provocar en el público la posibilidad de pensar otras formas de este cuerpo que no respondan al estereotipo de objeto sexual y continente reproductivo heterosexual. ¿Se puede pensar en otras formas de un cuerpo de mujer heterosexual que no respondan a esos ideales?

Nuestro objetivo con este trabajo es propiciar un espacio de reflexión sobre la heteronormatividad ejercida sobre los cuerpos de las mujeres a través del arte del performance y así mostrar su potencia metodológica para favorecer la sensibilización sobre algunas prácticas normalizantes hacia él.

Sobre la sexualidad

Sexualidad y maternidad

El cuerpo es el referente primario de la identidad sexual y ha sido a partir de la diferencia sexual que se han construido distintas teorías para argumentar las dife-

rencias entre hombres y mujeres¹⁸, derivadas de ciertas ideologías de género dentro de una matriz cultural que define la identidad femenina en base a mantener “un cuerpo destinado para la apreciación del otro”, y en la que la sociedad, a través de un circuito de reificación, limita el desarrollo de la mujer y fortalece “la ética de la postergación femenina en favor de la realización del otro” (López y Vélez, 2001).

Así, la negación al placer ha sido una constante histórica que la sociedad ha impuesto a las mujeres porque sus cuerpos han sido concebidos tanto física como simbólicamente para contener y cuidar a otro. En esa tarea de contención del otro, la mujer se olvida del tiempo para sí y de su propio placer. Tanto su cuerpo como su tiempo se encuentran destinados para el otro. Es por esto que se ha convertido en “el espacio del deber ser, de la dependencia vital y del cautiverio”, así es concebido simbólicamente y socialmente de manera tal que el erotismo queda proscrito a ellas (Lagarde, 2003).

¹⁸Hablar de identidad sexual en México es hablar sobre el poder que se inscribe sobre la producción y regulación de cuerpos e identidades (Blanco, 2010; p. 44)

Esta “ética de la postergación femenina en favor del otro” y la destinación del cuerpo de las mujeres concretas para los otros, se ve reflejada en la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo que se llevó a cabo en México en el año 2009. Los resultados arrojan que mientras las mujeres sólo utilizaban aproximadamente un tercio de su tiempo en el trabajo para el mercado remunerado, los hombres destinan un setenta por ciento a estas labores. Esto es porque el tiempo de las mujeres se encuentra distribuido en dobles o triples jornadas. La mayor parte de éste lo utilizan en atender labores domésticas y/o a los diferentes miembros de su grupo familiar. Aunque es necesario destacar que ha habido ciertos avances en esta situación, esta misma encuesta refleja que los hombres ya están participando de manera más activa en las labores domésticas y en el cuidado de menores y ancianos (ENUT, 2009).

No sólo es el tiempo el que ha sido restringido a las mujeres, sino que esto conlleva el rezago en la apropiación de su cuerpo. En el orden de lo simbólico se han determinado las formas de comportamiento, formas de vestir y adornar los cuerpos, de ocupar los espacios públicos, de ejercitarlos y de habitarlos. Todo ello tiene que ver

con el “orden de las cosas”, el cual se da en función de la división de los sexos y suele hacer referencia a lo que para el mundo hegemónico es normal y natural y se presenta tanto en las cosas como en el mundo social (Bourdieu, 2000), porque se encuentra incorporado en los cuerpos y en los hábitos de sus agentes, en pensamiento y en acción dentro del régimen de lo heterosexual el cual se sostiene en una subordinación social y simbólica de las mujeres¹⁹.

Se puede constatar que ha sido poca la diferencia respecto a la forma en que se ha mirado a la sexualidad femenina a través de los tiempos. A partir del siglo XVI en Europa se desarrollaron tecnologías encaminadas a purificar el cuerpo y el alma, una suerte de autodisciplina y control para dominar los impulsos y los deseos humanos. Tanto los discursos religiosos como los discursos médicos introdujeron el aspecto moral sobre las emociones ya que éstas contenían la semilla del pecado. “Los cuer-

¹⁹ La heterosexualidad ubicada supuestamente en el reino de la biología, de las hormonas y de los genes, es decir como una verdad de la carne, *sólo en secreto es la heterosexualidad un valor y una norma, una cuestión de moralidad y gusto, de política y poder* (Katz, 2012, P. 64). Para MacKinnon (1989; citada por Laqueur, 1990), institucionaliza el dominio sexual del varón y la sumisión sexual de la mujer.

pos enloquecidos transgredían todas las normas que gobernaban los cuerpos piadosos” (Parrini, 2008; p.116).

Son varios los autores (Laqueur, 1990; López, 2007), que han documentado la manera en que, tanto el pensamiento judeocristiano como el discurso médico, de manera histórica, han clasificado a las mujeres como seres inferiores al hombre y han utilizado su poder para reprimir su sexualidad. De igual manera, la invención de la sexualidad en el siglo XIX dio paso a un culto de lo que era ser una “mujer verdadera”, lo que equivalía a “tener un buen control de sus impulsos sexuales” (Katz, 2012). Así, a lo largo del tiempo, la naturaleza sexual de las mujeres ha sido debatida, negada o limitada (Laqueur, 1990).

El cuerpo y el discurso, entonces, quedan entrelazados. Y más aún, la diferencia sexual anatómica entre hombres y mujeres es vista con los ojos de una cultura específica, hegemónica, de dominación masculina. La cultura, la sociedad y sus instituciones, marcan el destino de quienes nacen en cuerpo de hombre o de mujer. Destino que va más allá de roles, que implica el modo de percibir el mundo, su propia realidad y a sí mismos, su identidad.

Así, se vislumbra que los cuerpos únicamente viven dentro de las limitaciones productivas de ciertos esquemas reguladores. Lo que nos lleva a cuestionar:

¿Cómo puede uno reflexionar, entonces, a través de la materia de los cuerpos, entendida como una especie de materialización gobernada por normas reguladoras, para poder averiguar cómo actúa la hegemonía heterosexual en la formación de aquello que determina que un cuerpo sea viable? (Butler, 2010; p.39).

Maternidad como eje rector de los cuerpos femeninos

A partir de la época postrevolucionaria, en México se instituyó un culto a la madre que ha funcionado como el eje rector de una moral social, el cual ha repercutido en todos los ámbitos de la vida pública y privada (Guevara, 2010). De esta manera, las mujeres se convierten en transmisoras de los valores patriarcales a través del control de su propio cuerpo y sexualidad (Blanco, 2010).

El enaltecimiento a la maternidad se ha constituido como eje rector de los cuerpos femeninos tanto en el campo material co-

mo el simbólico, dado que “Las mujeres existen por medio de la maternidad, a través de ella reproducen a los otros, a sí mismas y a su mundo”; de tal manera que “al parir la mujer nace como tal para la sociedad y el Estado” (Lagarde, 2003; p. 386).²⁰

La función reproductora se convierte en sello de identidad femenina. En el *telos* para la mujer. Una función básica dentro del matrimonio, razón por la cual si dentro de la conyugalidad no se concibe al esperado hijo, es a ella, por lo general, a quien se le culpa de infertilidad por lo que tiene que ser sometida a largos y penosos exámenes médicos, y es hasta que se constata que su organismo se encuentra en buenas condiciones para engendrar, que al cónyuge se le empiezan a realizar los exámenes correspondientes (en el caso de que este último acceda al procedimiento). Esto tiene su historia, desde tiempos ancestrales, en las instituciones patriarcales que han señalado que el pene y la vagina son medios

para procrear y no para dar placer²¹ (Katz, 2012).

De tal manera que, como lo señala Amuchástegui (1998)

...el cuerpo de la mujer en su fase reproductiva es valioso y la sociedad le otorga un poder particular. El desafío en todas las culturas y a lo largo de la historia ha consistido en cómo controlar la capacidad reproductiva de las mujeres y para lograr dicho control ha sido necesario controlar asimismo su sexualidad (p. 323).

Entre las estrategias para el control de la sexualidad femenina, señala esta autora, se encuentra la construcción cultural de significados relacionados con el cuerpo femenino y su capacidad reproductiva a través de la generación de su acceso al placer y a la actividad sexual. Es por esta razón que las políticas públicas, en relación con la mujer y los servicios de salud, han estado orientadas de forma preferente al

²⁰ Lagarde (2003) hace el señalamiento de que la maternidad engloba un conjunto de hechos de reproducción social y cultural, por medio de los cuales “las mujeres crean y cuidan, generan, revitalizan, de manera personal directa y permanente durante toda la vida, a los otros” (p. 248).

²¹ El amor a principios del siglo XIX, señala Katz (2012), no estaba vinculado con el deseo, por lo que “se exaltaba el desfogar las emociones heteroeróticas como una forma de incrementar la capacidad reproductiva, la intimidad familiar y la estabilidad familiar” (p. 128).

control de la natalidad, avocadas a intervenciones en el cuerpo de la mujer ya sea con anticonceptivos o con la colocación de artefactos extraños dentro de su cuerpo, tales como el dispositivo intrauterino, lo cual conlleva un sinnúmero de problemas que afectan a su salud.

Heteronormatividad

Ha sido esta sociedad disciplinaria de la modernidad, la que sólo da legitimidad al placer heterosexual, coital y conyugal²². Se cuestionan las sexualidades del niño, del loco, del que ama a alguien de su mismo sexo. A través del dispositivo de la sexualidad se trata de aplicar la normatividad a todos los sujetos, su razón de ser es el hecho de proliferar, innovar, inventar y penetrar los cuerpos de manera cada vez más detallada, esto es porque,

...las relaciones de poder con el sexo y el placer se ramifican, se multiplican, miden el cuerpo y penetran en las conductas. Y con esa avanzada de los

poderes se fijan sexualidades determinadas, prendidas a una edad, a un lugar, a un gusto, a un tipo de prácticas (Foucault, 1977; p. 63)²³.

De acuerdo con Butler (2010), estas normas reguladoras del "sexo" se producen de manera performativa para materializar el sexo del cuerpo, consolidando el imperativo heterosexual. De acuerdo con Katz, lo que en realidad ha prevalecido, ha sido una heteronormatividad²⁴, entendida como el imperativo de abogar en todo momento y a toda costa por la primacía de lo heterosexual. "De ahí la importancia de auscultar en cómo la producción cultural ha sido entrañablemente cómplice con el proyecto de la heteronormatividad" (Foster, 2001).

Esta heterosexualidad hegemónica norma los cuerpos y hace que se vivan y se for-

²² Foucault (2005) hace todo un análisis de lo que han sido las sociedades disciplinarias desde finales del siglo XVIII hasta el actual. Habla de las formas de poder y saber, así como los tipos de conocimiento y los tipos de sujetos de conocimiento a los que hay que controlar para que no rompan el pacto social.

²³ Dicha normatividad no se instala de una vez y para siempre, no es una condición estática para el "cuerpo" sino un proceso mediante el cual las normas reguladoras materializan el "sexo" y logran tal materialización en virtud de la reiteración forzada de esas normas, las cuales no son enteramente acatadas por el cuerpo (Butler, 2010).

²⁴ Katz (2012) documenta ampliamente que la heterosexualidad, entendida en los términos actuales, surgió en las últimas décadas del siglo XIX y junto con ella se dio la normalización del ideal heterosexual, en el cual las teorías de Sigmund Freud desempeñaron un papel influyente.

men de acuerdo a ella: sólo entre hombres y mujeres se permite y se avala la relación sexual y amorosa; sólo es posible que los cuerpos se muestren de acuerdo al binomio hombre/mujer. Es así que hay prescripciones para el vestir, para el lucir, que muestran claramente en un cuerpo sus rasgos masculinos o femeninos. Es decir, que la heteronorma nos moldea de acuerdo a ese binomio; quien sale de él es considerado “anormal”²⁵. Según Bertherat (1990) lo que menos perdona la gente a su cuerpo es su sexualidad, si sospechan que no se adapta a lo que ese orden ha establecido como correcto.

¿Por qué tratar de desarticular el cuerpo normado?

En este sentido, coincidimos con Preciado (2002) y con su propuesta del *Manifiesto contrasexual* a partir de la práctica contrasexual, que consiste en aprender a subvertir los órganos sexuales y sus reacciones biopolíticas, provocar una perversión, un

giro en la producción habitual de los efectos de la actividad sexual. La contra sexualidad entendida como una tecnología de producción de cuerpos no heterocentros para poder asumir una sexualidad con todo el cuerpo y no sólo coitocéntrica y genital que reproduce el falocentrismo y entonces permitirnos volver al cuerpo y los placeres como salida al dispositivo sexual (Foucault, 1977).

Asimismo, reflexionar en cómo la heteronormatividad ha permeado los cuerpos bloqueando su libre expresión y el ejercicio de prácticas sexuales diferentes a las que dicha normatividad ha impuesto.

Por todo lo anteriormente expuesto, a través de este trabajo de intervención, pretendemos provocar la reflexión para cuestionar la premisa de una forma única de vivir el cuerpo como mujeres.

Performance

En la metodología del performance encontramos una forma pertinente para llevar a cabo el trabajo de desarticulación de los cuerpos heteronormados. Esto es porque el cuerpo, como tal, es un elemento central en esta metodología. En palabras de Phe-

²⁵ Heteronormatividad entendida como una urgencia imperita de ser y parecer heterosexual, por lo que se aboga en todo momento y a toda costa por la primacía de lo heterosexual. La cultura ha sido cómplice en este proyecto heteronormativo (Foster, 2001).

lan (1993, p. 148) "Performance implica lo real a través de la presencia de cuerpos vivientes" y porque a través de esta representación, el cuerpo se convierte en metonimia del Ser, de la voz, de la "presencia". Ofrece una visión que implica el reconocimiento de la presencia del Otro, y para el espectador, el espectáculo del performance es en sí una proyección del escenario en el cual tiene lugar su propio deseo.

Si bien *performance* al no tener traducción al español, creando algunos inconvenientes sobre la forma en cómo se utiliza, en Latinoamérica se ha usado en el arte como sinónimo de "arte de acción" (Taylor y Fuentes, 2011). Esta forma surgió entre los años 60 - 70 donde se agrupaban artistas que no tenían acceso al teatro formal por razones económicas o políticas. El o la *performance* puede surgir en cualquier sitio, público o privado; no necesita un escenario ni un teatro sólo el cuerpo del artista y el público. Para Mirna Manrique (citada en Prieto, 2011) el performance "es un acto de denuncia; tribuna para noticiar y evidenciar. Es la acción de acontecer y sufrir los hechos de manera pública".

Consideramos que para realizar un trabajo de desarticulación de la construcción social

de los cuerpos normados es importante realizar propuestas de intervención subversivas en los espacios públicos que apunten a conmover el orden establecido de los sistemas sexo/género y tengan así un efecto desestabilizador de reflexión en relación a los cuerpos y sus prácticas y que el performance es una propuesta política que tiene mucha potencia en tal sentido; una práctica que surge como "una actitud de ruptura con lo establecido dentro del propio arte e intenta resaltar lo feo, lo impensable, lo transitorio, lo accidental, una explosión espontánea de actos" (Rodríguez Sosa, 2010; p. 296).

Los antecedentes del performance datan de las prácticas futuristas, dadaístas y surrealistas; tiene sus orígenes en Europa y Estados Unidos de Norteamérica. Marie Bustamante y Mónica Mayer han trazado en México una ruta que va de la llegada del surrealismo al arte no-objectual y la introducción de éste en la currícula académica con un trabajo muy importante de crítica feminista a la maternidad impuesta. Fundaron el grupo llamado *Polvo de Gallina Negra* que trabajó con performance desde 1983 hasta 1993 (Blanco, 2010). En el país existen artistas contemporáneas como Katia Tirado, Rocío Boliver, Lorena Wolffer

y Ema Villanueva que trabajan la performatividad política del género, reclamando sus cuerpos como sitios de actuación politizada (Prieto, 2011).

El campo de los estudios del performance trasciende barreras disciplinarias, desde las artes, las ciencias sociales, las humanidades. Consideramos que por ello es un instrumento ideal para trabajar la diversidad sexual, tema que también creemos trasciende las fronteras disciplinarias. Algunas autoras los denominan estudios *anti o pos-disciplinarios* (Taylor y Fuentes, 2011); término interesante para ubicar también a los estudios de la diversidad sexual.

Otro elemento a resaltar es que el performance es una metodología que ha rechazado el enfoque colonialista del “estudio de los otros” para proponerse como una metodología de estudio del comportamiento de nuestras sociedades en el cuerpo de un sujeto donde podemos ver un ámbito de cruce e intercepción del campo de la antropología y el teatro en el performance.

Performance no es lo mismo que performativo ni performatividad. Vale acalarar esto porque muchas veces se confunde. Para Austin (1971) un performativo se re-

fiere a la acción de la palabra; la palabra “hace”, la palabra acto:

...el acto de expresar la oración es realizar una acción, o parte de ella, acción que a su vez no sería normalmente descrita como consistente en decir algo.

Butler (2006) retoma este concepto para definir performatividad como un acto de repetición e iteración que a través del discurso produce subjetividad. Pero este acto del lenguaje no es voluntario -como lo es para Austin- sino todo lo contrario, es una práctica discursiva normativa que subordina la subjetividad. La performatividad remite a una propiedad del discurso (Taylor y Fuentes, 2011).

