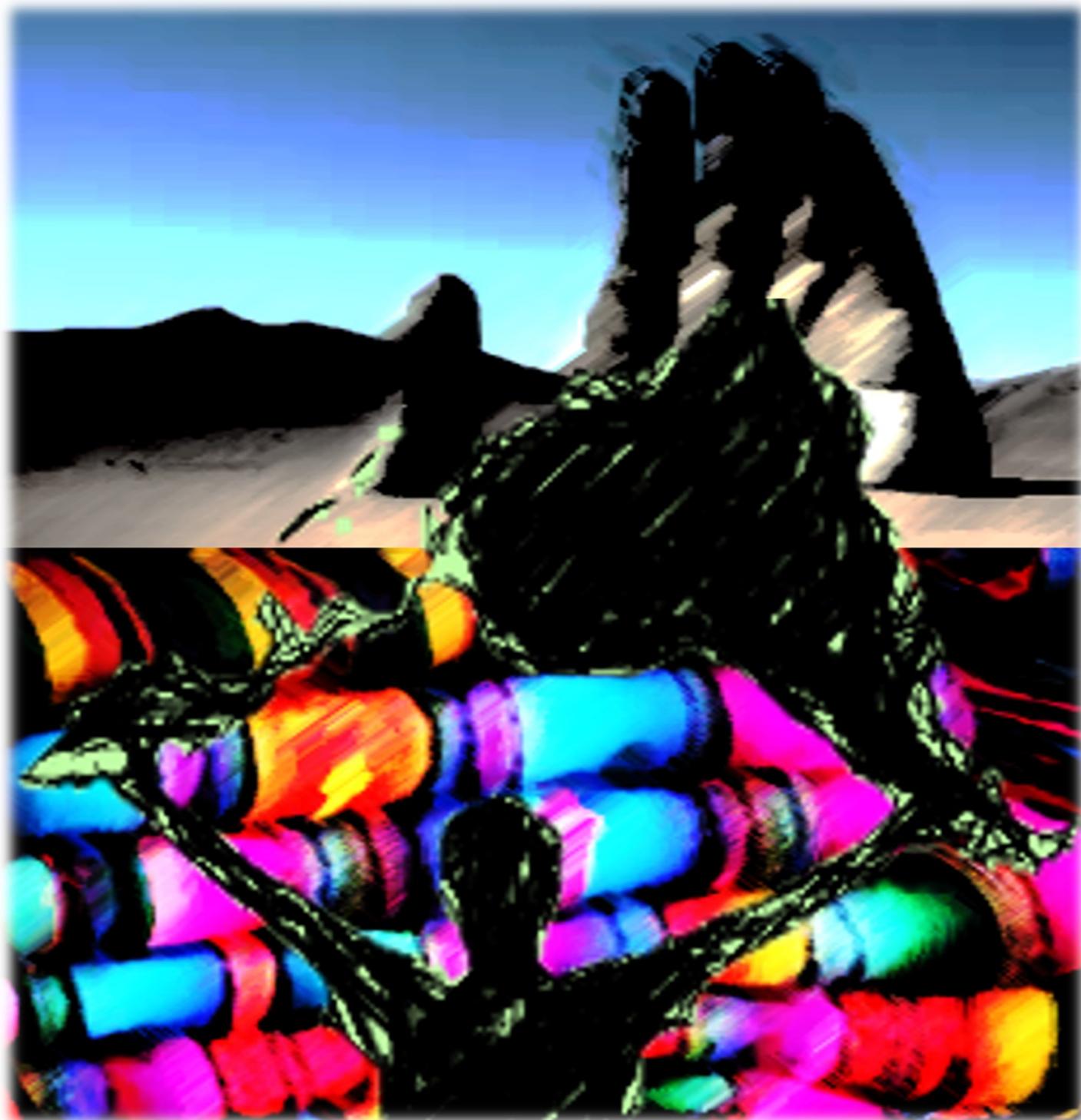


Integración Académica en Psicología.

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



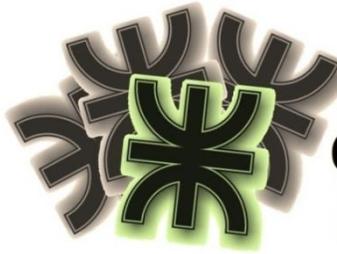
Volumen 10. Número 30. septiembre - diciembre 2022.

Integración Académica en Psicología.

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



Revista Integración Académica en Psicología, Volumen 10, número 30, septiembre-diciembre 2022, publicación cuatrimestral editada por la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.integracion-academica.org, info@integracion-academica.org. Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2013-012510121800-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN: 2007-5588. Responsable de la actualización de este número, creamos.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 26 de febrero de 2014. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología, A.C.



Integración Académica en Psicología.

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

ISSN 2007-5588

Mesa Coordinadora de ALFEPSI

Presidenta: Dora Patricia Celis

Horacio Maldonado

Laura Zarate

Bárbara Zas

Alicia Risueño

Mónica Helena Gianfaldoni

Mario Morales

Director de la Revista: Manuel Calviño

Editor ejecutivo: Cristian de la Fuente

Consejo Editorial:

Maribel Soto (Costa Rica)

Rogelio Díaz (México)

Bárbara Zas (Cuba)

Edgar Barrero (Colombia)

Diana Lesma (Paraguay)

Nelson Zicavo (Chile)

Lupe García Ampudia (Perú)

Horacio Maldonado (Argentina)

Angela Soligo (Brasil)

Correctora: Vivian Lechuga

Comité Científico Editorial:

Marco Murueta (México)

Hugo Klapennbach (Argentina)

Luís Eduardo Alvarado

(Ecuador)

Cecilia Bastidas (Ecuador)

Eugenio Saavedra (Chile)

Ana Bock (Brasil)

Julio César Carozzo (Perú)

Sandra Castañeda (México)

Alberto Cobián (Cuba)

Marisela Osorio (México)

Bettina Cuevas (Paraguay)

Gina María Chávez (Perú)

Lucia Da Silva (Brasil)

Laura Zárate (México)

Laura Domínguez (Cuba)

Benjamín Domínguez (México)

Luz de Lourdes Eguiluz (México)

Rosario Espinoza (México)

Marcos Ferreira (Brasil)

Lilia Lucy Campos (Perú)

Horacio Foladori (Chile)

Odair Furtado (Brasil)

Mónica García (Argentina)

Mónica Elena Gianfaldoni

(Brasil)

Henry Granada (Colombia)

Javier Guevara (México)

Alma Herrera Márquez

(México)

Pedro Paulo Bicalho (Brasil)

Carlos Lesino (Uruguay)

Alexis Lorenzo (Cuba)

Claudia Torcomian (Argentina)

Jairo Gallo Acosta (Colombia)

Marta Martínez (Paraguay)

Javier Mendoza (Bolivia)

Luis Morocho (Perú)

Emilio Moyano (Chile)

Myriam Ocampo (Colombia)

Mario Orozco (México)

Monica Pino (Chile)

Alicia Risueño (Argentina)

Germán Rozas (Chile)

Javier Margarito Serrano

(México)

Rubén Carlos Tunqui (Bolivia)

Eduardo Viera (Uruguay)

José Antonio Vírseda (México)

Laura Zárate (México)

Roberto Corral (Cuba)

Contenido

Nota editorial..... 3

Manuel Calviño
Director

Reflexiones desde América latina

LA RELEVANCIA DE LA CULTURA PARA EL ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA PSICOLOGÍA EN PARAGUAY
José E. García
Paraguay 4

APORTES PARA UNA PSICOLOGÍA DE REDUCCIÓN DE RIESGOS Y DAÑOS LATINOAMERICANA
Javier Eduardo Vindas Acosta
Costa Rica 25

Propuestas en formación y enseñanza

COMUNIDADES EDUCATIVAS PREFIGURATIVAS EN LA FORMACIÓN PSI PARA LA PRAXIS
COMUNITARIA: AUTONOMÍAS Y AULAS DINÁMICAS CONTRAGEOGRÁFICAS
Gaspar Manuel Aita
Argentina 38

LA CONVIVENCIA EN LOS NUEVOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA. CONVIVIR, APRENDER Y
ENSEÑAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA
Horacio R. Maldonado
Sara Moyano
Argentina 48

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DE HABILIDADES ORIENTADAS AL TRABAJO GRUPAL PARA
ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DEL MINISTERIO DEL INTERIOR
Rosabel Escandón Cabrera
Jorge Enrique Torralbas Oslé
Cuba 57

LÓGICA Y ELEMENTOS ESTRUCTURALES DEL PROCESO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL. ANÁLISIS
METODOLÓGICO DE DOS EXPERIENCIAS FORMATIVAS
Lucía Labaut
Carmen Luz López Miari
Rosa Rivera Fernández
Cuba 68

Experiencias prácticas y aplicadas

LIDERAZGO EN BRIGADAS DE LA FEU: UN POTENCIAL IMPORTANTE EN LA GENERACIÓN DE LA CONTINUIDAD Julio César Casales F. Ariadna Armengol Bécquer Cuba	80
FACTORES PSICOSOCIALES DE RIESGO INTRALABORALES EN UNA EMPRESA DE SEGURIDAD Marilyn Stefania Salamanca Quiñones Fundación universitaria los Libertadores Néstor Raúl Porras Velásquez Colombia	97
IDENTIDAD NACIONAL Y SU EXPRESIÓN EN REDES SOCIALES DIGITALES: UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN JÓVENES CUBANOS Anneidy Lamadrid Martínez Melany Pino Domínguez Cuba	111
DISCRIMINAÇÃO NO TRABALHO: ESTUDO DE CASO SOBRE ANSIEDADE E DEPRESSÃO EM TRABALHADORES BRASILEIROS Alfredo Assunção Brasil.....	122
PUBLICAÇÃO NA INTERNET DE FOTOGRAFIAS E VÍDEOS DE PESSOAS ENVOLVIDAS EM ACIDENTES OU TRAGÉDIAS: CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS Eusiana Alves Centro Universitário Uninassau Cleber Lizardo de Assis Brasil.....	134
Los autores.....	153

Nota editorial

Luego de 10 años al frente de la Revista Integración Académica en Psicología, ha llegado el momento de cambiar de posición. Otras personas del nutrido grupo de nuestra Asociación latinoamericana para la formación y la enseñanza de la Psicología se harán cargo de mantenerla viva, en activo, cumpliendo su misión descolonizadora y comunicativa.

Agradezco a todas y todos los autores que durante este tiempo han enviado sus contribuciones y han tolerado pacientemente las dificultades que acosan a las Revistas alternativas, a las que no se quieren someter al imperio hipernormativo y hegemónicos de las publicaciones profesionales y científicas.

Tenemos nuevos retos. No podemos dejar que nuestra creatividad se extinga bajo la novedad del “chat GPT”; que nuestras voces y cuerpos - portadores de nuestra cultura, nuestra espiritualidad – sean sustituidos por imágenes creadas con la invasiva “Ai”. Avancemos, sí. Pero con sentido de mismidad, cultivando el alma de América Latina.

Otra vez, muchas gracias por todos estos años.

Manuel Calviño

Director

LA RELEVANCIA DE LA CULTURA PARA EL ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA PSICOLOGÍA EN PARAGUAY

José E. García

Universidad Católica, Asunción, Paraguay

Resumen

El estudio de los fenómenos psicológicos se encuentra indisolublemente asociado a la cultura. Los primeros textos abocados a la reconstrucción temporal de la ciencia psicológica, concebidos a comienzos del siglo xx, colocaron un énfasis predominante sobre la investigación europea y estadounidense. Durante las décadas posteriores, el interés por explorar los orígenes y el desarrollo del conocimiento psicológico en diversos contextos nacionales y geográficos fue obteniendo una preeminencia cada vez mayor. Con ello, la centralidad de la cultura y las tradiciones locales, así como los aspectos étnicos insertos en cada entidad nacional, demostraron su verdadera importancia, lo mismo que la relevancia de las variables sociales entendidas como factores modeladores de primer orden para el logro del conocimiento. No obstante, el modo preciso en que la cultura ejerce su influencia sobre la evolución de la psicología ha sido poco estudiado. En el caso específico del Paraguay, que se caracteriza por una estructura multicultural diversa, tales aspectos se convierten en esenciales para los procesos de construcción del conocimiento, en especial el psicológico. Con base en tales consideraciones, este artículo explora los diversos escenarios culturales que caracterizaron a la psicología paraguaya en su formación histórica, con atención preferente hacia aquéllos que marcaron una diferencia cualitativa en comparación a los procesos seguidos en otros países. El artículo es de corte teórico y argumentativo y parte de un análisis de las fuentes primarias y secundarias relevantes al tema. Se concluye con algunas observaciones que podrían resultar útiles para orientar la investigación futura de los nexos entre la cultura y la historia de la psicología.

Palabras clave: Cultura; Historia de la Psicología; Psicología en Paraguay; Diversidad étnica; Entorno y comportamiento.

Abstract

Research of psychological phenomena is inextricably associated with culture. The first texts devoted to the temporary reconstruction of psychological science, that were conceived at the beginning of the 20th century, placed a predominant emphasis on European and American research. During subsequent decades, interest in exploring the origins and development of psychological knowledge in diverse national and geographic contexts gained increasing prominence. With this, the centrality of culture and local traditions, as well as the ethnic aspects inserted in each national entity, demonstrated their true importance, as well as the relevance of social variables understood as modeling factors of the first order for the achievement of knowledge. However, the precise way in which culture exerts its influence on the evolution of psychology has been little studied. In the specific case of Paraguay, which is characterized by having a diverse multicultural structure, such aspects become essential for the processes of knowledge construction, especially the psychological one. Based on such consideration, this article explores the various cultural scenarios that characterized Paraguayan psychology in its historical formation, with preferential attention to those that marked a qualitative difference compared to the processes followed in other countries. The article has a theoretical and argumentative nature and is based on an analysis of the primary and secondary sources relevant to the subject. It concludes with some observations that could be useful to guide future research on the links between culture and the history of psychology.

Key words: Culture; History of Psychology; Psychology in Paraguay; Ethnic diversity; Environment and

behavior.