El performance es un arte de acción más que de contemplación; que tiene efectos en el que participa como público y como actor; una experiencia totalmente subjetiva. Práctica subjetiva y subjetivizante. Práctica que introduce su crítica social y tiene un fin político. Intervenir para movilizar y subvertir el orden social. El performance interviene el espacio como instrumento para la autonomía de los sujetos implicados.

Nuestra principal obra de arte es nuestro propio cuerpo, cubierto de implicaciones semióticas, políticas, etnográficas, cartográficas y mitológicas... En resumen, nosotros somos lo que otros no son, decimos lo que otros no dicen, y ocupamos espacios culturales que, por lo general, son ignorados o despreciados. Debido a esto, nuestras múltiples comunidades están constituidas por refugiados estéticos, políticos, étnicos y de género (Gómez Peña, 2004).

Hacer un performance como trabajo final de un diplomado universitario también subvierte el espacio académico y el formato de lo que se considera científico.²⁶ Máxime cuando este trabajo es realizado por un grupo de personas -la consigna desde el cuerpo académico del diplomado era que se hiciera en pareja- y nuestra propuesta desarticuló el concepto de pareja: ¿qué es

pareja? ¿Es dos? ¿Es más de dos? ¿Es hombre-mujer? ¿Es mujer-mujer? ¿Qué? Nuestro trabajo fue realizado por cuatro personas.

En este performance trabajamos cuatro mujeres, que sin palabras, y sólo a través de nuestros cuerpos, intentamos transmitir la metamorfosis del cuerpo atravesado por el deseo. Un deseo que traspasa el sexo permite que el amor tenga como protagonistas a dos mujeres, dos hombres, un transexual con un bisexual; traspasa las barreras de las edades y subvierte el orden establecido.

Sobre el concepto de intervención

Pensamos la intervención la desde su significado etimológico como “venir- entre”. Cuerpos que se colocan en un espacio del “entre” otros cuerpos. En el espacio de la construcción de los cuerpos, uno de esos espacio, el espacio público. Espacio que debe ser aprovechado y re-apropiado para resistir y romper con las propuestas hegemónicas. Repropiándonos de un espacio que nosotros mismos construimos y del cual nos volvemos heterónomos. Tomar conciencia de que podemos incidir provocando, con y en los cuerpos. Provocar sen-

²⁶ Este trabajo fue presentado para la aprobación final del Diplomado Diversidad Sexual impartido en el Programa Universitario de Estudios de Género en la UNAM, año 2012; a través de un performance. Esta es su apoyatura teórica.

saciones, estados emocionales, que lleven a los sujetos a cuestionar sus propios cuerpos normados desde el sentir y la identificación. El espacio público es el espacio del ágora para re-pensarse, espacio de la convivencia con otros, el espacio de la libertad amenazada. Un espacio para la reflexión y la toma de decisiones.

En este espacio, proponemos un performance porque es una forma cultural provocadora que trabaja desde y con los cuerpos. Es un arte que ha sido privilegiado por los artistas activistas del mundo entero por sus posibilidades de libertad en la medida que se puede jugar en cualquier cancha; con el cuerpo de un sujeto que decide hacer con éste algo que pretenderá intervenir otros cuerpos. Es tal y como lo define Santamaría (1997) “un gesto desviado que contribuye en sí mismo a la realidad social como una experiencia cuestionadora, crítica y especialmente liberadora”. Un arte de acción más que de contemplación; que tiene efectos en el que participa como público y como actor; una experiencia totalmente subjetiva. Práctica subjetiva y subjetivante. Práctica que introduce su crítica social y tiene un fin político. Intervenir para movilizar y subvertir el orden social. El performance interviene el espacio como ins-

trumento para la autonomía de los sujetos implicados.

Para abordar el tema de la diversidad sexual consideramos de importancia lanzarnos con propuestas que intentan deconstruir los conceptos establecidos hegemónicos que hemos construido como sociedad. También introduciendo metodologías y formas otras en la ciencia y, sobre todo, que nos permitan intervenir con las personas a todo nivel, de diferentes clases, razas, géneros, con y sin instrucción, con y sin posibilidades de acceso a la Universidad. Para eso deconstruir palabras, conceptos y cuerpos. Deconstruir el método científico, deconstruir el arte, deconstruir-nos.

Conclusiones

Con el surgimiento de la ciencia moderna se hizo necesario justificar la supremacía masculina sobre las mujeres. Una manera de hacerlo fue con la mediación del discurso médico el cual utilizó la influencia que tenía para argumentar que la naturaleza (biología) era quien había decidido que los cuerpos de los hombres estuviesen dotados con fortaleza física y “cerebros superiores” para dominar a los frágiles cuerpos de las mujeres estableciendo un orden político

y social en el que los cuerpos masculinos se podrían desplazar libremente en el mundo de afuera acaparando saberes y poderes mientras que los cuerpos femeninos estaban destinados a permanecer dentro de los hogares, manteniendo ese orden patriarcal instituido de "manera natural". Desde entonces y hasta la fecha, se da por sentado que los cuerpos de las mujeres tienen como función primordial el parir, estando al servicio del Estado para poblar o no las naciones, según se presenten las cuestiones demográficas.

El cuerpo y el tiempo de la mujer son para los otros, porque la heteronormatividad que derivó del triunfo de la heterosexualidad, así lo ha señalado. Como su cuerpo es valioso para la maternidad, para dar amor a los otros, su sexualidad ha sido marcada para ese servicio y no para su propio placer: el deseo femenino es un elemento disruptor en todos los ámbitos. De acuerdo al orden patriarcal la sexualidad en los cuerpos de las mujeres tiene que ser monogámica, conyugal y reproductiva y, al explorar los espacios sociales de construcción biopolítica, nos hemos encontrado con desigualdades, opresión, manipulación, poder, control, pero también con resistencia.

La cultura da pautas y ordena; los cuerpos son construidos según el sexo biológico asignado, se es hombre o mujer. Pero esta categorización del sexo deja fuera la categoría política siempre cambiante que cuando se mira nos muestra la condición social fija para las mujeres que no es la misma que la de los hombres y que nuestros cuerpos y nuestras conciencias han estado dominados por ellos.

Es importante considerar no sólo las transformaciones de los cuerpos de las mujeres en relación con los cuerpos masculinos, sino en relación a los propios cuerpos femeninos imaginados, sexuados, simbólicos, que nos invitan a vivirnos en distintos cuerpos y participan de la misma realidad que el orden económico ó político.

Sin embargo, se establece como "natural" la relación heterosexual como la base de la sociedad. La religión cristiana, la medicina, la psiquiatría y la sexología han sido, en sus fundamentos, esencialmente heterosexuales y han contribuido a esta normativización. Y este acuerdo ó contrato social controla las formas de acceso al placer, las formas de estar y de ser. Los cuerpos femeninos se reducen entonces por obligación a cuerpos sexuales reproductores al

servicio de los otros. La heterosexualidad hegemónica los ha bloqueado porque es sexista y misógina. Condena, ignora y persigue a quienes se apartan de ella.

Sabemos que la sexualidad femenina queda relegada frente a la perspectiva masculina, de ahí que hemos querido entender de manera distinta la práctica heterosexual. Pretendemos proponer y asumir una sexualidad femenina “con todo el cuerpo” como una forma de volver al cuerpo y a los placeres. Ha sido gracias a la lucha del Movimiento feminista que ha habido avances para ir desarticulando esa heteronormatividad que tanto ha dañado los cuerpos femeninos, pero falta mucho por andar.

Una manera que encontramos para contribuir en la concienciación de este problema es presentar un performance en el que se visualicen varias situaciones que den cuenta de la forma en que nuestros cuerpos femeninos se han estado heteronormativizando, para invitar a la reflexión propia y de los asistentes. Es a partir de la práctica contrasexual que podemos provocar un cambio a las prácticas que la heteronormatividad ha impuesto: una tecnología de producción de cuerpos no heterocentros.

Referencias

- Amuchástegui, A. (1998). *Virginidad e iniciación sexual, experiencias y significados*. México: UNAM/PUEG.
- Austin, J. L. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Bertherat, T. (1990). *Las estaciones del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Blanco, R. (2010). *Cuerpos disidentes del México imaginado. Cultura, género, etnia y nación más allá del proyecto posrevolucionario*. México: UNAM.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.

ENUT. (2009). *Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Metodología y tabulados básicos. Edición 2012. URL disponible en:

<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/especiales/enut/Default.aspx>

Foster, D. (2001). Consideraciones sobre el estudio de la heteronormatividad en la literatura latinoamericana. *Revista Letras*, 22, 49-53. URL disponible en: http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r22/5_david_foster.pdf.

Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad 1*. La voluntad de saber. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2005). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa

Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "post-socialista"*. Santa Fe de Bogotá: Siglo de Hombre Editores.

Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.

Guevara, E. (2010). *Cuando el amor se instala en la modernidad. Intimidad, masculinidad y jóvenes en México*. México: UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Gómez Peña, G. (2004). En defensa del arte del performance. En Taylor y Fuentes, *Estudios avanzados de performance*. México: Fondo de Cultura Económico

Katz, J. (2012). *La invención de la heterosexualidad*. TA EROTIKÁ me cayó el veinte. México.

Lagarde, M. (2003). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM. Colección Posgrado.

Laqueur. (1990). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- López, O. (2007). *De la costilla de Adán al útero de Eva*. México: UNAM. FES Iztacala.
- López, S. y Vélez, B. (2001). La puesta en escena de la corporalidad femenina y masculina en la escuela urbana: linda como una muñeca y fuerte como un campeón. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, Vol. II, Núm.14, diciembre-2001, pp.83-101.
- McLaren, P. (2004). La experiencia del cuerpo posmoderno: la pedagogía crítica y las políticas de la corporeidad. En de Alba, A. *Posmodernidad y educación*. México: UNAM, CESU.
- Parrini, R. (2007). El cuerpo, la intimidad, los deseos: masculinidad y erotismo. En Parrini R. *Panópticos y laberintos: subjetivación, deseo y corporalidad en una cárcel de hombres*. México: El Colegio de México.
- Parrini, R. (2008). *Los contornos del alma, los límites del cuerpo: género, corporalidad y subjetivación*. México: UNAM-PUEG.
- Pérez, H. (1992). *Imágenes del cuerpo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Phelan, P. (1993). *Unmarked. The politics of performance*. London: Routledge.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama.
- Prieto, A. (2011). Corporalidades políticas: representación, frontera y sexualidad en el performance mexicano. En Taylor y Fuentes. *Estudios avanzados de performance*. México: Fondo de Cultura Económico
- Rodríguez Sosa, M. (2010). Mujeres que hacen performance: acciones transformadoras en el arte. En Tepichin A. et al. *Relaciones de género*. México: El Colegio de México.
- Santamaría, E. (1997). Deep sleep. *Franklin Furnace Archive*. URL disponible en: www.franklinfurnace.org/research/related/caa/caa_frame.html

Taylor y Fuentes. (2011). *Estudios avanzados de performance*. México: Fondo de Cultura Económico

Vila, E. (2003). Políticas educativas y globalización neoliberal: análisis y discursos principales. *Revista Mensual de Economía, Sociedad y Cultura*. Diciembre 2003. URL disponible en:

<http://www.rcci.net/globalizacion/index.htm>

Adivina quién soy: evaluación de aprendizaje informal en un museo

Adriana Nachieli Morales Ballinas²⁷

María del Rocío Pérez Méndez²⁸

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Resumen

El aprendizaje informal se presenta como detonador en la experiencia de visita al museo para la adquisición de contenidos de manera lúdica. En una experiencia de verano y con una muestra representativa de 30 niños participantes, se aplicó una escala Likert con la intención de comprobar la obtención de contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales de manera cuantitativa. Estos datos se enriquecieron con la valoración cualitativa a través del método de *focus group*, involucrando a los guías que participaron en la experiencia, obteniendo así una metodología integrada de formato mixto.

Al finalizar no sólo se obtuvieron los niveles de adquisición de contenidos durante la visita, además se identificaron los métodos más efectivos para

²⁷ Dra. en Creatividad Aplicada, Consejera Ciudadana de Cultura del Municipio de Puebla, Profesora de Tiempo Completo adscrita al Departamento de Artes y Humanidades de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Correo electrónico: adriananachieli.morales@upaep.mx

²⁸ Pedagoga, encargada del área de servicios educativos del museo de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Correo electrónico: mariadelrocio.mendez@upaep.mx

valorar la obtención de contenidos museísticos durante una exposición lúdica.

Palabras clave: museo, aprendizaje informal, valoración de contenidos.

Abstract

Presented the informal learning like a stimulation into the experience of a museum's visit for obtaining content in a playful way.

In summer time and with a sample of 30 kids whose participated, was applied a likert scale, with the intention of prove the levels of attitudinal, procedimental, conceptual meanings in a quality way.

This information were been enriched with a qualitative valuation trough the focus group method, where the guides were involved, finding then a mix methodology.

In the ending not just obtaining the levels of informal learning in addition we obtain the better and effective methods to value the contents in a museum during a playful exposition.

Keywords: museum, informal learning, contents value.

Introducción teórica

La primera instrucción informal se da en la infancia temprana, en los contactos iniciales y, posteriormente, el aprendizaje se enriquece y modifica cuando somos inser-

tados en un sistema formal de educación; es entonces cuando se deben conciliar los sistemas y procesos propios del aprendizaje informal con las instrucciones formales recibidas durante la formación escolar.

Proponemos la definición de aprendizaje informal, que tiene como origen a los clásicos estudiosos del tema, como un serie de pasos conscientes, encaminados y motivados intrínsecamente, por la novedad, indagación, operación, inventiva, consumación del quehacer y relación humana (Screven, 1974).

Hein (1998) coincide con Screven en el concepto propuesto confirmando que es un proceso autodirigido; sin embargo, agrega elementos conceptuales en los que predominan la interacción con materiales u objetos y el hecho de que se dirige a aprendices muy diversos; no tiene un currículo jerárquico, no requiere asistencia y no certifica el dominio de conocimiento específico conseguido. Bitgood (1994) complementa esta definición agregando que el aprendizaje informal tiende a ser de corta duración y sin estructura.

Explícitamente, el objetivo del aprendizaje informal suele ser débil y la eficacia más fuerte en el sentido de que la experiencia del aprendizaje en contexto, a la larga, tiene mayor trascendencia en la vida cotidiana en comparación con aquella que ha sido obligada por un proceso de aprendizaje formal; esto explica el planteamiento que

hacen Asensio y Pol (2002) colocando a ambos tipos de aprendizaje (formal e informal) en una paradoja que se complementa, más que contraponerse. Al respecto, la revisión de los trabajos de aprendizaje informal y también las revisiones del aprendizaje formal muestran tres fenómenos interesantes (Asensio y Pol, 2002; p. 42):

1) Se ha producido un notable acercamiento entre las posiciones del aprendizaje formal e informal. Hace algunos años tanto la reflexión teórica, como la intervención real, eran prácticamente irreconciliables, hablaban de cosas distintas, usaban diferentes conceptos y argumentaciones. Por el contrario, si ahora toma usted un libro sobre aprendizaje formal (por ejemplo, Lave, 1988), podrá comprobar que sus propuestas cada vez se confunden más con las tradicionalmente consideradas como propias del aprendizaje informal.

2) Durante toda la década de los 90, se ha ido avanzando en la delimitación de las características que favorecen el aprendizaje y que van más allá de las variables tradicionalmente consideradas. Muchas de estas manifestaciones provienen de expe-

riencias realizadas en programas de aprendizaje informal.

3) Se han ido desarrollando algunas técnicas específicas (muy ligadas a la práctica) que facilitan la planificación del aprendizaje y que ayudan a prever qué aspectos concretos hay que manipular para mejorar la eficacia de los programas.

En este contexto, en cuanto a los contenidos, suelen enfatizarse los de tipo procedimental, donde lo importante es el medio no el fin, siendo menor la presencia de contenidos conceptuales, en los cuales el rigor de la definición, muchas veces resultado de un proceso de memoria a corto o mediano plazo, no refleja el verdadero aprendizaje significativo al que se suele llegar con estímulos que implican procedimientos de elaboración de manera que no sólo es el saber, sino el saber hacer. Esto se refiere no únicamente a los procesos manuales que normalmente se asocian con desarrollos científicos o tecnológicos, sino a fases del pensamiento implicadas en análisis y síntesis de operación para el logro de resultados.

Asimismo, para la verificación del aprendizaje, tanto la evaluación cualitativa como la cuantitativa son fundamentales, siendo

más importante el proceso que el resultado en sí mismo, permitiendo periodos de autoevaluación o de evaluación grupal, los cuales incrementarían el nivel de conciencia individual sobre lo aprendido y sus repercusiones a nivel social y cultural.

Surge entonces la pregunta ¿cómo se valora la adquisición de contenidos museísticos (actitudinales, procedimentales y conceptuales) en una experiencia lúdica de museo en verano? y es sólo a través de una evaluación con método mixto que podemos tener la certeza de que hemos incluido todos los elementos necesarios para su valoración y así, a su vez, enriquecer los programas futuros.

Es importante aclarar que el título de la exposición en cuestión, se dio a propósito del centenario de la Revolución, haciendo un juego de relación con el juego de mesa ¿adivina quién soy? teniendo como elemento expositivo un personaje “misterioso” que solo al terminar el recorrido por la exposición, se “adivinaba” quien era.