Presupuestos básicos en la historia de la psicología

Los estudios históricos que se orientan al desarrollo temporal de la psicología y su recorrido conceptual asumen determinados presupuestos teóricos que, pese a su relevancia, no siempre se definen, explicitan o analizan con la claridad deseable en lo que atañe a sus verdaderos y reales alcances. Los recuentos iniciales que concernían directamente a la evolución de teorías y autores fueron publicados durante las primeras décadas del siglo xx y constituyeron un grupo de obras de carácter muy informado y erudito (Baldwin, 1913; Boring, 1929; Brett, 1912-1921; Heidbreder, 1933; Klemm, 1914; Murphy, 1929). En su estructura formal, aquéllos textos adoptaban un hilo expositivo muy lineal que daba inicio con una presentación de las primeras manifestaciones del pensamiento psicológico implícitas en las producciones de la filosofía antigua, prosiguiendo después hasta el tiempo en que la psicología logró su autonomía como ciencia, evento que se ubica en la segunda mitad del siglo xix. En general, dichos libros asumían una secuenciación cronológica como la siguiente: La psicología inició su discurrir al interior de la filosofía. Los pensadores griegos clásicos, como Pitágoras (c. 569 a.C.-c. 475 a.C.) , Platón (c. 427 a.C.-347 a.C.) y Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) fueron los primeros en ocuparse del tratamiento sistemático de los asuntos psicológicos, aunque sus observaciones se hallaban imbuidas en un marco especulativo. Tras el florecimiento conceptual griego y su posterior decadencia, sobrevino la etapa romana, y poco después el cristianismo, para luego ingresar a la prolongada Edad Media, un tiempo que ha sido poco atendido en la historia de la psicología (Henley y Thorne, 2005), por considerárselo sombrío y poco digno de interés. En este último período, los avances no es que fueran inexistentes, aunque sí algo limitados. Por ejemplo, Hergenhahn y Henley (2013) afirman que, con pocas excepciones, las centurias medievales atestiguaron escasos progresos en la ciencia, la filosofía y la literatura, en tanto Greenwood (2009) opina que las visiones hostiles a la ciencia y las actitudes perseguidoras hacia los científicos que se presumen típicas de la época, aunque encierran algo de verdad, conservan también mucho de caricaturesco. Estos puntos de vista son comprensibles, habida cuenta la dominancia que alcanzó el cristianismo como religión en toda Europa (Benjafiel, 2015). Desafiando este punto de vista muy extendido, Henley y Thorne (2005) rescataron a algunas de las figuras que realizaron avances para la psicología durante estos años y evaluaron su relevancia. Rizet (2021), por su parte, opina que la Edad Media no es precisamente esa etapa oscura como desde hace tiempo es caracterizada, sino un período tanto más rico y complejo cuanto más largo es.

Cuando las naciones europeas ingresaron al Renacimiento, los modelos griegos preexistentes reactivaron su vigencia. De esta forma, quedó superada la dependencia intelectual respecto a los moldes escolásticos que caracterizaron el medioevo. Igual que en las etapas anteriores, la psicología continuó su paulatina evolución al interior de la filosofía, representada en los modelos de autores muy influyentes como Rene Descartes (1596-1650) (Boer, 2019; Clarke, 2003; Rozemond, 1998), John Locke (1632-1704) (Anstey, 2003) o Immanuel Kant (1724-1804) (Kitcher, 1990). Ellos, sumados a los autores griegos de épocas anteriores, sentaron posiciones filosóficas que resultaron muy determinantes en el curso histórico de la psicología, como el dualismo, el innatismo, el monismo filosófico y el empirismo, o la reivindicación del medio ambiente como el principal mediador del aprendizaje, tendencias que fueron metaforizadas como *brechas* en la historia del pensamiento (García, 2015). En 1879, tras la fundación del emblemático

laboratorio experimental que Wilhelm Wundt (1832-1920) instaló en la Universidad de Leipzig, Alemania, la psicología ingresó de lleno a su etapa actual. Debido a esto, la fundación de aquél laboratorio terminó asumiéndose, de manera casi universal, como la frontera o la separación definitiva entre dos lapsos centrales: el de la psicología precientífica y el de la psicología científica y, sobre todo, experimental.

Esta perspectiva, aunque perfectible, no debe estimarse como necesariamente despreciable o errónea. En muchos sentidos, de hecho, continúa siendo la más práctica, sencilla y didáctica manera de dividir etapas o períodos en el curso temporal seguido por la psicología. Asimismo, esta visión permite una mayor comprensibilidad de las características singulares que acompañaron al proceso. Pero existen, no obstante, ciertos aspectos muy específicos que requieren ser puestos en claro y sometidos a crítica. Primero que nada, hay que reconocer que se trata de una reconstrucción sesgada con fuerza hacia la cultura dominante en unas cuantas naciones europeas, ya sea clásicas o modernas, así como de los Estados Unidos, que se yerguen como generadores y representativos del contenido básico y esencial que corresponde a la psicología. Esta condición vuelve susceptible de algunos reparos a esta visión de nuestra ciencia. Fue el historiador de la psicología Kurt Danziger quien llamó la atención respecto a la posibilidad de identificar sistemas de pensamiento que podrían considerarse como equivalentes a los estudios de la mente y el comportamiento de Occidente (Danziger, 1997), aunque originados en otras culturas que sustentan ideas y principios que a la par tienen el potencial de considerarse como *psicológicos* en un sentido amplio, aunque provengan de entornos intelectuales disímiles y que no se encuentren precisamente bajo la égida predominante de la tradición griega clásica-europea-estadounidense.

En otras partes del globo, como el mundo árabe (Ahmed, 1992) y la India, por ejemplo, los psicólogos comenzaron a explorar, desde hace algunas décadas, la posibilidad de una integración efectiva entre los preceptos y descubrimientos provenientes de la psicología occidental con los conceptos que son propios y característicos de sus respectivas culturas. Estas indagaciones incluyen, a veces, una valoración de los contenidos de las creencias religiosas típicas del país. Es indudable que esta forma de comparación no debe llevar necesariamente a una confrontación de constructos, sino a la posibilidad cierta y real de armonización de conocimientos, en aquéllos aspectos que resulten compatibles, que desde luego no abarcará todos los elementos que se encuentren presentes. Innecesario es decir que este propósito no siempre ha de resultar sencillo de lograr. De hecho, la creencia de que los contenidos de la psicología deberían estimarse como universales, entendidos como atributos mentales centrales compartidos por los humanos en todas partes (Norenzayan y Heine, 2005), se asume con asiduidad en las discusiones psicológicas, y cualquier problematización o cuestionamiento sobre su veracidad han sido raros e infrecuentes. Brock (2016) indica que esta idea tiende a operar como uno de los supuestos tácitos en el campo.

Resulta innegable que los avances de la psicología en su etapa científica se produjeron con mayor rapidez, extensión y profundidad en las naciones europeas y los Estados Unidos. Una elevada proporción de las teorías que hoy configuran el perfil científico de la disciplina fueron engendradas en esos países, así como el grueso de la investigación básica y las innovaciones que surgen como aplicaciones destinadas al comportamiento. Pretender negarlo y buscar alguna sustitución de ellas con otro tipo de conocimiento real o presunto, emanado de otros contextos y regiones del mundo, y no de necesidad basado en una metodología rigurosa, podría parecer insensato, e incluso un error. Aunque nuestra afirmación tampoco implica desmerecer cuanto haya sido investigado científicamente fuera del primer mundo, o negar la validez de alguna clase de presupuesto teórico basado en diferentes tradiciones locales. Lo que se cuestiona no es la aceptación de este obvio reconocimiento, sino el suponer que las teorías y

descubrimientos originados en el primer mundo deban considerarse, invariablemente, como explicaciones absolutamente válidas e igual de efectivas para cualquier comunidad cultural, fuera de aquellas sociedades concretas en que ese conocimiento se produjo alguna vez, y sin considerar necesaria la búsqueda de alguna forma de adaptación al nuevo entorno receptor que las recibe. Sería igual a conjeturar que la psicología europeo-estadounidense es la que constituye la mejor descripción disponible para el comportamiento de cualquier habitante del planeta, y que las variaciones que se originan en los entornos culturales alejados del centro carece de real importancia, o resultan simplemente una contingencia marginal y prescindible.

En realidad, la hegemonía cultural de la psicología europea y estadounidense, así como las inconveniencias que acarrea esta condición para una adecuada generalización del conocimiento sobre la mente y el comportamiento, fue reconocida por investigadores de distintas áreas desde hace varias décadas. No es un descubrimiento nuevo. De hecho, esa constatación se manifestó en varios ámbitos de la psicología a lo largo de su evolución conceptual, primero en la adopción de los *tests* libres de cultura, que buscaban reducir el impacto del medio educativo y académico estadounidense sobre las mediciones psicológicas realizadas en otros contextos geográficos, y más tarde, en el desarrollo de áreas de investigación que se volvieron muy robustas con el tiempo, máxime la psicología intercultural y los estudios comparativos sobre el desarrollo cognitivo y la personalidad a través de muestras tomadas en diversas naciones (Shiraev y Levy, 2004; van de Vijver, Chasiotis y Breugelmans, 2011). En los textos de historia de la psicología que se encuentran en uso hoy, sin embargo, la impresión que se transmite sigue siendo la de una preeminencia casi absoluta de la psicología europea y estadounidense, aunque debe apuntarse que algunos autores reconocen explícitamente tal limitación, intentando el cruce desde una *historia de la psicología* hacia unas *historias de las psicologías* (Pickren, 2012). Esto nos lleva a constatar que el problema, aunque bien planteado en la teoría, no ha sido subsanado por completo en la práctica.

De este modo, se comprende la relevancia de una discusión centrada en los problemas relacionados a la concepción y evolución de las teorías psicológicas en general, aunque éstas pudiesen estar referidas a un caso particular y específico, como es el de la psicología en el Paraguay. Si optamos por permanecer en un plano más general, notamos que la psicología goza de una tradición muy rica en América Latina, sedimentada en varios siglos de reflexión teórica, que arranca con la enseñanza en algunas de las universidades más antiguas del continente (Ardila, 1986). En numerosos países, los contenidos y producción discursiva se imbrican con claridad con las corrientes intelectuales que surgieron en el ambiente cultural de la colonia. Igualmente, la psicología en el Paraguay encuentra sus antecedentes más remotos en la educación que se impartía en los establecimientos coloniales dedicados a la enseñanza del clero. Evolucionó luego, a través de una secuencia que comprende varias etapas diferentes, hasta la ciencia concebida en términos modernos que visualizamos en la actualidad. Varios artículos y capítulos de libros centran su atención en esta evolución conceptual (García, 2009, 2014a, 2016a). Incluso algunos son en especial receptivos a la incidencia de la cultura local en la configuración de los problemas de reflexión e investigación surgidos, así como en las características inherentes a la teorización psicológica (García, 2021). Otros trabajos plantearon la posibilidad de instaurar un campo de investigación y enseñanza de la historia de la psicología paraguaya como temática diferenciada (García, 2011a, 2011b), explorando lo que tiene de semejante con las demás naciones del continente y del resto del mundo, pero también lo que pueda exhibir como rasgos particulares, los cuales, de existir, serían atribuibles esencialmente a la predominancia del medio cultural. Algo semejante podría hacerse también en referencia a la psicología de cualquier otro país.

En consecuencia, los objetivos centrales que dirigen este artículo son: a) establecer el marco de fondo para

el surgimiento de los estudios históricos de la psicología como disciplina y los presupuestos intelectuales que los sostienen; b) analizar el concepto de “cultura” en algunas de las facetas más características que le conciernen, c) determinar cuáles son los aspectos más resaltantes que surgen en la relación de la cultura con los estudios sobre la evolución de la psicología, y d) identificar aspectos y condiciones propios de la cultura y de la historia paraguaya que pudieran representar variantes locales, y que hayan incidido en el modelamiento de la psicología a través del tiempo. El enfoque del artículo es teórico y argumentativo, fundamentándose en una revisión de fuentes primarias y secundarias relevantes al problema bajo estudio. En la sección siguiente, se establece un panorama amplio para ubicar a la historia de la psicología en su estrecha vinculación con la cultura.

Escenarios para un contexto más comprensivo

Los primeros libros que se ocuparon de una reconstrucción sistemática de los eventos y procesos por los que ha cruzado la psicología en los diferentes países donde se constituyó en una ciencia y una profesión, enfocaron el tratamiento de sus temas como si las teorías se hubieran desarrollado en una suerte de vacío atemporal. Aquéllos trabajos exponían sus contenidos con bastante prescindencia de los factores culturales que los condicionan y explican su diversidad o, en el mejor de los casos, haciendo una alusión mínima a ellos. Esta forma de escribir la historia del conocimiento psicológico tiene su indudable valor e importancia, pues más allá de cualquier contextualización que se intente dar a una disciplina dentro del marco temporal y social en que se origina y desarrolla, siempre quedará pendiente descubrir el sustrato esencial del que se nutre. Y este se halla conformado por los conceptos, las reflexiones, las teorías y la investigación que sustentan el interés y los productos intelectuales que los autores de diferente tipo y extracción tendrán que elaborar con el fin de alcanzar una explicación amplia de los diversos fenómenos catalogables como *psicológicos*. Quienes toman la decisión final de a cuáles tipos de fenómenos cabría considerar como tales y a qué otros deberían corresponderles una categorización diferente, por ejemplo, aquéllos que deban concebirse como eventos biológicos o fisiológicos, es finalmente la comunidad de investigadores que trabaja en torno a determinados problemas, generando sus respectivos análisis para conferirles alguna forma de racionalidad interpretativa.

Asumir este postulado no significa, sin embargo, la aceptación de que el conocimiento científico no sea otra cosa que una mera construcción social, como mantienen determinadas corrientes filosóficas que también marcaron su paso en la construcción discursiva de la psicología (Durkheim, 1997). Generalmente, las teorías afines a ese punto de vista asumen que cualquier apelación a una realidad objetiva e independiente es, de alguna manera, ingenua, por lo que sustentan casi toda la explicación sobre el origen de las creaciones sociales en la subjetividad individual o colectiva, debilitando cualquier recurso a una realidad autónoma (Galbin, 2014). Pero lo que este posicionamiento en verdad hace es remarcar el peso que arrastra la comunidad de investigadores para la formulación –explícita las más de las veces, pero también implícita en ocasiones– de los límites dentro de los cuales es factible reconocer la existencia de una determinada disciplina y su demarcación como entidad autónoma. Con ello, también recibe legitimidad como un caso específico en el marco de la ciencia, ya sea que se formulen en términos de paradigmas kuhnianos, estipulando los mecanismos que entran en acción para su respectiva sustitución (Kuhn, 1970), o bien racimos de conceptos, teorías en competencia (Lakatos, 1987) o tradiciones de investigación (Laudan, 1978). La comunidad científica, que de esta manera extiende su alcance hasta abarcar a otros actores prioritarios como los profesores universitarios, los estudiantes, los editores de revistas y libros y los autores de artículos, capítulos y obras especializadas, fijan los contornos dentro de los cuales se desarrolla una disciplina reconocida como tal. También delimitan el espacio en el que puede

realizarse la discusión de un determinado tipo de ideas y su consecuente asimilación como pertenecientes a un campo singular de la actividad conceptual.

La historia de la psicología es un ejemplo de esta clase de aproximación que prioriza la comparación y discusión de los componentes conceptuales de las teorías. Se asume que un estudio detenido de estas ayuda a comprender la función que les corresponde como orientadoras de los cambios y la evolución que acaecen al interior de nuestra disciplina, todo lo cual posee una gran importancia explicativa. A esta clase de enfoque se la considera una *historia de las ideas psicológicas* (Carpintero, 1996). Es indudable que una parte significativa de los estudios realizados en el contexto de la psicología latinoamericana, ya sea globalmente considerada o en referencia a los estudios que se circunscriben a regiones o países específicos, se enmarcan dentro de esta categoría. Desde luego, las historias de las teorías psicológicas tienen ganado un lugar de preeminencia y su importancia es indubitable. No podría ser de otra manera, dado que el análisis de los elementos teóricos que conforman cada orientación establece la base para cualquier discusión seria. A menos, desde luego, que se prescindiera de la noción de que la psicología es un campo básico de conocimientos y decidamos atender sólo a las facetas más cotidianas y socialmente visibles. En este caso, dejaríamos a un lado cuanto atañe a su aspecto académico y de enseñanza, y hasta el más concreto y conocido de la práctica regular de la profesión. Incluso, algunos de los libros que se han considerado como muestras de aquella orientación de cuño más teórico, como es el caso de la famosa *Historia de la Psicología Experimental* de Edwin G. Boring (1886-1968) (Boring, 1929), reservaron un espacio importante para la discusión de, al menos, las condiciones sociales y las circunstancias personales que vivieron los protagonistas más destacados de su historia.