Objetivo

El presente trabajo tuvo como objetivo general identificar los métodos más efectivos para valorar la adquisición de contenidos museísticos durante una exposición lúdica durante el verano del 2010, y como objetivos específicos:

- Diseñar instrumentos cuantitativos para valorar contenidos museísticos.
- Aplicar el método cualitativo del *focus group* para valorar contenidos museísticos.
- Integrar en método mixto los resultados obtenidos.
- Demostrar la importancia del aprendizaje informal a través del museo para la obtención de contenidos.
- Innovar en métodos de valoración.

Metodología

Debido a la aplicación del método de investigación mixto, es importante considerar que no hubo un control estricto de variables; la intención era realizar una investigación situada de acercamiento más cotidiano que científico. Como nota al pie, es

importante acotar que los métodos bajo los cuales se valoran los contenidos museísticos hoy en día rondan en los tradicionales.

Estrategias

Las estrategias de valoración van en razón de los objetivos generales del proyecto en el que está implícita esta exposición y su valoración:

- Colaborar en el desarrollo de habilidades de observación, creatividad e imaginación, a través de contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales, que promuevan el aprendizaje histórico, cultural y artístico de una manera no formal.
- Valorar las expresiones locales del patrimonio cultural, tangible e intangible, a través de la interacción generada durante la visita a la exposición en cuestión, para promover el hábito de la visita frecuente al museo.

Eventualmente se tomó registro fotográfico y en video de la experiencia de visita con la intención de valorar a *posteriori* procesos de creatividad individual y grupal con el método de *focus group* involucrando a los

guías que participaron en la experiencia; el resultado de este registro se puede revisar en *YouTube* en la siguiente dirección:

http://www.youtube.com/watch?v=KDKH0_uhAB4&feature=mfu_in_order&list=UL

Como parte de la metodología, era importante que los guías participantes tuvieran claros los conceptos relacionados con los contenidos a evaluar de no ser así, proporcionarles los conocimientos necesarios.

Sujetos

- 30 niños de 5 a 12 años de edad, evaluados al azar
- 2 grupos de 5 guías participantes en dicha exposición, durante el periodo de verano 2010.

Material e instrumentos

Cuestionario de opción múltiple de 18 reactivos, enriquecido con Likert, para valorar contenidos y diseñado *ex profeso* para esta investigación, exposición y museo.

Hoja de registro para *focus group*, con la idea de evidenciar cada una de las paredes del museo así como la actividad realizada

en ellas para tener consistencia con el diseño del instrumento cualitativo.

Procedimiento

- a) De las múltiples posibilidades de valoración, se seleccionó aquella que pareció más pertinente en congruencia con los objetivos del proyecto y los planteamientos iniciales.
- b) Se constituyó el equipo central de especialistas para el reporte de evaluación.
- c) Se diseñó el cuestionario de valoración cuantitativa.
- d) Se obtuvo la calendarización de grupos.
- e) Basados en la agenda de grupos, se obtuvieron los materiales audiovisuales necesarios para el *focus group*.
- f) Se aplicaron los cuestionarios tipo Likert para la valoración cuantitativa.
- g) Se realizó el *focus group*.
- h) Se analizaron los datos.
- i) Se redactaron los resultados y conclusiones.

Resultados

Contenidos conceptuales

La intención con este tipo de contenidos era que el niño adquiriera conocimientos que le permitan la formación de elementos propios del pensamiento convergente que remiten no solo a procesos cognitivos básicos de memoria a corto, mediano y

largo plazo, sino que también puedan construir a *posteriori* procesos de pensamiento de corte convergente por lo que se diseñó un instrumento de opción múltiple en el que se ponía a prueba la adquisición de este tipo de contenidos en base y relación a las categorías de la misma exposición, tal como se presenta a continuación en la Tabla 1.

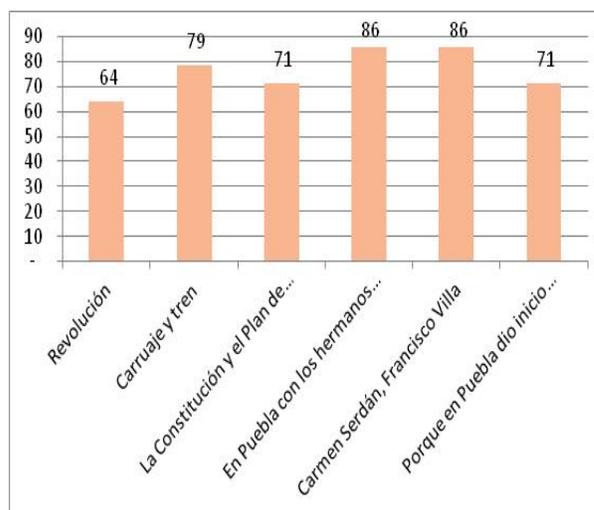
Tabla 1. Valoración de contenidos conceptuales

Tema	Contenidos conceptuales
Porfiriato /Progresos Serpientes escaleras	De qué se trata la exposición
Porfiriato /Retrocesos Serpientes y escaleras	a) Independencia b) Revolución c) De los presidentes de México
Vida cotidiana en la Revolución Lotería	Cómo se transportaban en la época de la Revolución a)Carruaje y tren b) Camión y motos c)Avión y metro
Planes promulgados Memorama	Los documentos más importantes del movimiento revolucionario son: a)La constitución y el Plan de San Luis b) Plan de Veracruz c)El convenio de los insurgentes
Inicio formal de la Revolución Teatro guiñol	Dónde y con quién inicia la Revolución: a) En Puebla con los hermanos Serdán b) En Dolores con el cura Hidalgo c) En Guanajuato con “El Pipila”
Rutas de los movimientos revolucionarios.	Algunos de los personajes más importantes de la Revolución son: a) Carmen Serdán, Francisco Villa

Adivina quién soy	b) Hidalgo y Morelos c) Hernán Cortes y Cuauhtémoc
Integración de contenidos Maratón	¿Por qué se denomina "Puebla cuna de la Revolución"? a) Porque es uno de los estados más importantes de la República b) Porque aquí nacieron los principales protagonistas de la Independencia c) Porque en Puebla dio inicio la Revolución armada

En el Gráfico 1 se puede interpretar que la adquisición de estos contenidos se presenta de acuerdo a los niveles esperados, destacando elementos que tienen que ver con la ciudad anfitriona, Puebla²⁹, ya que ésta juega un papel importante dentro de la exposición.

Gráfico 1. *Contenidos conceptuales*



Contenidos actitudinales

Entendemos a este tipo de contenidos del aprendizaje como aquellos que predisponen una conducta o decisión, una postura frente algún fenómeno particular; en la Tabla 2 se presentan las variaciones de escala Likert con las que se midieron dichas posturas respecto a los contenidos de la exposición.

²⁹ Puebla ha sido nominada como Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO (2005) y siempre ha habido cierto orgullo de sus habitantes, el que se sumó a las celebraciones del centenario de la ciudad al ser nombrada como "Cuna de la Revolución Mexicana" en el año 2010.

Tabla 2. Valoración de contenidos actitudinales.

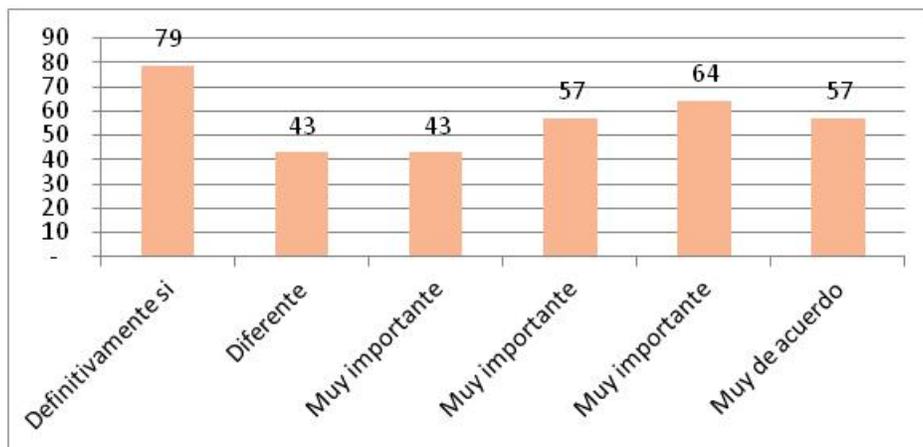
Tema	Contenidos actitudinales
Porfiriato /Progresos SERPIENTES ESCALERAS Porfiriato /Retrosesos SERPIENTES Y ESCALERAS	Te parece interesante que exista un personaje misterioso <ul style="list-style-type: none"> • Definitivamente sí • Probablemente sí • Indeciso • Probablemente no • Definitivamente no
Vida cotidiana en la Revolución LOTERÍA	La vida diaria de esa época, en comparación con la nuestra, era: <ul style="list-style-type: none"> • Muy diferente • Diferente • Normal • Parecida • Muy parecida
Planes promulgados MEMORAMA Inicio formal de la Revolución TEATRO GUIÑOL Rutas de los movimientos revolucionarios ADIVINA QUIÉN SOY	Conocer los datos generales de los documentos más importantes de la Revolución te parece: <ul style="list-style-type: none"> • Muy importante • Importante • Indiferente • Poco importante • Nada importante
Integración de contenidos MARATÓN	Visitar el museo en verano es divertido <ul style="list-style-type: none"> • Muy de acuerdo • De acuerdo • Neutral • En desacuerdo • Muy en desacuerdo

La interpretación de los porcentajes representativos a nivel actitudinal (ver Gráfico 2), de derecha a izquierda, tiene que ver con los siguientes planteamientos:

- Personaje misterioso (79%)
- Diferencia en vida diaria (43%)
- Documentos (43%)
- Leer la historia (57%)
- Personajes (64%)
- Diversión al visitar museo en verano (57%)

Podemos notar que al 79% de los visitantes infantiles *definitivamente si* les parece interesante que exista un personaje misterioso, esto es importante ya que es el tópico primordial del diseño de la exposición, observando que la implicación lúdica del juego de “adivina quién” captó la atención de los participantes, como se corrobora en la evaluación cualitativa a través del *focus group* donde los guías comentaron que este elemento misterioso era interesante para los niños porque se involucraban en el seguimiento de datos para poder deducir la identidad del personaje.

Gráfico 2. *Contenidos actitudinales*



Contenidos procedimentales

Se refieren a los contenidos de aprendizaje que facilitan la elaboración, comprensión y aplicación de procesos, en cada una de sus diferentes implicaciones, es decir, se puede saber hacer, pero no comprender o comprender pero no hacer.

Para valorar este tipo de contenidos, y dado que el diseño lúdico de la exposición estaba basado en juegos de mesa, se valoró la adquisición de procedimientos, normas y formas de ganar, obteniendo una estructura de indagación, datos que se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Valoración de contenidos procedimentales

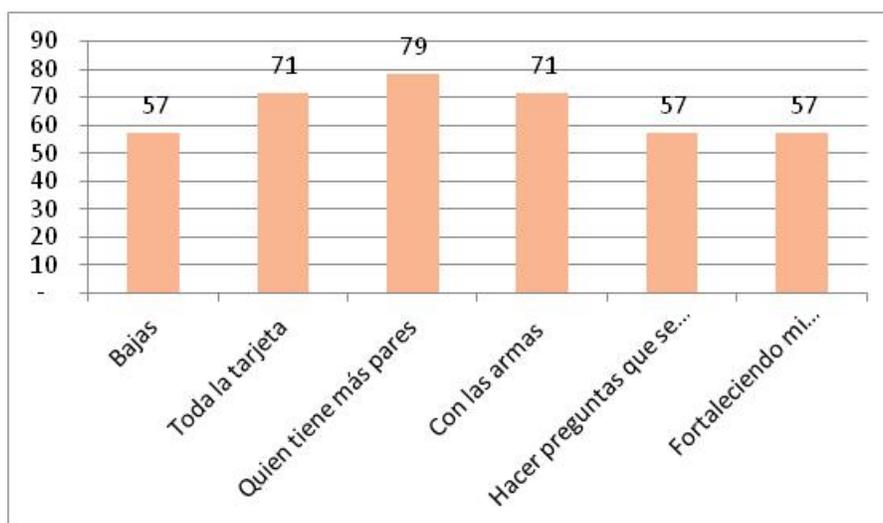
Tema	Contenidos procedimentales
Porfiriato /Progresos SERPIENTES ESCALERAS	Qué pasa si caes en un rifle a) Bajas b) Subes c) Es pregunta
Porfiriato /Retrocesos SERPIENTES Y ESCALERAS	
Vida cotidiana en la revolución LOTERÍA	Para ganar la lotería hay que: a) Hacer una línea b) Toda la tarjeta c) 5 casillas
Planes promulgados MEMORAMA	Quien gana el memorama a) Quien tiene más pares b) Quien saca el último par c) Quien saca el primer par
Inicio formal de la revolución TEATRO GUIÑOL	Cómo se inicia la Revolución a) Negociando b) Con las armas c) Firmando un papel

<p>Rutas de los movimientos revolucionarios.</p> <p>ADIVINA QUIÉN SOY</p>	<p>La instrucción primordial del juego es:</p> <p>a) Hacer preguntas que se respondan con sí o no</p> <p>b) Decir características del personaje</p> <p>c) Hacer mímica con las características del personaje</p>
<p>Integración de contenidos</p> <p>MARATÓN</p>	<p>Cómo beneficia el conocimiento de la historia en tu vida personal</p> <p>a)Fortaleciendo mi identidad como mexicano</p> <p>b)Para pasar mis exámenes en la escuela</p> <p>c)Para presumir a mis amigos</p>

La interpretación de los porcentajes representativos procedimentales, de derecha a izquierda, tiene que ver con los siguientes planteamientos:

- Ganar lotería (71%)
- Memorama (79%)
- Como inicia la Revolución (71%)
- Adivina quién se basa en... (57%)
- Beneficio de la historia (57%)
- En rifles y escaleras al caer en un rifle (57%)

Grafico 3. Contenidos procedimentales



La valoración y adquisición de los contenidos procedimentales va más allá de la simple comprensión de la norma; cuando hablamos de un pensamiento sistemático en la infancia, podemos posibilitar el desarrollo de un pensamiento estratégico en la adultez, por lo cual el niño que desarrolla de manera adecuada y temprana el procedimiento como estructura mental, estará teniendo la posibilidad de destacar y/o ir un paso adelante a nivel generacional.

Sin embargo, que el porcentaje más representativo (79%) corresponda a que la mayoría de la población comprendió la regla de que “quien tiene más pares en *memorama* es quien gana”, es muy básica ya que a nivel psicocognitivo este es un elemento de funciones básicas que se desarrollan a temprana edad y primera infancia (Papalia y Wendkos, 2005).

Conclusiones

Es de gran importancia encontrar cada vez más efectivos y eficientes métodos de diseño y evaluación de procedimientos museísticos; la difusión e incremento de los niveles de cultura dependen de qué tan atractivos y estratégicos se vuelvan los espacios culturales, de modo que puedan

lograr que cada vez más público se determine como fiel a ellos, hábito que idealmente sea resultado de la calidad y cualidad de sus exposiciones.

En verano, el público infantil requiere de una particular atención, es el momento de ocio y tiempo libre de mayor trascendencia en su ciclo de desarrollo y además de mayor extensión cronológica, por lo que los museos, y a su vez espacios culturales, deben estar cada vez más conscientes de que no pueden seguir haciendo las exposiciones como lo han hecho durante años, deben innovar, transformar y no conformarse con los primeros resultados exitosos.

Otro público que requiere especial atención, y que se recomienda para futuras aplicaciones, son el universitario y el familiar; si proponemos la cultura no solo como una experiencia de aprendizaje informal, sino también de convivencia, la calidad de vida de los ciudadanos de todo entorno tenderá a desarrollarse y elevar sus niveles de calidad de vida, distribución de tiempo libre y, por qué no, administración general.

Referencias

- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Bitgood, S. (1994) Informal science learning in science museums [Aprendizaje informal de la ciencia en museos de ciencia]. En Crane, V., Nicholson, H., Chen, M. y Bitgood, S. (Eds.). *Informal science learning*. Washington, EEUU: Research communications Ltd.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum* [Aprendizaje en el museo]. New York, EEUU: Routledge.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (2005). *Desarrollo humano*. México: Diana.
- Screven, Ch. G. (1974). *The measurement and facilitation of learning in the museum environment*. Washington, D.C.: The Smithsonian Institution.
- UNESCO. (2005). *Patrimonios culturales*. URL disponible en:
<http://whc.unesco.org/en/list/416>

Profesoras e investigadoras en el interés por la investigación entre el estudiantado de psicología³⁰

Elsa S. Guevara Ruiseñor, Rosa Ma. Mendoza Rosas y Alba

E. García López³¹

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, México

Resumen

Con el propósito de identificar el papel que cumplen científicas y docentes para impulsar el interés del estudiantado de psicología por la investigación, se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas a una muestra accidental de 108 estudiantes de psicología de la UNAM, 74 mujeres y 34 varones. Los resultados mostraron que más de la mitad afirma haber recibido impulso hacia la investigación por parte de profesoras de bachillerato, de la carrera o de investigadoras, pero sólo la cuarta parte aspiran a seguir sus pasos y apenas un 10% se propone dedicarse a la investigación. Se dis-

³⁰ El presente texto forma parte de la investigación: "Las académicas como impulsoras de la carrera científica. La visión de sus estudiantes" financiado por DGAPA-UNAM como proyecto PAPIIT No. IN300411-3 a quien se agradece su apoyo.