En nuestros días, la historiografía de la psicología se direcciona hacia parámetros más amplios y variados de análisis, tanto en sus aspectos conceptuales como en los metodológicos (García, 2018a). Como regla general, los historiadores buscan conocer no sólo las semejanzas, diferencias o eventuales superposiciones que las afecten en su dimensión de construcciones teóricas. También procuran asomarse hacia una concepción que tome en cuenta la incidencia de los factores sociales, políticos, económicos o culturales que condicionan fuertemente a la psicología y hacia los cuales, a su vez, ésta ejerce influencias decisivas, como parte de una continua e inacabada retroalimentación. En tal sentido, la producción de una *historia cultural de la psicología* constituye un considerable desafío que apunta a explicar, en forma integral y realista, cuáles eventos, tradiciones locales y condiciones materiales e intelectuales hacen que nuestra ciencia, en una determinada región o país, se desarrolle en una forma característica, y que, además, sea explicable y entendible con claridad. En especial, cuando se aspira a descubrir alguna forma de dinámica comparativa entre la psicología, tal como se presenta en un sitio y un tiempo histórico determinados, y sus semejanzas o diferencias con los contextos nacionales vecinos o los más lejanos a nuestra situación, y por ello, sujetos a una divergencia aún mayor.

Es una tarea bastante compleja, para la cual se requieren no sólo de investigación de fuentes y elaboraciones conceptuales que son típicas del historiador profesional, sino también estudios empíricos que contribuyan a una mejor clarificación de todas las variables involucradas. Esta es la lógica que persigue este artículo, cuando se propone identificar los elementos que serían pertinentes en una historia cultural de la psicología en el Paraguay. A nivel conceptual y metodológico, se fundamenta sobre avances parciales reportados en publicaciones previas que se enfocaron sobre las ideas psicológicas y cuestiones atinentes a una historia social de la psicología, tal como se ha desarrollado en este país. La intención de fondo es identificar, siempre que ello sea posible, los aspectos resaltantes que provienen del medio cultural local y que podrían explicar el que la psicología paraguaya, en particular, adquiriera características singulares que

la vuelven un objeto particular y único de exploración. Hacia este propósito nos dirigimos en las dos secciones siguientes.

La cultura como un componente

De manera muy simplificada e intuitiva, la cultura es conceptualizable como todo lo que resulta extragenético (Ferrater Mora, 1979). Esto implica que, cuanto proviene del ambiente exterior y posee la capacidad de modificar diversos aspectos del comportamiento, podría ser calificado con el rótulo de “cultural”. Habría que agregar, además, aquello que no se halla codificado y contenido en nuestros genes. Sin embargo, el problema de distinguir lo que es asignable como un elemento cultural o aprendido, y su diferenciación de lo que es innato o congénito, dista mucho de ser un asunto simple y directo (Sternberg y Grigorenko, 1997). Por el contrario, su esclarecimiento se halla rodeado de numerosos escollos conceptuales. La discusión entre lo innato y lo aprendido, de hecho, es uno de los capítulos recurrentes en la historia de la psicología (Pléh, 2012; Yee, 1995), al menos desde los tiempos del psicólogo inglés Francis Galton (1822-1911) (Bulmer, 2003, Ruiz Gutiérrez y Suárez y López Guazo, 2002). El problema ha generado polémicas de variados matices a lo largo de los últimos siglos, que no se hallan completamente resueltas. Causadias y Korous (2018) señalan que la relación entre genética y cultura constituye uno de los casos más documentados en lo que concierne a la interacción de la cultura y la biología en el contexto de las ciencias naturales, pero uno de los menos entendidos y estudiados de interdependencia entre cultura y biología en las ciencias del comportamiento. Posiblemente, la psicología evolucionista haya sido una de las orientaciones teóricas que con mayor fuerza logró reposar las explicaciones del comportamiento sobre los aspectos hereditarios (Tooby y Cosmides, 1992), aunque sin descuidar nunca el papel modelador que le cabe al medio ambiente (Al-Shawaf, Lewis, Wehbe y Buss, 2019). La evolución cultural, que es la resultante de un proceso de variación y retención selectiva, constituye una forma de cambio evolutivo, pese a lo cual, los científicos sociales no han asimilado la lógica del proceso en todos sus aspectos principales ni tomado en serio a esta perspectiva (Dutton y Heath, 2010). Pero más allá de esta peculiar dimensión y por más importante que ella sea, parece innegable que el concepto de cultura se utiliza tanto en el sentido más técnico que corresponde a las ciencias particulares, como también en los usos y recursos del lenguaje popular y coloquial, quizás menos elaborados operacionalmente, pero no por ello, menos remarcables. Y es justo en este último contexto donde la persistencia que suponen la ambigüedad y la variedad de significados que se asocian al uso corriente de este vocablo se tornan más agudos y urgentes de clarificar.

La diversidad de significados que pueden relacionarse a un mismo término no es asunto sencillo de resolver. Tampoco representa un problema único y privativo de la psicología. De hecho, los antropólogos estudiaron la cultura como si se tratara de un fenómeno *sui generis*, esto es, un constructo autogenerado y en posesión de sus propias reglas y objetivos, los cuales se suponía que estaban fuera del ámbito que concierne a la psicología (Lindholm, 2007). También, Matsumoto y Juang (2003) señalaron que las alusiones comunes a la cultura, asumida como un concepto que se utiliza de manera muy flexible en la jerga popular e incluso entre algunos psicólogos, puede referirse a cuestiones que surgen en contextos diversos, como la raza, la nacionalidad o la etnicidad. Muchas veces, estos significados se emplean de manera intercambiable con el de la cultura y de un modo poco cuidadoso. Representan un buen ejemplo de lo que se denomina *polisemia* o la diversidad de significados que envuelven a un mismo término (Zabotkina y Boyarskaya, 2013), causando una afectación directa sobre el pensamiento (Quilty-Dunn, 2021). La frecuente superposición entre los diferentes significados y los distintos aspectos que se hallan denotados por tales variantes en la utilización social de las palabras es innegable, desde luego, y sería un

despropósito negar su presencia en nuestro hablar cotidiano.

El aspecto más problemático se origina cuando asumimos que los significados son plenamente intercambiables entre sí. Dicha circunstancia se debe no sólo a las características que posee el lenguaje en cuanto tal, sino a la complejidad inherente que reviste el comportamiento humano. Este, al encontrarse sujeto a tal infinidad de variables concomitantes, hace que resulte muy trabajoso separarlas todas para ser estudiadas una por vez, en una forma análoga a como se podría diseccionar un tejido animal en un laboratorio de fisiología. La consecuencia más obvia es que, al ser analizadas al mismo tiempo, las connotaciones lingüísticas y las variables intervinientes se solapan en formas que transmiten la impresión de estar presentes en la descripción de todos los fenómenos, con la misma intensidad o fuerza. Con la incidencia que los diversos factores relacionados a la cultura tienen sobre el comportamiento, ocurre exactamente eso. De manera muy pertinente, Keller (2012) apunta que, en el ámbito de la psicología intercultural, el fenómeno de la cultura es caracterizado con frecuencia como un factor que existe fuera del individuo, es decir, una entidad susceptible de ser concebida como un antecedente o variable independiente del comportamiento. De este modo, y a través de la comparación de diferentes culturas, se podrían explicar y predecir las diferentes manifestaciones que tienen los fenómenos psicológicos. En un sentido diferente, también se ha manipulado a la cultura como variable independiente, pero con la finalidad, esencial, de demostrar su inexistencia. Esto permitiría corroborar la presunta naturaleza universal de los seres humanos y sus respectivas leyes psicológicas. Como ha escrito Valsiner (2012) en forma metafórica, cuando dos gigantes tienen un encuentro fortuito nunca se sabe con exactitud lo que va a ocurrir. La reunión puede convertirse en una batalla abierta o, en cambio, unir amablemente sus fuerzas y vivir felices para siempre. Este tipo de *final feliz* no ha sido la regla en la historia de la investigación cultural del comportamiento. Es un campo donde los desencuentros han sido más frecuentes que las alianzas.

Por otra parte, el término *cultura* se ha usado en una forma que parecía intercambiable con el de *civilización*, sobre todo en ocasión de las primeras discusiones que se dieron en los comienzos de la antropología como ciencia. Más tarde, sin embargo, estos significados comenzaron a vislumbrarse como divergentes en muchos sentidos (Hammersley, 2019). En las primeras décadas del siglo xx, Goldenweiser (1933) analizó el problema, concordando en que existe una peculiar relación entre cultura y psicología, que puede diferenciarse en dos aspectos fundamentales. Por un lado, se encuentra la cultura, que en esencia es psicológica, en el sentido de que el contenido de cualquier mente en particular proviene siempre de un entorno cultural determinado. Por el otro, la cultura es individual en su origen, pues cada elemento que la compone ha tenido su comienzo en el acto creativo de una mente individual. En verdad, no deja de ser sorprendente que el concepto aún mantenga cierta vaguedad en su definición, pese a que su lugar como un referente central permanece indisputable (Archer, 1996). Asimismo, estos puntos de vista se hallan en congruencia con el hecho muy reconocido de que los humanos somos únicos en lo que concierne a nuestra considerable dependencia del aprendizaje y la cultura (Heine, 2010).

Investigadores que trabajan desde variados frentes disciplinarios en el ámbito de la psicología sugirieron ideas con la finalidad de echar más luz sobre este problema. Matsumoto y Juang (2003), por ejemplo, centraron de manera específica y operativa las seis principales categorías o dimensiones en que la cultura puede ser abordada y discutida. En su análisis, distinguen las siguientes variantes del concepto: a) un nivel *descriptivo* que destaca los diferentes tipos de actividades o comportamientos que se asocian ordinariamente a una cultura específica; b) las definiciones *históricas* que se refieren al patrimonio y la tradición asociados con un grupo de personas; c) los usos *normativos* que describen las reglas y las normas

que están afincadas en una cultura; d) las *descripciones* de tipo psicológico que poseen la particularidad de enfatizar el aprendizaje, la resolución de problemas y otros enfoques conductuales que se vinculan de forma muy estrecha con el comportamiento cultural; e) las definiciones de tipo *estructural* que resaltan los elementos sociales y organizacionales que sobresalen en un entorno de cultura y f) las descripciones *genéticas* que se refieren a los orígenes de una cultura. Desde otro punto de vista, Hofstede (2011) trabajó en el establecimiento de dimensiones aplicables a las culturas nacionales que resultan pertinentes para la comprensión del funcionamiento interno de ellas. Los componentes que contempla este modelo son seis en total: 1) distancia jerárquica; 2) individualismo; 3) masculinidad; 4) control de la incertidumbre, 5) orientación a largo plazo y 6) indulgencia/contención. De acuerdo a los usos más adecuados que tienen cabida en una investigación de las relaciones entre cultura y psicología son las definiciones de carácter histórico y las descripciones psicológicas las que se articulan más fluida y coherentemente con las variables que estamos abordando aquí.

Resulta primordial el esclarecimiento de cuáles son los condicionantes culturales que afectan a la funcionalidad psicológica y guardan importancia para un estudio histórico de la disciplina. Pero el hecho de que las definiciones de la cultura habitualmente utilizadas en la psicología, lejos de asemejarse por completo, presenten características incompatibles entre sí, desemboca en un problema adicional a la hora de procurar un genuino consenso, como ha observado Jahoda (2012). Es muy útil tener claro a qué clase de cuestiones las personas otorgan una importancia determinante cuando, por ejemplo, tratan de indagar en qué medida sus percepciones, emociones, creencias, valores y experiencias de sí mismos resultan afectadas por las variantes que imponen la cultura y el contexto (Lindholm, 2007). El término “cultura” posee diferentes asociaciones según se tenga en cuenta el desarrollo de un individuo, de un grupo o una clase, y hasta de la sociedad entera. Asimismo, existen otras dimensiones de la cultura que afectan a la concepción del comportamiento humano y presentan una importancia muy sensible, como la distinción entre la conducta correcta y la incorrecta (Baecker, 1997), cuestión que ingresa de lleno en la dimensión ética. Entre otras posibles, la creatividad es una arista que se ve afectada por la cultura, y no sólo en la esfera concreta de la investigación psicológica (García, 2018b). Estudios como el de Obialo (2018) aportan datos sobre la alta dependencia que tiene la actividad creadora en lo referente a la capacidad de solucionar problemas, con la cultura en particular a la que pertenece el individuo.

En el ámbito que concierne a la historia de la psicología, las consideraciones atinentes a la cultura constituyen variables de mucho peso. Como estudio de los procesos responsables del comportamiento y la cognición en que consiste la psicología, se mantiene una tensión constante entre las influencias dependientes de los componentes genéticos y la fisiología humana, por una parte, y los que proceden del entorno social y representan canales para el aprendizaje, por la otra. El estudio de estas perennes relaciones entre cultura y psicología posee antecedentes que pueden rastrearse al menos hasta el tiempo de los filósofos griegos (Triandis, 2007), aunque los primeros “experimentos” sobre el lenguaje natural de los niños, atribuibles al emperador alemán Federico II de Hohenstaufen (1194-1250), datan del siglo XII, según informa Kimble (1993). Una revisión sucinta de la historia de nuestra disciplina (Hergenhahn y Henley, 2013) permite comprobar la alternancia de períodos dominados por teorías de corte hereditarista o nativista, y etapas signadas por un ambientalismo de variados matices que, en ocasiones, se ha presentado como muy extremo.

El apelativo a estas explicaciones más radicales o unilaterales se ha difuminado bastante en la literatura especializada de nuestros días. No obstante, y pese a la predominancia de una visión de carácter más integrador en el contexto de las ciencias del comportamiento, algunos problemas no han cejado por

entero. Por ello, en el marco específico de la historia de la psicología en cuanto tal, pueden resultar de utilidad ciertos constructos que aclaran mejor las complejas relaciones que se generan en este contexto. Markarian (2011), por ejemplo, observó que una cultura históricamente dada no debería ser descripta en una dimensión única. Los elementos que integran el fenómeno adquieren variadas denominaciones que dependen de la consideración que se haga respecto al tipo de cultura en discusión. Por una parte, resaltan los aspectos más generales que pueden adscribirse a una organización colectiva, por ejemplo, cuando se habla de una cultura capitalista o primitiva. Junto a éstos, adquieren importancia los elementos más locales, como el pertenecer a un entorno de aborígenes australianos o de los habitantes de la India, por mencionar dos casos entre muchos escenarios posibles.