³¹ Académicas de la Carrera de Psicología de la FES-Zaragoza y del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. Correo electrónico: elsaruisenor@hotmail.com

cuten estos resultados en función del contexto del estudiantado de psicología, del orden de género que permea la formación científica y profesional que reciben y la importancia de incorporar referentes teóricos y epistemológicos no sexistas en la formación profesional del estudiantado.

Palabras clave: profesoras e investigadoras, impulso a la investigación, estudiantes de psicología.

Abstract

With the purpose of identifying the role of scientists and teachers to promote the interest of the students of psychology research, applied a questionnaire of open and closed questions to an accidental sample of 108 students of psychology of UNAM, 74 women and 34 men. The results showed that more than half said having received impetus for the research by teachers in secondary education, career or researchers, but only a quarter aspire to follow in their footsteps and just 10% intends to devote himself to research. Discussed these results based on the context of students of psychology, of the order of gender that permeates the scientific and vocational training they receive and the importance of incorporating theoretical references and non-sexist epistemological in vocational training of students.

Keywords: *Female teachers and researchers in psychology, impulse to research, students.*

Introducción

El papel de las mujeres en la psicología ha sido un tema que apenas a principios del siglo XXI se empieza a recuperar, a partir

del debate generado desde los estudios sobre género y ciencia que destacaron la importancia de reflexionar sobre la infrarrepresentación de las mujeres en la ciencia, así como la pérdida que ello representa

para el avance de las sociedades y del conocimiento científico. Ello da lugar a una diáspora de estudios sobre género, ciencia y tecnología que se ubican principalmente desde tres ejes: los que colocan a las mujeres como objeto de la indagación científica; los que se centran en su papel como sujeto cognoscente, investigadora o creadora; y aquellos que destacan su posición como usuaria, receptora o transmisora del conocimiento científico (Durán, 1982).

Estos análisis han permitido documentar el importante papel de las instituciones educativas en la reproducción o transformación de las asimetrías de género, pues pese a un incremento significativo de las jóvenes en la matrícula estudiantil de las universidades, persiste una escasa presencia de mujeres como investigadoras, aún en la psicología. Si bien la menor participación de las estudiantes en la ciencia se ha atribuido a diversos factores escolares y extraescolares, destaca el papel preponderante que tiene el profesorado en la reproducción de las asimetrías de género mediante: las creencias de que los chicos están mejor dotados para las disciplinas científicas; la utilización de estereotipos sexistas en clase; sus criterios de evaluación y calificación que colocan en desventaja a las mujeres;

las menores expectativas académicas que depositan en las chicas; y las recomendaciones que les hacen para que ellas no elijan carreras como física o ingeniería o para que no se dediquen a la investigación (Manassero y Vázquez, 2003).

Con todo, también se ha logrado documentar cómo el actuar de las docentes e investigadoras puede favorecer el interés de las jóvenes por la investigación. Diversas investigaciones (Tidball, 1986; González y Pérez, 2002; Guevara, Medel y García, 2012) dan cuenta de la importancia de las profesoras como una influencia positiva para que las estudiantes se interesen por la investigación. Parviainen (2008) señala que ellas pueden ser excelentes fuentes para que las chicas conozcan nuevos temas y problemas de investigación, para que se integren a redes científicas y para que puedan superar barreras que les impone su condición de género; en su estudio encuentra que la interacción con investigadoras ofreció a las estudiantes un punto de apoyo en el mundo de las comunidades científicas, contactos sociales y conocimiento sobre las opciones a seguir después de la carrera.

En áreas como las de ingeniería donde se encuentra un bajo número de alumnas, se ha visto que la mayor presencia de mujeres en el cuerpo docente puede ser un importante aliciente en la permanencia de las jóvenes en la carrera, incluso se considera que la carencia de modelos en las ingenierías puede incrementar el problema del bajo número de estudiantes mujeres en esta profesión, porque ellas influyen en la motivación e identidad de sus alumnas (Anderson, 2002; Álvarez, Álvarez, Pérez, Arias y Serrallé, 2010). Además las profesoras tienden a mejorar el clima en el aula, pues aun cuando las chicas las perciben como exigentes, crean un ambiente más respetuoso en el aula que facilita las condiciones de estudio (no dejan que “los chavos se pasen”, dice una joven) y se erigen como modelos a seguir (García Villa, 2008). Incluso estudiantes varones, hicieron referencia a que las profesoras daban mejor su clase y que transmitían una visión de la ciencia que la hacía muy atractiva (Guevara, 2012).

La existencia de mujeres científicas también ha contribuido a alentar a las jóvenes hacia la ciencia, no sólo por su participación en la academia, sino que su vida personal también ayuda a desmitificar los prejuicios en torno a la incompatibilidad que

tienen las mujeres para articular la carrera científica y la vida en familia. Así lo refieren astrónomas mexicanas quienes señalan que uno de los factores que influyen para atraer más mujeres a la disciplina es el ejemplo de aquellas que ya han logrado consolidar su carrera, porque demuestran que aparte de contribuir a la astronomía “pueden tener una vida familiar feliz” (Segura, Piccinelli y Rosado, 1998).

Objetivo

En la psicología contamos con poca información al respecto, por ello, con la intención de empezar a explorar sobre el impacto que tienen las académicas de psicología para impulsar al estudiantado hacia la investigación, interrogamos a estudiantes de la carrera sobre el papel que han tenido docentes e investigadoras en su interés por la investigación y nos planteamos como objetivo: Conocer el papel que cumplen las académicas de psicología para impulsar el interés de las y los estudiantes por la investigación, ya sea con acciones directas o simbólicamente como modelos a seguir.

Método

Se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas a una muestra accidental por cuotas no probabilística de 108 estudiantes, 74 mujeres y 34 varones, que cursaban entre el 3º y 9º semestre de la carrera de psicología en la FES-Zaragoza y la Facultad de psicología de la UNAM. En el cuestionario se exploró sobre las mujeres pioneras de la psicología, las personas que han impulsado su interés por la investigación a lo largo de su vida escolar, sobre su conocimiento de alguna investigadora que admiren y su intención de dedicarse o no a la investigación.

Resultados

El estudiantado que respondió el cuestionario eran jóvenes de 18 a 25 años, 94% era soltero/a, sin descendencia, 35% tenía al menos un progenitor con estudios universitarios, pero sólo 20.4% contaba con algún progenitor que fuera empresario/a, docente o investigador/a. Apenas la quinta parte del estudiantado de la muestra realiza actividades remuneradas, y el 6.2% se dedican a actividades relacionadas con su carrera. En todos los rubros de las variables sociodemográficas, el estudiantado de

la FES-Zaragoza muestra condiciones ligeramente más desfavorables respecto al estudiantado de CU, lo que hace suponer que ellas y ellos cuentan con un menor capital cultural y social, mayores limitaciones económicas para prolongar su condición de estudiante y menores condiciones materiales y académicas para dedicarse a la investigación.

Las pioneras de la psicología en la formación del estudiantado

La psicología, como otras disciplinas, ha contado con mujeres que contribuyeron significativamente a su desarrollo científico, pero tuvieron que superar grandes barreras para ser reconocidas como sujetos cognoscentes, ante las ideas sostenidas por sus compañeros varones que teorizaban para demostrar su incapacidad física, moral y social para generar conocimiento científico. Un ejemplo lo constituyen las mujeres del escuela de Chicago, quienes vivieron la discriminación de no ser admitidas en las aulas, o serlo en calidad de estudiantes especiales; el rechazo al reconocimiento oficial de sus doctorados; la exclusión de sociedades científicas como la de los Experimentalistas de Titchener, o los obstáculos para ejercer como psicólogas

dentro de la academia. De ahí su orientación hacia trabajos aplicados o en los *colleges* de mujeres (ambos ámbitos despreciados por estar feminizados) donde lograron importantes aportes a la psicología y contribuyeron a los procesos de institucionalización de esta disciplina (García Dauder, 2010).

Sus aportes fueron reconocidos en mayor o menor medida por sus contemporáneos, pero que hoy se han olvidado y no figuran en los libros de texto del estudiantado universitario, es decir, han sido borrados de la memoria colectiva mediante un proceso sistemático de ocultamiento. Así se puede apreciar en las respuestas dadas por el estudiantado que se muestran en el siguiente cuadro, donde es evidente que pocos/as jóvenes pueden mencionar a una mujer pionera de la psicología y en ningún caso anotaron alguna de las mujeres de la escuela de Chicago³², pese a la enorme influencia de la psicología norteamericana

en los programas de estudio de ambas facultades. Menos aún mencionaron a la primera mujer que se graduó de psicología en nuestro país, pues al parecer nadie sabe que en 1921 la ENAE (Escuela Nacional de Altos Estudios), otorgó el grado de Profesor Académico en Psicología a Guadalupe Zúñiga Lira (Valderrama, *et al.*, 1997).

³²Como Mary Whiton Calkins (que fuera presidenta de la APA), Christine Ladd-Franklin, Lillian Martin o Margaret Floy Washburn (García Dauder, 2005).

Cuadro 1. ¿Puedes mencionar a tres pioneras o pioneros que hayan contribuido significativamente al desarrollo del conocimiento en tu carrera?

	Número de mujeres pioneras mencionadas		Número de varones pioneros mencionados		Total
Estudiantes Mujeres	17	11.6%	130	88.4%	147
Estudiantes Varones	4	6.1%	62	93.9%	66
Total	21	9.8%	192	91.2%	213

Estos resultados permiten ver que la actividad docente y de investigación que realizan actualmente las académicas de psicología ocurre en un ambiente donde físicamente ocupan los espacios universitarios muchas mujeres, pero muy pocas alcanzan a ser visibles como sujetos epistémicos, y menos aun, como figuras de reconocimiento y admiración. Para las estudiantes, la psicología es una ciencia que hacen los varones y no se percatan de las implicaciones que ello tiene en la construcción del conocimiento y en la escasez de modelos a que están expuestas. Las académicas a su vez, deben luchar todos los días por ganarse una posición prestigiada en una carrera organizada bajo parámetros androcéntricos que tiende a colocarlas en posiciones menos valoradas y las obliga a competir bajo reglas impuestas por sus colegas va-

rones y bajo concepciones de la psicología y la educación que tienden a reproducir los estereotipos de género en sus teorías y conceptos, mientras se mantiene una concepción androcéntrica de la psicología como ciencia.

Las académicas y el impulso a la investigación

A pesar de la ausencia de las pioneras en la formación profesional, resulta alentador el constatar el importante papel que cumplen las académicas contemporáneas para promover el interés por la investigación, como lo muestran las respuestas del estudiantado quienes manifiestan haber contactado con alguna persona que promovió este interés y mencionan a las académicas como las principales promotoras de esta actividad.

Cuadro 2. ¿A lo largo de tu vida escolar alguna persona en especial ha impulsado tu interés por la investigación?³³

Psicología	Mujeres FES-Zaragoza	Varones FES-Zaragoza	Mujeres CU	Varones CU
Sí	71.1%	50%	66.3 %	68.8 %
Una profesora de bachillerato, una profesora de la carrera, una investigadora	70.7%	43.4%	65.9 %	56.2 %
Otro	12.2%	8.6%	4.5%	12.5 %
Ninguno	17.1%	47.8%	29.5 %	31.25 %

Son más mujeres que varones quienes mencionan haber contado con una académica que haya promovido el interés por la investigación en su vida escolar y esta percepción es más acentuada entre las estudiantes de la FES-Zaragoza. Ello puede ser resultado de las prácticas pedagógicas que desarrollan las docentes en esta dependencia y que facilitan este interés de las

jóvenes, pero también puede derivar de que comparten una identidad como mujeres, un lenguaje en común o ciertos recursos simbólicos, intelectuales y pedagógicos que facilitan las acciones de apoyo y que permite a las chicas visibilizar mejor los aportes de las académicas. Los varones por su parte, también mencionan haber recibido impulso por parte de sus profesoras, aun cuando sea en menor medida, lo que indica la importancia del quehacer silencioso que realizan muchas docentes en sus actividades cotidianas y que con frecuencia suelen pasar desapercibidas para sus alumnos debido a todos los procesos de subvaloración e invisibilización al que están expuestas y disminuyendo el impacto que pudieran tener en los chicos. Con todo, destaca que una parte importante del estudiantado, mujeres y varones, mencionen que ninguna persona impulsó su interés por la investigación, lo que lleva a reflexionar también sobre otros factores, escolares y extraescolares que intervienen en estos procesos.

Respecto al papel específico de las investigadoras como modelo, los resultados muestran un panorama marcado por los contrastes. Por una parte, casi la mitad del estudiantado, mujeres y varones, afirman

³³ De quienes respondieron que sí, se utiliza como 100% para desglosar los otros rubros.

conocer una investigadora que admiren, lo que indica una visibilidad y reconocimiento social a las investigadoras nada despreciable, pero no puede dejar de pensarse este resultado como el vaso medio vacío y el vaso medio lleno, pues si bien se trata de estudiantes de licenciatura donde la inves-

tigación no ocupa el lugar prioritario de la formación académica, no resulta del todo convincente que en una carrera que se considera “feminizada”, el estudiantado que conoce a una investigadora que admiren no llega al 50%.

Cuadro 3. *¿Conoces a una investigadora que admires?*

Sí	Mujeres	Varones	Total
Por carrera	44.6%	50%	46.3%
CU	51.3%	81.3%	60%
FES-Zaragoza	37.1%	22.2%	32.1%

En sus respuestas negativas, las y los estudiantes se refieren también a las investigadoras que conocen pero que no sienten admiración por ellas, así como al hecho de no conocer a una académica que se dedique a la investigación. Por tanto, no deben desestimarse las posibilidades materiales de entrar en contacto con una investigadora, pues éste daría la oportunidad de valorar el desempeño de la académica, y en cierto caso, generar admiración hacia esa figura y reconocerla como autoridad epistémica, una posibilidad que puede apreciarse mejor cuando vemos la diferencia entre campus. Como puede verse en el cuadro anterior, una mayor proporción de

mujeres, y más aún de varones, que estudian en CU manifiestan conocer a una investigadora que admiren. Se trata de un dato que tiene sentido si consideramos que en Ciudad Universitaria se crea la carrera de psicología en 1956, mientras en Zaragoza ocurre 20 años después, además, su personal académico consta de 380 personas, de las cuales un 60.2% son mujeres, 26% son profesoras e investigadoras titulares y 14% pertenece al SNI. Mientras que la carrera de psicología de la FES-Zaragoza tiene una planta académica de 181 personas de las cuales 46.9% son mujeres, 12% son profesoras titulares y sólo 8% pertenece al SNI (Blazquez y Bustos, 2013).

Es decir, en Ciudad Universitaria se cuenta con una tradición de investigación bastante más añeja, una planta académica más nutrida, con mayor proporción de mujeres y de profesoras titulares, además de un programa de estudios con grupos más numerosos de estudiantes; factores que ofrecen al estudiantado mayores probabilidades de estar en contacto con una investigadora. Se trata sólo de una condición de posibilidad que no garantiza lograr la admiración del estudiantado, sino que depende también del lugar material y simbólico que se otorga a las mujeres en cada escenario educativo y en el ámbito específico de una disciplina como la psicología. A su vez, la actuación personal que tenga cada académica en su quehacer cotidiano llevará a algunas a ganarse la admiración sus estudiantes, mientras que otras no lo conseguirán.

Cuando nos enfocamos sobre las respuestas dadas a la pregunta de si aspiran a se-

guir sus pasos, vemos que la mayor proporción de jóvenes no respondió, y en los varones de Zaragoza la proporción fue altísima, pero si sumamos los que no contestaron con quienes respondieron que "tal vez" vemos que en el grupo de mujeres también se eleva mucho, lo que indica que aquí se agrupan quienes no conocen a ninguna investigadora que admiren y por tanto no contestaron, pero también quienes todavía no saben el rumbo que tomará su carrera académica y no saben si seguirán o no los pasos de esa académica; una incertidumbre que es más acentuada en las chicas. Esto lo podemos corroborar cuando vemos que no llega al 10% la proporción de mujeres que afirmaron categóricamente que no seguirán los pasos de esa investigadora, mientras en los varones esta proporción se eleva a casi el triple que sus compañeras.

Cuadro 4. *¿Te gustaría seguir sus pasos?*

	Mujeres Zaragoza	Varones Zaragoza	Mujeres CU	Varones CU	Total
Sí	22.8%	16.6%	28.2%	31.25	25%
No	8.5%	22.2%	7.6%	37.5%	14.8%
Tal vez	20%	0	30.7%	25%	21.3%
No contestó	48.5%	61.1%	33.3%	6.25%	38.9%

Las razones para no seguir los pasos de una investigadora se ubican en tres rubros: 1) aquellas personas que conocen a una investigadora que admiran pero no desean seguir sus pasos porque a estos estudiantes les interesa un área diferente de la psicología al que se dedica la investigadora; 2) aquellas que no conocen a una investigadora que admiren y por tanto no desean seguir sus pasos y 3) aquellos que no les gustaría seguir sus pasos porque no se van a dedicar a la investigación.

Es decir, tener el modelo de una investigadora que admiren sólo parcialmente se relaciona con la intención de dedicarse a la investigación, y menos en el caso de los varones, quienes con más frecuencia afirman su intención de no dedicarse a la investigación, mientras en las chicas esta posibilidad está más presente, de manera que se reduce a menos del 10% la proporción de jóvenes que manifiestan de manera contundente su intención de dedicarse a la investigación.

Cuadro 5. *¿Piensas dedicarte a la investigación?*

	Mujeres Zaragoza	Varones Zaragoza	Mujeres CU	Varones CU
Sí	17.1%	11.1%	5.1%	0
No	34.3%	50%	59%	14.8%
Tal vez	48.6%	38.9%	35.9%	46.2%

Llama la atención que sea entre las estudiantes de la FES-Zaragoza donde encontramos la porción mayor de quienes manifiestan su intención de dedicarse a la investigación, cuando vimos que en ese campus encontramos menos estudiantes que conozcan a una investigadora que admiren y quienes cuentan con condiciones socio-

económicas más adversas; además, la respuesta más frecuente en este grupo de chicas fue que “tal vez”, lo que deja ver una vez más que la incertidumbre es el sentimiento que mejor describe sus proyectos en el futuro cercano; ello hace pensar que sería el actuar individual de algunas docentes lo que puede explicar esta situación. Es

decir, sus respuestas dejan ver que a lo largo de su vida han tenido contacto con alguna profesora que, no siendo investigadora, les ha mostrado el lado lúdico o interesante de las tareas de investigación, o bien que tuvieron relación con alguna científica cuyo actuar no respondía a los patrones autoritarios de ejercicio docente. De ahí que entre las razones que mencionan para sentir admiración hacia las investigadoras, las chicas de esta dependencia hacen referencia especialmente a los atributos personales, mientras que los varones de su mismo campus se refieren a que la admiran por sus aportes al área que a ellos les interesa, y el estudiantado de CU menciona principalmente su trayectoria académica.

Discusión

Si bien los resultados obtenidos no pueden ser generalizados dado que se trata de una muestra no probabilística y de un número de participantes no muy amplio, sí resultan indicativos con respecto a cómo se articulan diferentes procesos que permiten pensar el papel de las docentes e investigadoras en el impulso a la investigación de sus estudiantes. Lo primero que destaca es que estos resultados coinciden con otras

investigaciones (Tidball, 1986; González y Pérez, 2002; Parviainen, 2008; Guevara, Medel y García, 2012) que dan cuenta de la importancia de las profesoras como una influencia positiva para que las estudiantes se interesen por la investigación, lo que resulta por demás meritorio en un contexto realmente difícil para la ciencia en nuestro país.

Es decir, las académicas se enfrentan con un alumnado que llega a sus cursos con ciertas limitaciones de capital cultural, en especial en la FES-Zaragoza, con presiones sociales derivadas de su condición socioeconómica, y un entorno adverso para dedicarse a la investigación resultado de las políticas económicas y científicas que han reducido consistentemente el financiamiento a la investigación científica. Pero también deben lidiar con un orden de género que atraviesa toda la estructura de las instituciones educativas; con los planes y programas de estudio que han invisibilizado a las mujeres en la psicología; y con sus propios retos identitarios y profesionales que se derivan de su condición de trabajadora académica.

Todos estos factores se conjugan en el actuar cotidiano de las académicas con sus

estudiantes, de ahí que resulte alentador que a pesar de ello algunas estén dispuestas a desarrollar estrategias pedagógicas para superar las limitaciones del alumnao, que se esfuercen por promover el impulso a la investigación con los recursos que tienen a su alcance y que con su ejemplo modifiquen los estereotipos de género que prevalecen en la ciencia y los sistemas educativos. Con todo, también se debe reconocer que otras académicas, por el contrario asumen los mismos patrones autoritarios de la cultura masculina, privilegian las interacciones profesionales “meritocráticas” y defienden su jerarquía ante el estudiantado. Se trata de lo que las teóricas feministas han denominado como el síndrome de la abeja reina” (García Dauder, 2010), es decir, mujeres que han conseguido altos cargos y que han sido socializadas para creer que el autoritarismo es la mejor herramienta para obtener legitimidad y reconocimiento en su quehacer profesional, que no se identifican con otras mujeres o con temas de mujeres, y actúan como si no pudieran existir lazos de identidad y solidaridad con sus alumnas, incluso a veces se ensañan más con ellas. Es decir, las académicas pueden actuar para reforzar las inequidades de género, o bien, pueden contribuir a transformarlas.

Sin embargo, no habría que olvidar que el orden de género atraviesa toda la estructura de las instituciones educativas e impone importantes barreras para que las mujeres se incorporen a la investigación. Como han demostrado diversas investigaciones sobre género y ciencia, pese a los avances que se han logrado para que cada vez más mujeres ingresen a las instituciones de educación superior, prevalece un sistema educativo con fuertes asimetrías de género donde son frecuentes prácticas de exclusión, discriminación y acoso sobre las estudiantes que dificultan su desempeño académico e imponen importantes obstáculos para su incorporación a la investigación científica (Guevara, 2009; Guevara y García, 2010; Agoff y Mingo, 2010). Incluso científicas ya consolidadas que han desarrollado una trayectoria destacadísima, muestran que debieron superar condiciones más adversas que sus compañeros varones como resultado de los regímenes de género presentes en las instituciones educativas y científicas (Blazquez y Bustos, 2008; Miqueo, *et al.*, 2011).

Pero también habría que poner atención a las características de la propia psicología, pues tanto las académicas como sus estudiantes se forman profesionalmente desde

teorías, epistemologías y metodologías de una disciplina con fuertes sesgos androcéntricos. Es decir, si bien la psicología se considera una disciplina “feminizada” porque la mayor parte de su matrícula estudiantil se encuentra constituida por mujeres, no existe una perspectiva “femenina” de la carrera, incluso los aportes de las mujeres a la psicología están prácticamente ausentes en los contenidos de los planes y programas de estudio de las diversas universidades donde se imparte esta carrera. Como ha señalado García Dauder (2005), desde que se constituyó como ciencia objetiva, racional e impersonal, asentada sobre los principios de control y dominio, la psicología excluyó cualquier atisbo femenino en su definición, de manera que el varón se constituyó en la norma y las mujeres o lo femenino, en su desviación. Serán entonces las dimensiones masculinas de los seres humanos los que dicten las metodologías y formas de conocimiento de esta disciplina y que se establezcan como parámetro en sus principales corrientes.

Desde la teoría conductista, considerada una rama experimental puramente objetiva de la ciencia natural orientada a la predicción y el control de la conducta, que

pregonaba como atributos indispensables el distanciamiento emocional, impersonalidad y neutralidad (Watson, 1913), hasta la teoría freudiana del complejo de Edipo, pasando por la propuesta de Kohlberg (1992) sobre el desarrollo del juicio moral o la desarrollada por McClelland (1989) sobre motivación del logro, todas ellas coinciden en ubicar a las mujeres y lo femenino en una posición de inferioridad, subdesarrollo o desviación de lo masculino y son estas teorías la base de la formación profesional de nuestro estudiantado.

Además, la psicología ha contribuido a la exclusión de las mujeres de la carrera científica de diversas áreas de conocimiento al reafirmar sus tesis sobre las diferencias sexuales en habilidades cognitivas. Es decir, los estudios psicológicos en los cuales se afirma que los varones poseen una mayor habilidad matemática y espacial, mientras las mujeres destacan en habilidades verbales, se utiliza como argumento para explicar el escaso número de mujeres en física, ingeniería o matemáticas, mientras se justifica su elevada presencia en el magisterio, la enfermería o la psicología. Se trata de una segregación horizontal legitimada por tesis que no tienen fundamento sólido y que desestiman cómo las institu-

ciones educativas que contribuyen a inhibir la incursión de las mujeres en estos campos y limitar su presencia entre las comunidades científicas mediante sus estrategias de enseñanza de la ciencia, el clima en el aula y los regímenes de género presentes en las universidades. Bajo la premisa de neutralidad del sujeto cognoscente, la psicología también ha privilegiado la idea de que no importa quién sea el sujeto de conocimiento mientras se siga la ruta que marca el “método científico”, y ello ha limitado la reflexión sobre las disparidades de género que pueden estar presentes en la transmisión, producción y difusión del conocimiento psicológico.

De ahí la importancia de que las profesoras se conviertan en modelos a seguir para fomentar el interés de las jóvenes hacia la investigación, pues ellas pueden impulsar modificaciones al currículum y nuevas estrategias pedagógicas que promuevan una visión diferente de la psicología entre sus alumnas. La pedagogía feminista puede ofrecer valiosas herramientas para conseguir estos propósitos, pues cuenta con estrategias que pueden potenciar el papel de las profesoras como aliadas y guías de las estudiantes en relaciones de solidaridad que les permitirá enfrentar las dificul-

tades asociadas a su condición de género en la escuela. Se trata de generar un proceso interactivo de enseñanza - aprendizaje que facilite la apropiación del conocimiento por parte de las mujeres, se enfoque a atender sus necesidades educativas y a modificar un sistema educativo tradicional que las excluye e interioriza (Tisdell, 2000; Maffía, 2007).

En América Latina se ha gestado una corriente de la pedagogía feminista sustentada en los aportes de teóricos como Freire (1970), quien señala el doble papel de la escuela en la reproducción de la opresión, la explotación y la diferencia, al tiempo que enfatiza sus enormes potencialidades para superar la posición de subalternidad en que la sociedad coloca a determinados sectores de la población. Se pretende con ello romper con los modelos hegemónicos de la educación que se ejercen como parte de las nuevas formas de neocolonialismo en nuestros países y recuperar las potencialidades de creatividad, autonomía y conciencia de los individuos, así como diseñar nuevos discursos pedagógicos que incorporan el análisis de las relaciones de poder, los mecanismos de resistencia y la necesidad de escuchar la voz de quienes han sido silenciadas. Ello ha enriquecido la discusión

sobre género y ciencia al combinar el tema y el problema de las mujeres con otros ejes contextuales que matizan los esencialismos y potencian nuevas propuestas educativas. Son éstas las que pueden aprovecharse para promover una nueva perspectiva en la enseñanza de la investigación en psicología que elimine las asimetrías de género y permita utilizar referentes teóricos y epistemológicos no sexistas en la formación profesional del estudiantado.

Referencias

- Agoff, C. y Mingo, A. (2010). *Tras las huecas del género. Vida cotidiana en tres facultades*. México: PUEG-UNAM.
- Anderson, I. J. T. (2002). *The social construction of female engineers: A qualitative case study of engineering education*. Unpublished doctoral dissertation. Canada: University of Saskatchewan, Saskatoon, SK.
- Álvarez, M., Álvarez J., Pérez U., Arias A. y Serrallé F. (2010). *La educación tecnocientífica*. Trabajo presentado en el VIII Congreso Iberoamericano de Ciencia Tecnología y Género. Curitiba, Brasil.
- Blazquez, N. y Bustos, O. (2008). *Académicas pioneras. Trayectorias y contribuciones en la UNAM*. México: CEIICH-UNAM.
- Blazquez, N. y Bustos, O. (2013). *Saber y poder. Testimonios de directoras de la UNAM*. México: CEIICH-UNAM.
- Duran, M. A. (ed.) (1982). *Liberación y utopía*. Madrid: Akal.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo XXI.
- García Dauder, S. (2005). *Psicología y feminismo. Historia olvidada de mujeres pioneras en Psicología*. Madrid: Narcea Ediciones.
- García Dauder, S. (2010). Las relaciones entre la psicología y el feminismo en 'tiempos de igualdad'. *Cuadernos de Psicología*, 12 (2), 47-64.
- García Villa, M. C. (2008). *The impact of program experiences on retention of women engineering students in Mexico*. Dissertation for Degree of Doctor of Philosophy. Texas University.
- González, M. y Pérez E. (2002). Ciencia, tecnología y género. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e*

Innovación, (España) Núm. 2, enero-abril
(en línea):

[http://www.oei.es/revistactsi/numero2/
vari0s2.htm](http://www.oei.es/revistactsi/numero2/vari0s2.htm)

Guevara, E. (2009). Desigualdad de género en la UNAM. Algunas experiencias del estudiantado. En Gandarilla, José, Julio Juárez y Rosa Ma. Mendoza (Coordinadores). *Jornadas Anuales de Investigación 2008*. México: CEIICH-UNAM.

Guevara, E. (coord.) (2012). *El Sueño de Hypatia. Las y los estudiantes de la UNAM ante la carrera científica*. México CEIICH-UNAM.

Guevara, E. y García, A. (2010). Los obstáculos para dedicarse a la investigación en mujeres estudiantes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, VII (18), 17-24.

Guevara, E., Medel, D. y García, C. (2012). Las académicas como modelo para dedicarse a la investigación en estudiantes de psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, IX (23), 36-42.

Guevara, E., García, A. y Mendoza, R. M. (2012). *Las mujeres científicas, grandes ausentes en la formación profesional de estudiantes universitarios*. Trabajo presentado en el VIII Congreso de Investigación y Posgrado, FES-Zaragoza-UNAM. Ciudad de México.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Maffía, D. (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo.

Manassero, M. A. y Vázquez, A. (2003). Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias. *Revista de Educación*, 330, 251-280.

McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Editorial Narcea.

Miqueo, C., Germán, C., Fernández-Turrado, T. y Barral, M. J. (2011). *Ellas también cuentan. Científicas en los comités de revistas biomédicas*. España: Pressas Universitarias Universidad de Zaragoza.

Parviainen, M. (2008). The Experiences of Women in Computer Science. The Importance of Awareness and Communication. *Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 1 (4), 87-94.

Segura, A., Piccinelli G. y Rosado M. (1998). La mujer en la ciencia: las astrónomas mexicanas. UAM-Xochimilco. <http://www.xoc.uam.mx>.

Tidball, M. E. (1986). Baccalaureate Origins of Recent Natural Science Doctorates. *Journal of Higher Education*, 57 (6), 606-620.

Tisdell, E. J. (2000). Feminist pedagogies. En E. R. Hayes & D. D. Flannery (Eds.), *Women as learners. The significance of gender in adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Valderrama, P., Colotla, V., Jurado, S. y Gallagos, X. (1997). De la fundación de la Universidad a la creación de la Maestría en Psicología: 1910-1938. En *100 años de la Psicología en México 1896-1996* (pp. 39-45). México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review* 20, 158-177.

Proyecto desperdicio: una experiencia de extensión universitaria en los Centros de Referencia para la Asistencia Social (CRAS)

Stael Oliveira Rezende³⁴

María de Fátima Aranha de Queiroz y Melo³⁵

Universidad Federal de São João del Rey, Minas Gerais, Brasil

Resumen

En este reporte contamos la experiencia vivencial desarrollada en uno de los Proyectos de Extensión Universitaria de la Universidad Federal de São João del Rey (UFSJ) cuya existencia data de hace nueve años; su objetivo es convertir los desperdicios en juguetes que permitan garantizar el derecho de jugar de los niños en situación de vulnerabilidad y riesgo social, al mismo tiempo que se propone reducir la acumulación de basura en el medio ambiente. Fue realizado un trabajo de educación socio-ambiental con los niños en cuanto a las múltiples posibilidades de construcción de juguetes y

³⁴ Becaria de Extensión del curso de Psicología de la Universidad Federal de São João del Rey, Minas Gerais, Brasil.

³⁵ Docente de los cursos de Graduación y Maestría en Psicología de la Universidad Federal de São João del Rey, Minas Gerais, Brasil.

la reutilización del material reciclable, dándole un nuevo significado, mucho más allá del material, al contexto en que viven y a su propia vida. De-tendremos nuestro enfoque en el análisis de los talleres grupales realiza-dos utilizando como referencia teórica-metodológica a Pichon-Rivière y Vygotsky.

Palabras clave: conciencia socio-ambiental, proceso grupal, políticas pú-blicas.

Resumo

Neste relato de experiência, narramos uma experiência vivenciada num projeto de extensão da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), o Projeto Sucata, em parceria com os CRAS da cidade de São João del Rei. Existente há nove anos, seu objetivo é transformar sucata em brinquedo de modo a garantir o direito de brincar a crianças em situação de vulnerabilidade e risco social, ao mesmo tempo propondo minimizar o acúmulo de lixo no meio-ambiente. Um trabalho de educação sócio-ambiental é realizado com as crianças quanto às múltiplas possibilidades de construção de brinquedos e reutilização do material reciclável, ressignificando, para muito além do material, o contexto em que vivem e a própria vida. Deteremos nosso foco na análise das oficinas de dinâmicas de grupo que são realizadas utilizando como referencial teórico-metodológico Afonso, Pichon-Rivière, Vigotsky e Piaget.

Palavras-Chave: conscientização sócio-ambiental, processo grupal, políticas públicas.

La trayectoria del proyecto

El Proyecto Desperdicio inició sus actividades en el año 2003 a partir de la necesidad de ofrecer una alternativa recreativa sin costos para los niños originarios de los grupos de bajos recursos. Desde 2009, el Proyecto cambió su ámbito de acción hacia los Centros de Referencia en Asistencia Social (CRAS), estableciendo una colaboración con los sectores de las políticas públicas de asistencia social de São João del Rey. Actualmente proporciona atención a las acciones desarrolladas en las sedes del CRAS Tejuco y Señor de los Montes, que está insertado en un contexto intersectorial que vincula a la Universidad y sus prácticas socio comunitarias con las acciones del Sistema Único de Salud (SUAS). Dicha configuración ha resultado provechosa tanto para la Universidad, cuyas acciones están asentadas en la triada enseñanza-investigación-extensión, adaptando su currículo para calificar, tanto la formación de sus alumnos como a la institución colaboradora que se beneficia de los servicios a través de los talleres realizados por los becarios bajo la supervisión de la profesora orientadora.