Los determinantes sociales no sólo resultan esenciales para la formación y evolución de las producciones culturales que emergen de una colectividad (ciencia, arte, filosofía, religiones, profesiones, etc.), sino en el origen de sus pensamientos y comportamientos individuales y colectivos. Los elementos modeladores de la actividad cultural adquieren variadas dimensiones que se reconocen, por supuesto, en los significados que se asignan a los conceptos. En ocasiones, éstas resultan muy disímiles, no sólo entre la costumbre popular y el uso técnico, sino también cuando se refieren a los procesos y actividades que consideremos pertinentes para el modelamiento y la evolución de las disciplinas científicas en general, y de las ciencias del comportamiento en particular. Como ya expresáramos, nuestro interés en este artículo es la historia de la psicología en el Paraguay, sobre la cual existen varios focos de investigación en aspectos generales, así como de autores, publicaciones y teorías específicas. En especial, nos incumben las diversas facetas que conciernen a la cultura del país, entendida en su sentido más amplio y diverso, lo mismo que a las varias subculturas que existen dentro de su territorio. En relación a éstas, resulta fundamental entender su articulación con el desarrollo de la psicología en sus diferentes vertientes. Es muy importante esclarecer con la mayor precisión posible la manera en que estos elementos provenientes del entorno cultural afectaron a los temas elegidos y las perspectivas teóricas que sus diferentes autores adoptaron en su producción de libros y artículos, en la manera de plantear la solución de problemas psicológicos (ya sean de ciencia básica o aplicada) y en la enseñanza de la materia, entre otras situaciones relevantes. Para seguir con esta línea argumentativa, en el siguiente apartado trataremos de identificar algunas de las variables concretas que llevan a una comprensión más acabada del problema.

Aspectos de la cultura paraguaya que incidieron en la formación de la psicología

La investigación histórica de la psicología en un país específico, que además incorpore una perspectiva cultural como su punto de partida, habrá de implicar necesariamente la identificación de cuáles elementos surgidos o pertenecientes a esa cultura poseen la fuerza y la pertinencia suficiente para incidir sobre la formación de un discurso y una práctica psicológica, en cualquiera de los dos aspectos que se consideran fundamentales: a) como disciplina académica y de investigación y/o b) como profesión. En la vertiente de ciencia académica es preciso tener en cuenta, a la vez, diversos indicadores de importancia. Entre ellos, cabe mencionar la forma y los marcos intelectuales en que las teorías psicológicas fueron introducidas al país y que, en la amplia mayoría de los casos, se concibieron en contextos académicos foráneos, procesos habitualmente conceptualizados como de *recepción* (Dagfal, 2004) o *asimilación* de teorías (García, 2017a); los textos que fueron escritos, leídos o adaptados en el país receptor por parte de autores autóctonos; las teorías desarrolladas por investigadores que residen en el país (si ello hubiese acontecido); el contenido psicológico impartido como tema de enseñanza en los diversos niveles de la educación formal, máxime en la universidad; los conceptos psicológicos difundidos en un entorno popular, es decir, no académico y no profesionalizado, y sin la intención primaria de introducir cambios en la enseñanza y/o la

práctica; la inserción de la psicología en los medios que la reproducen y difunden, ya sean periódicos, revistas culturales de temática amplia y, de manera eventual, publicaciones científicas especializadas, que pueden ser generales de ciencias o específicos de la psicología, entre otras variables. Igual, resulta de especial interés la participación de diversos actores sociales, ya sea como generadores de investigación o como sujetos de esta, y que pertenecen a diversos grupos étnicos. Esto último constituye un factor especialmente resaltante en el Paraguay, por la variedad y cantidad de las colectividades humanas que residen en su espacio geográfico, distribuidos en la globalidad del territorio o en regiones y ciudades, lo mismo que en diferentes clases sociales. Entre las variables principales que se imponen como las más relevantes en este amplio y diverso marco de análisis, cabe mencionar las siguientes:

Eventos y situaciones particulares que forman parte de la historia paraguaya: El afirmar que la historia nacional de cada país es única y posee características particulares que la diferencian sustancialmente del resto de las naciones equivale a manifestar una obviedad que, de alguna manera, resultaría aplicable a cualquier país que pudiera considerarse, a condición de que su estudio se halle contextualizado en la época y lugar precisos. De hecho, las naciones están íntimamente envueltas por su historia, lo que las hace distintas de cualquier otra, convirtiéndolas en casos únicos. Cuanto precisamos establecer es que, en el caso del Paraguay, la combinación de una serie de eventos y circunstancias particulares alimentaron una suerte de memoria colectiva y además fortalecieron una tradición cultural que, combinadas, sirven para explicar un conjunto de circunstancias típicas en los paraguayos. De otra forma, estas singularidades podrían no resultar discernibles o explicables.

La historia de la nación paraguaya estuvo franqueada por algunas características resaltantes, como las enumeradas a continuación: a) la mediterraneidad geográfica del país, que indirectamente condujo a una especie de mediterraneidad mental, entendible como la ausencia de un contacto fluido y dinámico con las corrientes del pensamiento desarrolladas y discutidas en el resto del mundo y el fortalecimiento de un pensamiento social idiosincrático, al menos en determinados aspectos; b) la asimilación activa del elemento indígena a la cultura nacional, que en el Paraguay no revistió la característica de un arrinconamiento de esas tradiciones culturales en cuanto expresión de minorías sojuzgadas, lo cual hubiese supuesto la consiguiente pérdida o debilitamiento de sus contenidos y prácticas esenciales, sino que, por el contrario, tomó la forma de una fusión de lo autóctono con muchos elementos europeizantes que provenían de la colonización o quedaron afianzados en épocas posteriores; c) el uso activo de una de las lenguas aborígenes, en especial el guaraní, al que cabe estimar como el principal en este caso, por la amplia extensión de su asimilación, y cuyo uso continuado e ininterrumpido transmitió a los paraguayos un conjunto de particularidades que parecen reconocerse en la expresión emocional, el funcionamiento cognitivo y comportamental, la persistencia de algunos valores, y además, en el refuerzo de una cosmovisión particular, así como en el sostenimiento de una actitud esencial ante la vida y las circunstancias adversas que pueden surgir en el curso de ella; d) la historia política de guerras y dictaduras, que en el caso de los paraguayos marcó de manera persistente a la memoria social e incluso a la identidad nacional durante largo tiempo. Las dos grandes guerras internacionales que el país tuvo que afrontar en el siglo XIX y el XX sirvieron como una poderosa fuerza de cohesión colectiva frente a la amenaza externa a su integridad territorial. Pero también representaron un perceptible desafío a la conservación de sus tradiciones y costumbres, lo mismo que las dictaduras surgidas después, que fomentaron el sentido de sumisión al poder y la dependencia de él, o la presión para el acomodamiento a sus dictados arbitrarios.

La diversidad étnica del país: Indudablemente, el factor más evidente y que mayor peso demuestra a la hora de balancear las influencias que ejercieron las variables culturales propias del país respecto a la

conformación de la psicología es la multiplicidad de etnias o pueblos que componen la herencia cultural de la nación. La importancia de este factor es perceptible tanto en lo que respecta a la delimitación de los objetos de estudio de la psicología, como de los sectores humanos hacia los cuales dirige su atención. Desde los tiempos remotos del siglo XVI, en que se daba inicio a la colonización del territorio que hoy constituye el Paraguay, fueron reconocidas las variantes raciales constitutivas de la población prehispánica que habitaban estas latitudes y que llegaron provenientes del Asia, cruzando el desaparecido istmo de Bering (O'Neill, 2004). Con diferentes niveles de profundidad y éxito, esas comunidades lograron integrarse a los procesos del mestizaje, no necesariamente entre ellos, en lo que hubiera podido verse como una mezcla de tipo horizontal, sino con los descendientes de, al menos, un sector de los colonos europeos, ejemplificando una relación sin dudas vertical. En la actualidad, existen en el Paraguay dieciséis etnias diferentes, de acuerdo a Zanardini y Biedermann (2001), lo cual puede dar una idea clara de la variabilidad aludida. Cada una de ellas integra una realidad singular con sus peculiaridades biológicas y fenotípicas, aunque también con una historia, una lengua, unas costumbres, religiones, organización social, estructuración de mecanismos para el dominio político interno, sistemas de parentesco, y otros muchos aspectos que son únicos, propios y atinentes a sus respectivas comunidades. Estos rasgos los diferencian y distancian, en grados y formas a veces muy radicales, de la cultura que se ha sedimentado mayoritariamente en el país y que tomó como su base a los prototipos europeos, españoles y portugueses, sobre todo en el ámbito que compete a las tradiciones y las costumbres (García, 2021).