La psicología comunitaria y la actuación del psicólogo de las SUAS

Para Freitas (1996) la profesión del psicólogo es reciente y aún se encuentra en construcción, teniendo la necesidad de acompañar los procesos históricos, políticos, sociales y económicos de la sociedad en la cual se encuentra insertada por lo que llama la atención sobre la importancia de los cursos de formación para que los psicólogos aborden la práctica en psicología comunitaria, relacionándose a las condiciones de vida de la población, donde la profesión se aparta de las élites al mismo tiempo en que abarca una nueva posibilidad de actuación, invirtiendo en las acciones conjuntamente con trabajadores sociales. En Brasil, esta área surgió como una propuesta de separación de los modelos importados, ajenos a nuestra realidad.

La organización de las entidades en red es uno de los ejes de la política de atención al derecho del niño y del adolescente, partiendo del supuesto de que una red social o institucional involucra la relación interpersonal y la interlocución entre instituciones en torno a un objetivo común (Oliveira, 2007). Según el autor, el sistema de garantía de derechos es definido por la articula-

ción entre los distintos actores e instituciones, directa o indirectamente involucrados con las políticas de atención a la infancia y la adolescencia, para garantizar el cumplimiento del Estatuto del niño y del adolescente (ECA).

El acogimiento en instituciones de albergue o refugios provisionales como las casas hogar, local de donde son originarios algunos niños participantes de nuestros talleres, constituye una medida de protección social especial de alta complejidad que tiene como objetivo el enfrentamiento de las situaciones en las cuales los derechos de los niños ya fueron violados y actitudes que necesitan ser tomadas en cuenta para que haya una restauración de las relaciones familiares y o comunitarias (Ley No. 12.435 de 2011).

Para actuar sobre la dirección de una psicología comprometida con las transformaciones sociales, uno de los soportes utilizados por el Proyecto Desperdicio fue la Cartilla del Centro de Referencia Técnica en Psicología y Políticas Públicas (CREPOP, 2007). Y conforme a la ley del Sistema Único de Asistencia Social (SUAS), fue mantenida una postura de prevención y promoción de la salud con el objetivo de que la

actuación del psicólogo, en el sentido de fortalecimiento de las relaciones, se extrapolase en contexto del taller.

La ley de los SUAS estipula en su Artículo 6º, párrafo 1º, la protección social básica ofrecida por el CRAS como:

Conjunto de servicios, programas, proyectos y beneficios de la asistencia social que contempla la prevención de situaciones de vulnerabilidad y riesgo social por medio del desarrollo de potencialidades, adquisición y fortalecimiento de lazos familiares y comunitarios (Ley No. 12.435 de 2011; p.3).

El trabajo con las políticas públicas debe instaurarse en redes de apoyo, como ha sido declarado por la citada legislación. El Proyecto Desperdicio actúa en una red en la que los objetivos comunes a las instituciones pueden ser resumidos en promoción de la salud y garantía de derechos. En ese sentido, hubo una necesaria aproximación del CRAS y de la Universidad para con las Casas-Hogar de São João del Rey y Santa Cruz de Minas, una vez que, durante los años de 2009 a 2010, los niños de los hogares participaron en los talleres.

El Proyecto Desperdicio en el contexto de las acciones del SUAS a partir de un nuevo concepto de salud

De acuerdo con Minayo (2006) “existe una esencialidad en las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza” (p. 8). La autora demuestra con esa frase la articulación de la salud y el medio ambiente que se ha venido estructurando históricamente y que ahora necesita ser pauta de acciones, “...tomando en cuenta nuestra responsabilidad presente y futura con la existencia, las condiciones y la calidad de vida de los individuos, con la sociedad y con la biósfera” (p. 8). Este nuevo concepto de salud es el resultado de un proceso que tiene como precedentes la reunión de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en Ottawa en 1986, con la publicación de una carta para declarar la importancia de las condiciones sociales y ambientales para la salud. En el territorio de Brasil, estaba ocurriendo, en el mismo año, la VIII Conferencia Nacional de Salud, responsable de proclamar la salud como derecho del ciudadano y modificar la prestación de servicios en ese sector, la cual, de acuerdo a la autora, “la transformación de la mirada propiciada por la Carta de Ottawa pasó a demandar una nueva

forma de pensar y de actuar del sector salud” (p. 90).

La Constitución Federal de 1988 crea, dos años después, un Sistema Único de Salud (SUS), donde se declara que (Minayo, 2006):

La salud tiene como factores determinantes y condicionantes, entre otros, la alimentación, la vivienda, la higiene básica, el medio ambiente, el trabajo, el salario, la educación, el transporte, la diversión y el acceso a los bienes y servicios esenciales, los niveles de salud de la población expresan la organización social y económica del país (Ley 8080 de 1990, Art. 3º, p.1).

En el Proyecto Desperdicio, orientando nuestra conducta en relación al medio ambiente, utilizamos la política de los 3R´s - Reducir, Reciclar y Reutilizar- (Layarques, 2002) que surgió de la necesidad de conscientizarnos de los problemas derivados de la generación desenfrenada de basura y su efecto en el medio ambiente. Las 3R´s representan:

Reducir: disminuir el consumo de productos y el desperdicio de materiales utilizando solamente lo necesario, es decir, com-

prar solamente lo que en realidad se va a utilizar, ya sea ropa o comida, etc.

Reutilizar: reaprovechar los materiales que estuvieran en buen estado, antes de su deshecho final como por ejemplo, hacer que una lata de aluminio se convierta en un porta-objetos.

Reciclar: devolver el material usado al ciclo de producción entregándolo debidamente limpio y condicionado en sus colectores específicos de acuerdo con los colores preestablecidos para cada tipo de material: azul para el papel, rojo para el plástico, verde para el vidrio y amarillo para el metal. Actualmente tales conductas pautadas en la política de las 3R's están siendo incorporadas cada vez más en nuestros medios sociales, educativos y mediáticos. Como resultado de esto se han incorporado nuevas R's para inspirar nuevos hábitos. Siguen, con base en Coelho (2009) las descripciones de otras versiones de las R's:

- En la cuarta versión, entendemos que las R's Reducir de Reciclar, Reutilizar e Reintegrar (comentados más adelante), están siendo relacionadas con el surgimiento de los residuos.

- En la quinta versión, las R's Reducir, Reciclar, Reutilizar, Repensar y Rechazar estarían relacionados con las posturas de las personas.

En los talleres desarrollados, ese incremento de varias posibilidades y significados de las R's en lo cotidiano puede proporcionar diversas actividades, dinámicas, juegos y vivencias placenteras. Abajo, están las contribuciones que incorporan nuevos valores y objetivos al Proyecto Desperdicio para la concientización y modificación efectiva de hábitos de los niños y sus familiares:

Reintegrar: promover la reintegración a la naturaleza de los materiales que no pueden ser reciclados, como los restos de materiales orgánicos y alimentos.

Repensar: analizar lo que usted realmente "piensa" que está necesitando. Es un concepto enfocado en el consumo sustentable, siendo éste una consecuencia de su necesidad y no de influencias externas.

Rechazar: percibir que el producto en cuestión no le hará falta alguna y, por lo contrario, podrá generar más basura innecesaria para nuestro planeta. Es el caso de las bolsas de plástico y folletos distribuidos en la calle (Coelho, 2009).

Resignificar: se trata de otra versión de la R que propone el Proyecto Desperdicio por la transformación de los productos desechables en objetos divertidos que servirán para la elaboración de las actividades vivenciales de los niños durante los talleres.

Metodología

Un equipo de egresados de psicología, bajo la supervisión de la profesora orientadora, implementó talleres de dinámicas de grupo dirigidas a los niños bajo el marco teórico-metodológico de Afonso (2006), por su parte inspirada en los grupos operativos de Pichon-Rivière (1986).

Se presenta un proyecto-base a cada equipo de los CRAS en una reunión inicial y después de que los encuadres eran aceptados, se llevaron a cabo los talleres una vez por semana con una duración de dos horas. Las actividades cuentan con un promedio de 15 a 20 participantes de ambos sexos, con edades variadas entre 6 y 15 años.

Análisis del proceso grupal en el CRAS Tejuco

En lo referente a los talleres, lo más destacado del trabajo realizado en 2009 y 2010 fue la dificultad para acercarse e involucrar

a los niños de la colonia Tejuco y los niños procedentes de la Casa Hogar que funcionaba en la misma colonia. La hipótesis la elaboramos a través de las observaciones y el estudio profundo del caso. A partir de la apropiación del concepto desarrollado por Goffman (1982) fueron seleccionados aquellos individuos que podrían fácilmente estar incluidos en las relaciones sociales cotidianas, aunque poseen una característica que puede imponerse negativamente a la atención del grupo y apartar a los demás. Otros autores nos ayudan a pensar sobre ese proceso.

Lane (2001) señala que la técnica de Pichon-Rivière hace surgir contradicciones/estereotipos en el grupo que son generados en función de las ideologías inconscientes. Esta idea tiene la adición de Guareschi (2000), cuando el autor afirma que "...la ideología podrá servir para crear y sustentar relaciones justas así como desiguales" (p. 91).

Todo el plan de trabajo del 2011 tuvo como objetivo unir lo que denominamos como dos "subgrupos", con los juegos colectivos propuestos por Piaget (1994); la estrategia elegida para ello, fue incorporar las técnicas del grupo operativo de Pichón Riviére

(1986). Sin embargo, en el año en que se desarrolló el proyecto, los niños provenientes de la Casa Hogar no regresaron para dar continuidad a los talleres, bajo la justificación de que tenían otras actividades en el mismo día y horario. Para sorpresa del equipo de becarios que venían colaborando en el proceso, el grupo compuesto únicamente por los niños miembros de las familias registradas en el CRAS también se organizó de manera segmentada, reiterando el argumento de extrañar todo lo que no formaba parte de las características de cada micro-grupo. La heterogeneidad presente producía demandas muy específicas, pues cada uno llegaba con su historia, valores, miedos y fantasías, o sea, actuaban con su verticalidad.

Para Pichon-Rivière (como menciona Bernstein, 1986), la verticalidad está relacionada con la historia personal de cada integrante del grupo y hace *como que*, en el proceso transferencial ya sea que éste asuma o no los papeles que le son atribuidos por los demás. Otro dato de conflicto era que, por estudiar en las mismas escuelas y, muchas veces, ser vecinos, primos y hermanos, traían historias de afectos anteriores para el grupo, lo que dificultaba aún más la apertura para la comunicación y relaciones

con los demás integrantes. Nuevas versiones de selección fueron establecidas en función de esa resistencia al acercamiento.

Fueron frecuentes los conflictos de niñas versus niños, de los más grandes contra los más pequeños, alumnos de una escuela en rivalidad con alumnos de otra, además de mucha angustia en los días que antecedían a las fiestas de la universidad, pues ahí los niños se encontrarían con los del CRAS de otra colonia. Esa situación es explicada en palabras de una de las portavoces del grupo Tejuco: "...ellas cometen desorden en el camión, tía, los niños se quedan gritando y moviendo entre la gente, al chofer ellos no le gustan. Si ellas van en el camión yo no voy, ellos no tienen educación".

Para el análisis del grupo es importante destacar que no había la obligatoriedad de la presencia y, con ello, se estableció un patrón de ausentismo y alternancia de los integrantes, siendo éste otro factor que perjudicó la consolidación de una historia común, una horizontalidad compartida por todos que pudiese, a lo largo del tiempo, crear un Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO) (Pichon-Rivière; citado en Afonso, 2006), definido como un conjunto de experiencias, conocimientos y afectos

previos con los cuales los individuos piensan y actúan en grupos. Dependiendo de los niños que estuviesen presentes en cada taller y de la disposición transferencial e identificatoria entre ellos teníamos una matriz comunicativa y una atribución de los roles muy circunstancial (líder de cambio, líder de resistencia, chivo expiatorio, porta voz) específicos para cada uno de esos arreglos grupales (Pichon-Rivière, 1986).

De acuerdo con la composición de los integrantes, el grupo podría ser más tranquilo, agresivo, revoltoso, receptivo o no a la tarea propuesta. La conducta de los coordinadores del taller necesitaba ser sensible y atenta a esos constantes cambios. Un participante que llegara atrasado cambiaba la dinámica de los roles asumidos y el clima del grupo. Nuevas relaciones establecidas en el “aquí y ahora” del grupo daban margen para interpretaciones productivas. La planeación flexible del taller se hacía indispensable, completamente distinta a la planeada, lo que llamamos como Planes B, C, en fin, alternativos. Guareshi (2000) aclara ese fenómeno experimentado por nosotros, afirmando que un grupo se constituye a partir de relaciones y, por tanto, es “relativo” mutable, está en construcción. El autor pondera que, para cambiar un grupo,

es necesario alterar las relaciones entre los integrantes.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) postulado por Vigotsky (1984) fue una guía para potencializar la colaboración de los integrantes del grupo en la ayuda mutua, para movilizar el grupo y transformarlo por medio de la adquisición de conocimientos y habilidades. Con la ayuda del coordinador o de compañeros más expertos, cada participante era capaz de realizar acciones que ultrapasaban el nivel de desarrollo real, constituyéndose así en lo que el autor llamó como Zona de Construcción Potencial de Aprendizajes. En algunos momentos, los aprendizajes viabilizados en el grupo se detenían en función de los conflictos afectivos, una vez que éstos producían estructuras estereotipadas y obstáculos en la comunicación, debido a la ansiedad elevada y resistencia al cambio. Esa dificultad fue conceptualizada por Pichon-Rivière (1986) como obstáculo epistemofílico.

Muchos fueron los obstáculos para el desarrollo del grupo del CRAS Tejuco a lo largo del 2011. Fue muy común comprobar que la tarea explícita podía ser realizada por todos en total autonomía en relación con

los coordinadores, desde que se solicitó la construcción individual de los juegos. A partir del momento en que el grupo era solicitado, algo de la tarea implícita emergía y la movilización se consumía en la pre-tarea con muchos conflictos a ser resueltos, una vez que, debido a la angustia del acercamiento sin relaciones, había la dispersión en los moldes como analiza Afonso (2006) quien habla sobre la necesidad de romper este patrón de "agrupación" y promover la cohesión grupal construyendo una red de identificación.

La utilización de juegos colectivos definida por Piaget (1994) como el establecimiento de reglas, ejercicio de un círculo en las acciones (esperar su turno para jugar), fue una de las estrategias utilizada por nosotros con la expectativa de romper con los patrones estereotipados de relación. Para el autor, los juegos de reglas representan una actividad interindividual regulada por ciertas normas que pueden ser modificadas por los miembros de cada grupo de jugadores. El respeto a las leyes elaboradas proporciona muchos acuerdos y no de la mera aceptación de normas impuestas por autoridades extrañas. Apostamos en la construcción de juguetes-desperdicio y en los juegos contruidos con desperdicios

que pudiesen ser utilizados en actividades colectivas para viabilizar procesos de interacción grupal, afiliación y pertenencia, cooperación y pertinencia, comunicación, aprendizaje, y tele.

El tele es definido por Pichon-Rivière (1986) como una "...disposición positiva o negativa para interactuar más con uno de los miembros que con otros" (p. 126), y además añade que un tele negativo puede perturbar mucho la tarea del grupo. Este tele negativo fue bastante constante entre los participantes del grupo de la colonia Tejuco en relación con los participantes del grupo proveniente de la Casa Hogar, cuando estos aún participaban de los talleres. En el subgrupo Casa Hogar, predominaban patrones de evitación, tímidos, inseguros y agresivos, con posturas despectivas entre sí y situaciones puntuales de demanda de atención así como de agresiones. El patrón de comunicación era nítidamente caótico lo que ocurre cuando el nivel de angustia afecta a todos mutuamente, nadie se escucha y todos invaden a los demás (Pichón-Rivière, 1986).

En ese sentido, Goffman (1982) añade que "el individuo estigmatizado o que es muy tímido, o es muy agresivo y que en ambos

casos está listo para leer significados no intencionados en nuestras acciones” (p. 27). En el taller compuesto sólo por los niños del Tejuco, por su parte, cambiaban los patrones de comunicación: caos³⁶ y comunicación segmentada restringida en subgrupos. Fue ese patrón que comprobamos en la relación de las situaciones en que la comunicación era establecida sólo entre dos o más entre sí, excluyendo a los demás, formándose subgrupos.

Discusión y conclusiones

A lo largo del proyecto, verificamos varios de los límites que atraviesan nuestra práctica en los CRAS. Como bien señala Afonso (2006), no podemos abdicar de un análisis del contexto cuando los talleres se desarrollan dentro de una institución. Nuestra práctica aún enfrenta alguna resistencia, común en todo lo que es reciente en psico-

logía, y demanda el esfuerzo de traspasar viejos paradigmas. Sentimos una resistencia, natural en nuestro entender, por parte del equipo técnico del CRAS en relación a nuestro trabajo, una vez que este ocurre fuera de un contexto disciplinador, principalmente porque la metodología utilizada por nosotros evita una actitud pedagogizante, desentonando las expectativas en relación con una postura de control para con los niños.

En los talleres desarrollados la tarea explícita, que consistía en transformar desperdicios en juguetes, nos llevó a buscar el entendimiento de un grupo que presentaba poca o ninguna operatividad debido a una desorganización en sus patrones relacionales que funcionaban como obstáculo al trabajo del grupo, punto sobre el cual nos detuvimos en este trabajo. A pesar de las dificultades encontradas en esta tarea implícita, entendemos que hubo progresos en relación a la actitud de los participantes frente a las cuestiones ambientales de convivencia con otros seres vivos, humanos y no humanos.

Percibimos también un aumento significativo de la iniciativa de los participantes en la confección de los juguetes, mostrándose

³⁶ “Esas perturbaciones son lo que en la teoría de la comunicación se denominan ruidos, lo que Bachelard llama obstáculos epistemofílicos y lo que en la teoría de Pichón-Riviere adquiere la dimensión de Tercero existente en todo vínculo” (Raj, s/f, p.70). Pichón-Riviere (1986) considera la comunicación como un intercambio de una serie de señales entre emisor y receptor, como un proceso de codificación y de decodificación. En este proceso hay la influencia del factor ruido o factor 3 (el tercero), que interrumpe la comunicación.

más autónomos, creativos y empeñados en la actividad, al punto de no necesitar siquiera de la sugerencia para la creación de prototipos, teatros y presentaciones que tuviesen como temáticas la preservación ambiental. Aunque empeñados en referenciales de competencia y rivalidad, pudimos comprobar, entre los participantes, la creación de relaciones afectivas y un mayor sentimiento de pertenencia al grupo, el aumento de la interacción y aprendizaje entre los participantes, el surgimiento de relaciones de cooperación y consideración hacia el otro. Finalmente enfatizamos el acercamiento del compañerismo entre el CRAS y UFSJ y la aproximación de las actividades del proyecto con las actividades de la investigación. Esta experiencia fue capaz de acercar a los estudiantes de psicología a las políticas públicas de asistencia social, de la actuación en psicología comunitaria, de los equipos multidisciplinares y redes de servicios, configurándose como posibilidades de actuación en el futuro.

Referencias

Afonso, M. L. (Org.) (2006). *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Berstein, M. (1986). Contribuições de Pichón-Rivière à psicoterapia de grupo. Em: L. C. Osório *Grupoterapia Hoje* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Brasil. *Lei 8080 de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre o Sistema Único de Saúde. (SUS)*. Retirado em 7 de fevereiro de 2012 de <http://www.saude.inf.br/legisl/lei8080.htm>.

Brasil. *Lei Nº 12.435 de 6 julho de 2011 Lei de implantação do SUAS, Serviço único de Assistência Social, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome*. Retirado em 12 de fevereiro de 2012 de <http://www.mds.gov.br>

Brasil. *Lei Nº 8069, de 30 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*.

Coelho, L. S. (2009). 3 R's, 4 R's e 5 R's. Retirado em 12 agosto 2008 de <http://www.licenciamentoambiental.eng.br/3-rs-4-rs-e-5-rs/>

- CREPOP. (2007). *Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas*. Conselho Federal de Psicologia. *Referência técnica para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS*. Brasília: CFP, 48p.
- Freitas, M. F. Q. (2000). Psicologia na comunidade, Psicologia da comunidade e psicologia (social) Comunitária – Práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 60 a 90, no Brasil. Em R. H. F. Campos (Org.) *Psicologia Social Comunitária – da solidariedade à autonomia* (pp. 54-80). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Goffman, E. (1982). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Guareschi, P. (2000). Relações Comunitárias – Relações de dominação. Em R. H. F. Campos (Org.) *Psicologia Social Comunitária – da solidariedade à autonomia* (pp. 81-99), 4ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Layarques, Ph. (2002). O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. Em: F. Loureiro, P. Layargues e R. Castro (Orgs.) *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania* (pp. 179-220). São Paulo: Cortez.
- Minayo, M. C. S (2006). Saúde e ambiente: Uma relação necessária. Em, G. W. S. Campos, M. C.de S. Minayo, M. Akerman; M. Drumond Junior, Y. M. de Carvalho (orgs). *Tratado de saúde coletiva* (pp. 81-107). São Paulo: Hucitec.
- Oliveira. R. C. S. (2007). *Quero voltar para casa: O trabalho em rede e a garantia do direito à convivência familiar e comunitária para crianças e adolescentes que vivem em abrigos*. São Paulo: AASPTJ – SP.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.
- Pichon-Rivière, E. (1986). *O Processo Grupal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Raj, J. (s/f). Grupo e grupo operativo. Em: M. L. C. Gayotto, (Org.) *A Psicologia Social de Enrique Pichon-Rivière*. São Paulo: Gráficaplub.
- Vigotsky, L. S. (1984). *A Formação Social da Mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

La disciplina y los valores de jóvenes universitarios

Adriana Garrido Garduño³⁷,
Adriana Guadalupe Reyes Luna,
Patricia Ortega Silva,
Laura Evelia Torres Velázquez

Facultad de Estudios Superiores Iztacala,
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El estudio de la familia es importante porque se le considera como la primera institución que ejerce influencia en el niño, mediante la transmisión de valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria; es la primera institución educativa y socializadora del niño. El objetivo de la presente investigación fue describir la dinámica familiar de jóvenes universitarios de la carrera de psicología, considerando las categorías a) disciplina y método y, b) sistema de valores. La muestra fue de 566 alumnos a quienes se les aplicó un cuestionario que analiza la dinámica familiar. En los resultados se encontró que la madre es quien realiza más actividades enfocadas a la disciplina y al desarrollo de valores, aunque esto no quiere decir que el

³⁷ Correspondencia: Facultad de Estudios Superiores Iztacala. División de Investigación y Posgrado. UIICSE. Av. de los Barrios No. 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, C.P. 54090 México. Correos electrónicos: moyuki@yahoo.com, reyeslunagpe@yahoo.com.mx, patosi@unam.mx y lauratv@unam.mx.

padre no participa, sino que lo hace en menor medida. En general la mayoría de los y las jóvenes consideran que su familia hay disciplina y han desarrollado un sistema de valores consistente.

Palabras clave: dinámica familiar, disciplina, valores, educación.

Discipline and Values in University Youths

Abstract

The study of families is important because family is considered the very first institution that influences the children with values, customs, and beliefs through every day experiences. It is the first educational and social institution the children know. The objective in this investigation was to describe family dynamics of university youths with majors in psychology by considering the following categories, a) discipline and method, and b) values system. The sample was composed by 566 students who were applied a questionnaire focused on family dynamics. The results showed it is the mother who carries more activities oriented to discipline and values development, which doesn't mean that the father doesn't, but that he does it less actively. In general most youths consider there's discipline in their families and they have developed a consistent values system.

Key words. Family dynamics, discipline, values, education

Introducción

La familia es la unidad de la sociedad donde se desarrollan los seres humanos, es un sistema de interrelación que media entre el

individuo y la sociedad y se encuentra integrada por un número variable de individuos, unidos por vínculos de consanguinidad, unión, matrimonio o adopción; además, desde el punto de vista funcional y

psicológico, implica compartir un mismo espacio físico; aunque desde el punto de vista sociológico, no importa si se convive o no en el mismo espacio para ser considerado parte de la familia (Torres, 2011).

El estudio de la familia es importante porque se le considera como la primera institución que ejerce influencia en el niño mediante la transmisión de valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria; es la primera institución educativa y socializadora del niño.

La forma en que se vinculan los miembros de la familia se conoce como dinámica familiar. Oliveira, Eternod y López (citados en Torres, Ortega, Garrido y Reyes, 2008) mencionan que la dinámica familiar es el conjunto de relaciones de cooperación, intercambio, poder y conflicto que, tanto en hombres como mujeres, y entre generaciones, se establecen en el interior de las familias alrededor de la división del trabajo y de los procesos de toma de decisiones. Su estudio surge como una crítica a los supuestos de unidad, interés común y armonía que tradicionalmente se han propuesto acerca de las familias, donde se consideraba que todo en éstas era cooperativo y en beneficio de sus miembros, ya

que al asomarse a cada familia encontramos diferencias, desigualdades y conflictos por lo cual es necesario evidenciar qué pasa realmente en su interior y proponer una representación que se asemeje a la realidad.

Ceballos, Vásquez, Nápoles y Sánchez (2004) señalan que la dinámica familiar se puede definir "como una colección de fuerzas positivas y negativas que afectan el comportamiento de cada miembro de la familia, haciendo que ésta, como unidad, funcione bien o mal" (p. 106). Esto quiere decir que no es sólo positiva, sino que también puede incluir aspectos negativos o nocivos para sus integrantes. El hecho es que el "ser" familia no es fácil, se trata de un vínculo entre varias personas con ideas, responsabilidades, funciones y compromisos diferentes que se encuentran en distintas etapas de desarrollo, donde no solamente se influye en los niños sino en todos los miembros que la forman.

En un estudio realizado por Vásquez, Sánchez, Navarro, Romero, Pérez y Kumazawa (2003) desarrollaron un instrumento de medición de la dinámica de la familia nuclear mexicana, considerando que la diná-

mica familiar tiene como categorías principales:

1. La dinámica de los padres como pareja.
2. La formación de la identidad.
3. La comunicación, expresión y solidaridad en la familia.
4. La estructura de la autoridad en la familia.
5. El manejo del conflicto y la agresividad.
6. La disciplina y método.
7. El sistema de valores.
8. El aislamiento o integración social cultural.

Consideramos que este instrumento abarca aspectos importantes por lo que se retomó para esta investigación con las modificaciones pertinentes para analizar la forma de relación que se establece con el padre y con la madre, considerándolos por separado, pues las funciones que ambos realizan al interior de las familias no son las mismas. Éste se aplicó a jóvenes universitarios de la FES Iztacala y en el presente trabajo se reportan los resultados para las categorías de disciplina y método y la de sistema de valores.

Si hablamos de disciplina y método podemos señalar que es la forma en que se llevan a cabo las reglas que rigen a una familia y ofrecen características específicas de su funcionamiento. El término “regla familiar” sugiere normas que respetan la disciplina. Las reglas que mantienen algunos sistemas familiares son mucho más exclusivas y algunas veces no coinciden con las que rigen la disciplina de la comunidad (Vásquez y cols., 2003). Los indicadores que se utilizaron para medirla son: la organización familiar, la disciplina familiar, el cuidado de la salud y el empleo del tiempo libre.

En el sistema de valores, el desarrollo de la conducta moral, indispensable para la socialización, es un proceso educativo que permite al niño adquirir ciertas normas y prohibiciones razonables con las expectativas y funcionamiento en la sociedad que le ayudan a mantener el orden social, mostrar respeto por la autoridad, comprender la necesidad de que existan reglas y adquirir una conciencia gobernada por ideales. Sus indicadores son: la ambición por la escolaridad, religiosidad – valores morales, confianza entre padres e hijos y autopercepción de la familia.

Objetivo

Analizar la dinámica familiar de los jóvenes universitarios de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la carrera de psicología, considerando las categorías de disciplina y método y sistema de valores.

Método

La muestra fue de 566 alumnos de todos los semestres de la carrera de psicología, 345 mujeres y 221 hombres, con una edad promedio de 20 años, a los cuales se les aplicó el cuestionario modificado de la di-

námica familiar nuclear mexicana realizado por Vásquez y cols. (2003).

Resultados

De los resultados obtenidos vemos que, con relación al semestre, la muestra se encontró distribuida de la siguiente manera: 13% de alumnos de primer semestre, 20% de segundo, 14% de tercero, 15% de cuarto, 4% de quinto, 17% de sexto, 4% de séptimo, 13% de octavo y 1% alumnos que no indicaron el semestre que cursaban (Véase Figura 1).

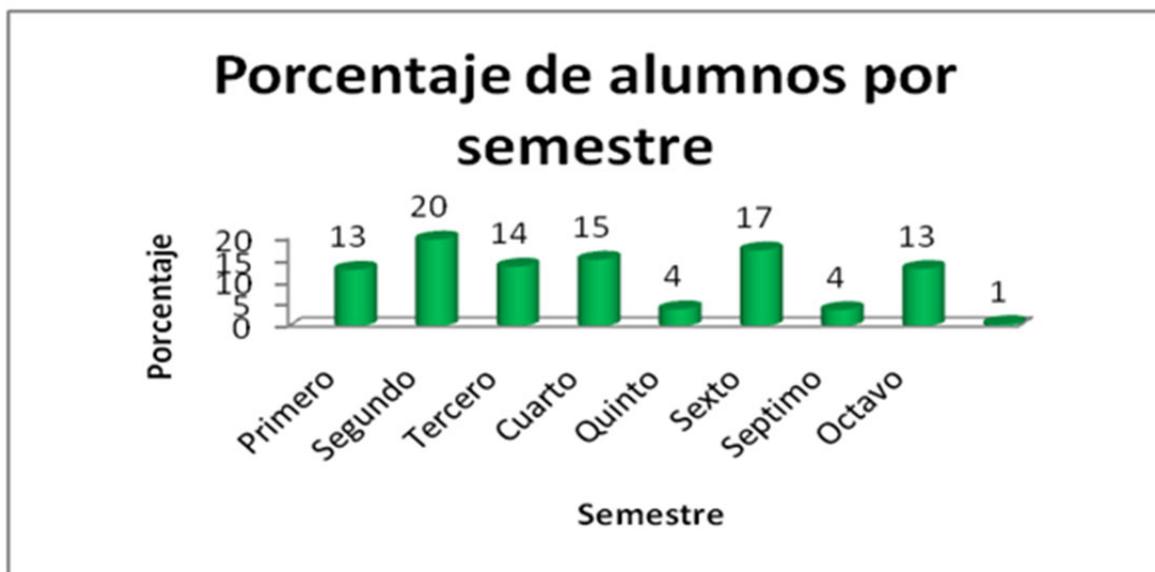


Figura 1. Porcentaje de los alumnos según el semestre que cursan.

Con referencia al estado civil el 95% eran solteros mientras solamente el 21% de los alumnos contaban con una actividad laboral remunerada.

En cuanto a la categoría de **Disciplina y método**, la cual tiene que ver con la instrucción sistemática para seguir o aprender un determinado orden, se valoraron los indicadores organización familiar, disciplina familiar, cuidado de la salud y empleo del tiempo libre, encontrándose los siguientes resultados:

La organización familiar, explorada por preguntas como: ¿En tu familia los deberes de cada quien están claramente definidos?

¿Puedes decir que tu familia es organizada?
 ¿Para las cuestiones importantes, tu papá/mamá toma en cuenta tu opinión? ¿El manejo del ingreso familiar es compartido por tu papá/mamá con su pareja? ¿El dinero familiar se maneja cuidadosamente? ¿Tienes un horario para hacer tareas y estudiar? y ¿Las actividades de tu familia en su mayoría las planean con anterioridad?, las y los alumnos consideran que ambos padres participan en dicha organización como se muestra en la Figura 2, siendo la madre con un 64%, en comparación del padre con un 62%, quien se preocupa más por desempeñar dicha organización dentro de la familia.



Figura 2. Porcentaje de respuestas de la percepción que tienen las y los estudiantes con respecto a la participación de sus padres en la organización familiar.

En el indicador de cuidado de la salud, las preguntas utilizadas fueron: ¿En tu familia se preocupan por comer sanamente? y ¿Tu papá/mamá se preocupa porque practiques deporte? En la Figura 3 se muestra el porcentaje de la opinión de los y las jóve-

nes con respecto al interés que tienen sus padres para el cuidado de la salud de sus hijos, mencionando nuevamente la madre, con un 77%, quien se ocupa más por la salud de los hijos e hijas en comparación con un 73% que hacen referencia al padre.

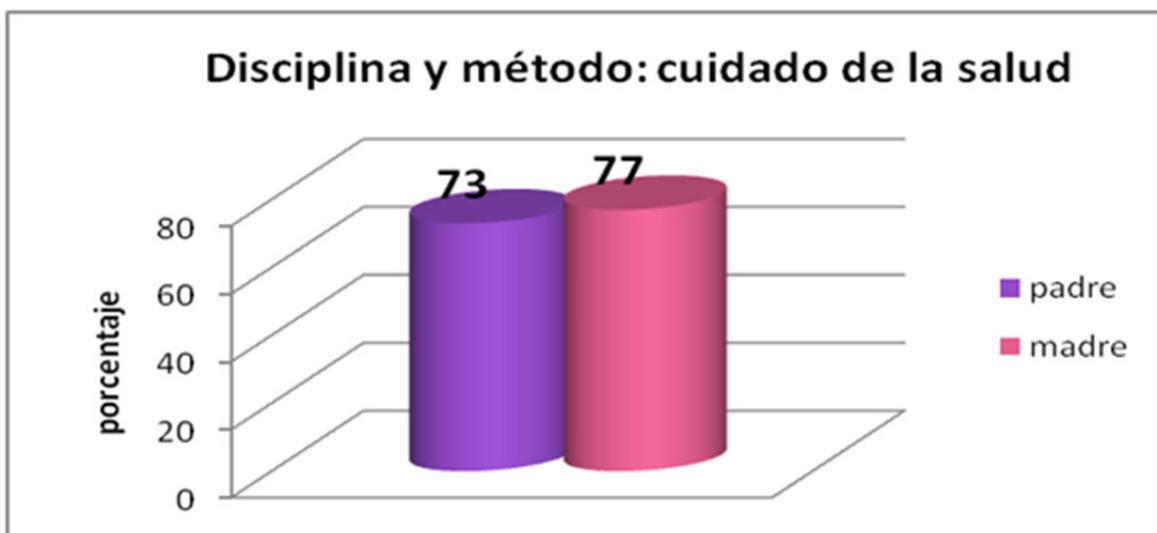


Figura 3. Porcentaje de respuestas de la percepción que tienen las y los estudiantes de sus padres con respecto al cuidado de la salud.

La pregunta para medir el tiempo libre fue: ¿Disfruta tu mamá / papá el tiempo libre en actividades familiares? en donde según la percepción de los y las jóvenes sigue siendo la mamá, con un 82%, quien valora más el tiempo libre en comparación del padre con un 60%. Esto se puede considerar co-

mo una conducta que está influenciada por los roles de género en donde el padre se involucra más en cuestiones fuera del ámbito familiar, es decir, en el ámbito público, siendo para la familia solamente un proveedor y participando poco en actividades de tiempo libre.

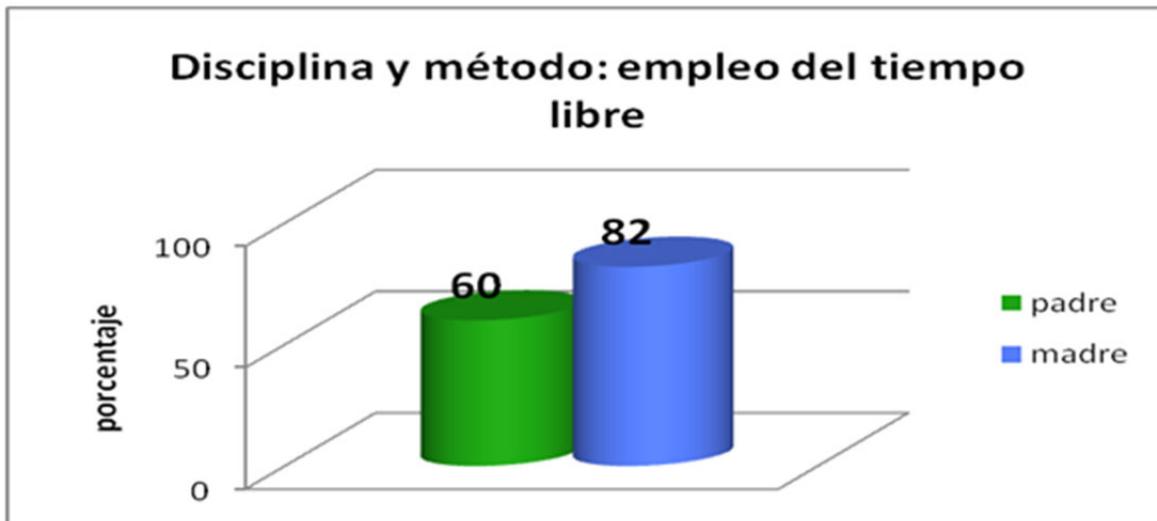


Figura 4. Porcentaje de respuestas de la percepción que tienen las y los estudiantes de sus padres con respecto al empleo del tiempo libre.

Finalmente, para la valoración de la disciplina familiar las preguntas fueron ¿En tu familia hay reglas que deben cumplirse? y ¿En tu casa la disciplina se basa en regaños?

En la Tabla 1 podemos ver el porcentaje de respuesta de los y las jóvenes de acuerdo a las preguntas del indicador donde se ob-

serva que en la mayoría de las familias de los y las estudiantes existen reglas familiares (89%), en donde la disciplina no se basa en regaños (72%), sin embargo, habría que indagar más sobre las estrategias que utilizan para generar disciplina y establecer reglas en todos los integrantes de la familia.

Tabla 1. Porcentaje de los reactivos del indicador disciplina familiar.

Preguntas	Si	No
¿En tu familia hay reglas que deben cumplirse?	89%	11%
¿En tu casa la disciplina se basa en regaños	28%	72%

Para analizar el eje de **Sistema de valores**, el cual permite comprender la importancia de que existan reglas y normas en el proceso educativo de una persona se valoraron los indicadores ambición por la escolaridad, religiosidad - valores morales, confianza padres e hijos y autopercepción de la familia, obteniendo los siguientes resultados.

En cuanto al indicador de ambición por la escolaridad, conformado por las preguntas:

¿Cree tu papá/mamá que la gente con una carrera universitaria vale más? ¿A tu papá/mamá le parecen útiles los estudios universitarios? ¿Cree tu papá/mamá que es más importante ganar dinero que tener un título? en la Figura 4 vemos que los y las jóvenes consideran que es mayor el interés o incluso presión por parte de su papá (73%) para terminar alguna carrera universitaria que la de su mamá (60%).



Figura 5. Porcentaje de respuestas de la percepción que tienen las y los estudiantes de sus padres con respecto a la ambición por la escolaridad.

En cuanto al indicador de religiosidad - valores morales, donde las preguntas son: ¿Tu papá/mamá platica contigo sobre lo que piensa acerca de la moral e inmoralidad? ¿En tu familia la religión es un tema del que se habla mucho? y ¿En tu familia

acostumbran rezar (orar, hacer oración)?, como se observa en la Figura 5, los y las estudiantes consideran que su mamá le da mayor importancia al aspecto religioso y moral (37%) en comparación a su papá (33%).

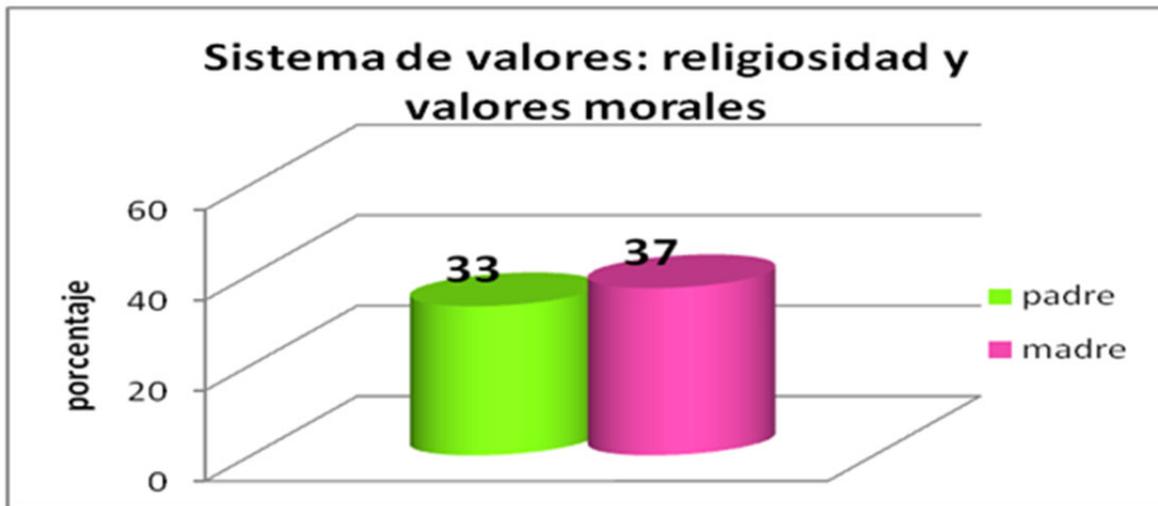


Figura 6. Porcentaje de respuestas de la percepción que tienen las y los estudiantes de sus padres con respecto a la religiosidad y valores morales.

Para el indicador de confianza padres e hijos, medido por las preguntas ¿Puedes hablar con tu papá/mamá sobre tus curiosidades, dudas e inquietudes relacionadas con el sexo?, como se muestra en la Figura

7, los y las jóvenes opinan, con un 64%, que existe mayor confianza con su mamá cuando se trata de cuestiones relacionadas con la sexualidad y no tanto con su papá (38%).

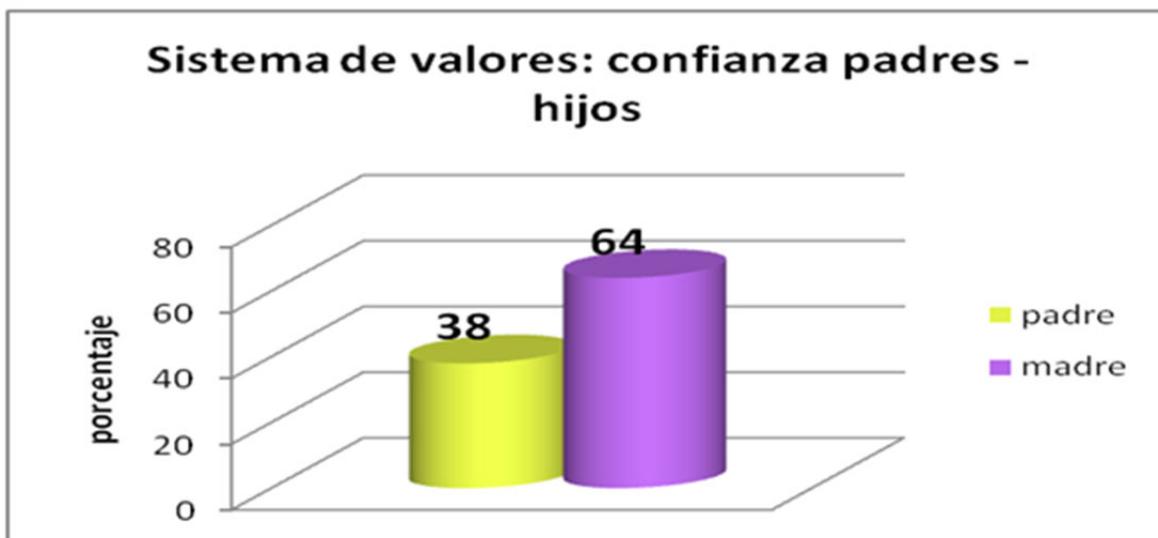


Figura 7. Porcentaje de respuestas de la percepción que tienen las y los estudiantes con respecto a la confianza padres e hijos.

Y, finalmente, para el indicador de autopercepción familiar que contempla dos preguntas: ¿En tu familia todos tienen ideas muy parecidas sobre el bien, el mal, la justicia, la religión, etc.? y ¿Crees que te tocó crecer en una buena familia? los resul-

tados muestran que los y las estudiantes consideran que les tocó crecer en una buena familia (90%), en donde todos sus integrantes tienen ideas parecidas sobre el bien, el mal, etc. (57%) (Véase Tabla 2).

Tabla 2. Porcentaje de los reactivos del indicador autopercepción familiar.

Preguntas	Si	No
¿En tu familia todos tienen ideas muy parecidas sobre el bien, el mal, la justicia, la religión, etc.?	57%	43%
¿Crees que te tocó crecer en una buena familia?	90%	10%

Discusión y conclusiones

De acuerdo con Estrada, (1993) entre las funciones básicas de la familia se encuentran la reproducción, comunicación, afectividad, educación, apoyo social, apoyo económico, generación de autonomía, adaptación, creación de normas e incluso el logro de objetivos y metas en común por sus integrantes. Asimismo, menciona que los objetivos de toda familia son: 1) resolver las tareas o crisis que va enfrentando en las diferentes etapas de desarrollo, y 2) aportar los complementos a las necesidades de sus miembros, con el fin de lograr una satisfacción en el presente y una preparación segura y adecuada para el futuro.

Palacios (citado en Falfan, 2011), coincide en que las funciones de la familia, en relación con los hijos son asegurar su supervivencia, su sano crecimiento y su socialización en las conductas básicas de comunicación, diálogo y simbolización además de aportar un clima de afecto y apoyo sin los cuales el desarrollo psicológico sano no resulta posible. Así mismo es importante aportar la estimulación que haga de ellos seres con capacidad para relacionarse competentemente con su entorno físico y social, lo que permitirá responder a las demandas y exigencias planteadas por su adaptación al mundo en el que les toca vivir.

Dentro de esta investigación, y tomando en cuenta los objetivos y funciones de la familia, vemos que efectivamente si se cumplen las funciones básicas para la revisión de nuestros ejes de análisis (disciplina y método, y sistema de valores), sin embargo, cubrirlos en la práctica no es fácil, debido a las demandas sociales y culturales, así como la asignación de roles que determinan el comportamiento y educación que se fomenta en los hijos e hijas.

En cuanto a la disciplina y método familiar, encontramos que la madre es más reconocida por los y las jóvenes como la encargada de dirigirlos en estos aspectos, ya que es quien está más pendiente y al cuidado de ellos, procurando una adecuada formación y desarrollo de habilidades para el futuro, dentro de las cuales se encuentra el ser disciplinado y tener organización. Sin embargo, el padre no está ausente a ello, también cumple con la guía de los hijos, pero resulta importante señalar que al preguntarles si su padre disfruta el tiempo libre con la familia vemos que su participación disminuye en comparación con la madre, esto puede estar influenciado por los roles tradicionales de género, ya que lo habitual es que éste vele por su familia y sea proveedor, viendo a la familia como

una responsabilidad y no como un grupo donde relajarse y disfrutar la compañía de sus miembros. Esto refleja lo que Olviera, Eternod y López (citados en Torres, 2011) mencionan que tradicionalmente hace y se espera de cada uno: la mujer desempeña el trabajo doméstico, en el ámbito privado, y el hombre las actividades de proveedor por lo que tiene que trabajar en el ámbito público.

Por otro lado, en el eje de sistema de valores, se encontró que para la percepción de los y las estudiantes, es la figura paterna quien se muestra con una participación mayor con respecto a la formación académica de sus hijos e hijas, lo cual se observa que el padre le da mayor importancia y/o ejerce mayor presión a este aspecto, ya que dentro de éste adquieren habilidades, conocimientos y herramientas que en un futuro se tendrán que utilizar para acceder más fácilmente al mercado laboral, dejando a un lado las cuestiones religiosas y valores morales, categorías en las que nuevamente es la madre quien se ocupa de fomentar los valores.

Es importante destacar la categoría de confianza padres e hijos, donde la mayoría de los jóvenes consideran que existe mayor

confianza con su mamá cuando se trata de cuestiones importantes como la sexualidad o distintos conflictos emocionales, lo cual nos lleva a suponer, nuevamente, que a la mujer se le educa con valores enfocados al amor y cuidado de sus hijos y que incluso, la maternidad se convierte en muchos casos en la mayor realización de toda mujer. Al respecto Alberdi, Escanario y Haimovich (1984) mencionan que el tener hijos, criarlos y educarlos aparece en la superficie del discurso femenino como una faceta de superioridad sobre el hombre, como una de las ventajas o privilegios mayores del ser mujer y como una de las fuentes de satisfacción más importantes, llegando incluso, muchas veces, a manifestarse como la justificación de la vida de la mujer.

En resumen, vemos que la madre sigue siendo reconocida como principal transmisora de valores y disciplina, pero que ahora la figura del padre se ve presente casi de igual manera que la de la madre. En este sentido tanto el padre como la madre se vuelven participativos en las cuestiones familiares empezando a ser evidente que el varón tiene una participación más activa y reconocida por los hijos e hijas dentro de su dinámica familiar.

En la actualidad y reconociendo la importancia de lograr una igualdad entre hombres y mujeres en cualquier ámbito, Elósegui (2009) propone un modelo de corresponsabilidad en donde los dos sexos deben estar simultáneamente presentes en el mundo de lo privado y de lo público. A la vez que reclama más presencia de la mujer en la vida pública, considera igualmente necesaria una mayor presencia del varón en los asuntos domésticos, y en el mundo de la educación de los hijos. Donde el varón tiene derecho a asumir unas tareas antes reservadas a las mujeres. El principio de igualdad desde esta perspectiva requiere analizar en conjunto la relación entre los sexos. Es más añade una nota muy positiva porque se dirige a que exista una interrelación de tareas en los dos ámbitos; paternidad-maternidad de la mano en el ámbito privado, y cooperación creativa hombre-mujer en el mercado laboral.

Referencias

Alberdi, I., Escanario, P. y Haimovich, P. (1984). Actitudes de las mujeres hacia el cambio familiar. *REIS*, 27, 41-59.

Ceballos, G., Vásquez, G., Nápoles, R. y Sánchez, T. (2004). *Influencia de la dinámica familiar y otros factores asociados al déficit en el estado nutricional de preescolares en guarderías del sistema desarrollo integral de la familia (DIF) Jalisco. Hospital Civil de Guadalajara, Instituto de Nutrición Humana*. México: Universidad de Guadalajara.

Elósegui, M. (2009). Educar en la corresponsabilidad entre mujeres y hombres. La igualdad necesaria. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 20, 1-28.

Estrada, L. (1993). *El ciclo vital de la familia*. México: Posada.

Falfan, M. (2011). *El fomento de la disciplina familiar y el comportamiento del niño en la escuela primaria*, Tesis para obtener el título de Licenciado en Psicología Educativa. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, L. (2011). Familia y género, En: M. A. Dorantes y L. E. Torres (Coord.) *Perspectiva de género*. México: FESI-UNAM.

Torres, L., Ortega, P., Garrido, A. y Reyes, A. (2008). Dinámica familiar en familias con hijos e hijas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10 (2), 31-56.

Vásquez, G., Sánchez, T., Navarro, L., Romero, E., Pérez, C. y Kumazawa, I. (2003). Instrumento de medición de la dinámica de la familia nuclear mexicana: un enfoque cuantitativo. *Instituto de Nutrición Humana, Centro Universitario de Ciencias de la Salud*. México: Universidad de Guadalajara.