Desde el punto de vista que aquí nos concierne, el interés en los habitantes nativos puede ofrecer una doble vía de acercamiento e influjo. Por un lado, cabe tener en cuenta los diversos modos característicos de comportamiento, lenguaje, usos y costumbres, por citar algunos, que partiendo del acervo cultural de estos conjuntos humanos significaron un enriquecimiento a una herencia cultural común. La presea más evidente en este sentido es la lengua guaraní, que resulta una creación milenaria proveniente del grupo étnico homónimo y que fue ampliamente absorbido por la nacionalidad paraguaya en el curso de algunos siglos. Esta asimilación colectiva del guaraní lo ha llevado al grado de convertirlo en una lengua viva y utilizada por la inmensa mayoría de la población moderna. Ciertamente es que otras denominaciones étnicas también poseen sus propios medios de expresión característicos, pero éstos no tuvieron nunca la misma receptividad que el guaraní, y siguen confinados, en específico, al uso de los descendientes de sus usuarios originales.

La segunda vía de aproximación concierne al estudio de la psicología de los pueblos ancestrales, considerándolos como un grupo humano en posesión de formas comportamentales y de pensamiento típicos. Esta es una dimensión fundamental que atrajo la atención de muchos en los dos últimos siglos. La indagación, no obstante, se hizo al margen de los intereses que son predominantes para los psicólogos modernos. Quien mejor exploró el problema de la mente indígena fue el naturalista suizo Moisés Bertoni (1857-1929) (Bertoni, 1956), un emigrado al Paraguay de comienzos del siglo XX en busca de mejores horizontes para concretar sus proyectos científicos y personales. Pero Bertoni, en modo alguno, fue el único que dirigió su mirada a las poblaciones autóctonas. Varios exploradores hicieron lo propio al menos desde finales del siglo XVIII (García, 2017b). Y más allá de algunas críticas—fundadas o no—que haya recibido el trabajo de Bertoni, del cual se presume una objetividad en grado menor a la deseada para cualquier estudio científico al exhibir ciertos aspectos sesgados, es indudable que marcó una senda crucial de investigación para la mejor comprensión, psicológica en este caso, de los habitantes milenarios del país (García, 2014b, 2016b). Las observaciones de autores como él y contados otros probaron que los análisis sobre las singularidades de los habitantes autóctonos no resultan fútiles ni secundarias.

La asimilación del elemento indígena como parte de la cultura: Además de la lengua guaraní, que constituyó un bien colectivo muy asociado a la herencia cultural de los paraguayos durante los últimos cinco siglos, también se han mencionado otros aspectos que podrían considerarse relevantes, como aquéllos vinculados al comportamiento característico de los indígenas, y que afloran de maneras recurrentes en el modo de ser y en los hábitos de los paraguayos. Las opiniones y valoraciones, sin embargo, no resultan unánimes. Hubo autores que refirieron aspectos positivos y negativos en esta presunta herencia colectiva, mediante elaboraciones intelectuales divulgadas, por lo general, en forma de ensayos sustentados sobre observaciones diversas. La relación entre lo indígena y lo típica y característicamente paraguayo aún se halla carente de estudios científicos sistemáticos y consistentes que documenten su complejidad real. Pero esta condición, sin embargo, no descalifica la probable asociación de comportamientos afianzados en la cultura de los guaraníes y que se hallen vigentes en su influencia sobre la vida de los paraguayos actuales. A este respecto, las aportaciones de los autores también son diversas. El abogado e historiador Manuel Domínguez (1868-1935), que trabajó durante la primera mitad del siglo xx en el análisis de temas concernientes a la cultura y la historia, es quien logró modelar estas ideas con la mayor consistencia y argumentos más atendibles (Domínguez, 1903, 1946). Él ha sido autor de una caracterización, histórica muy importante, sobre el hombre paraguayo (García, 2012).

La mediterraneidad geográfica y cultural: Paraguay es, junto con el vecino Estado Plurinacional de Bolivia, una de las dos naciones sudamericanas que carecen de litoral marítimo. El territorio paraguayo perdió su salida al mar ya durante la etapa colonial, cuando la cédula real del 16 de diciembre de 1616 dividió a la antigua Provincia Gigante de las Indias y sobrevino la creación de la nueva Provincia del Guairá, que incluía Asunción y dejaba a las ciudades y los territorios con costas marítimas en jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires (Durán Estragó, 2010). Bolivia perdió su salida al mar a consecuencia de la Guerra del Pacífico, librada contra Chile y Perú, y que se desarrolló entre 1879 y 1883 (Klein, 2015). Para el Paraguay, la falta de acceso soberano a los puertos sobre el Océano Atlántico o el Océano Pacífico fue solucionada, con un éxito desigual a través de los tiempos, y dependiendo de una voluntad política muy variable por parte de los países vecinos, mediante la gran navegabilidad que poseen sus cauces hídricos interiores, especialmente el Río Paraguay.

En épocas pretéritas, esta circunstancia influyó en la escasa penetración al país de muchas corrientes renovadoras del pensamiento a causa de las barreras creadas por los medios de comunicación deficientes. También tuvo sus efectos sobre la llegada de personas que difundieran las nuevas ideas en el medio local. Pero otra forma de incidencia, menos evidente pero no menos importante, podría denominarse *mediterraneidad cultural*, una consecuencia directa de la mediterraneidad física. Esta tendencia al aislacionismo ha sido una de las características históricas del Paraguay a lo largo de su historia. Las expresiones más reconocidas del encierro colectivo se remontan a la época del gobierno del doctor José Gaspar Rodríguez de Francia (1766-1840), quien literalmente cerró las fronteras del país a la eventual entrada de visitantes foráneos, con el propósito de protegerlo del *caos del sur* (Brezza y Salinas, 2015), aunque, desde luego, con buenas razones históricas en su caso, sobre todo como un intento efectivo de precautelar la integridad territorial de la nación ante las ambiciones anexionistas del gobierno de Buenos Aires, que en aquél momento se manifestaban sin disimulo. Este enclaustramiento no duró para siempre, desde luego, aunque con posterioridad, otros encierros menos reconocidos y más sutiles y efectivos, aunque igual de perniciosos, fueron tomando su turno ante la vigencia de sistemas dictatoriales o autoritarios, o por los efectos de nefastas conflagraciones bélicas.

La memoria colectiva de las guerras que asolaron al país: La historia del Paraguay independiente se encuentra marcada y condicionada por las dos grandes guerras internacionales que debió afrontar su población: en primer lugar, la Guerra contra la Triple Alianza, que tuvo lugar entre 1865 (desde 1864 a criterio de autoras como Baratta [2019]) y 1870, enfrentando al país contra la unión combinada de fuerzas militares de Argentina, Brasil y Uruguay, y después, la Guerra del Chaco, que puso al Paraguay en armas contra Bolivia, entre 1932 y 1935. La primera de las dos significó una derrota y una catástrofe de enormes dimensiones para el país, en todos los órdenes imaginables. Con respecto a la segunda, se asume corrientemente que fue ganada por el Paraguay, aunque con la cesión de territorio al vencido, lo que la convierte en una victoria relativa. Queda claro que en todos los países que afrontan conflictos bélicos, éstos ejercen impactos profundos y son asimilados en la historia y en el ideario colectivo de muy distintas maneras. En el Paraguay, los recuerdos de estas dos guerras fueron incorporadas al folclore, la literatura y el arte, a los ensayos de comprensión histórica sobre el destino del país, a tradiciones orales diversas y al imaginario popular de formas muy profundas y duraderas, que persisten hasta el tiempo presente. Las guerras exaltaron de manera innegable la expresión de lo nacional y lo popular, y en parte también alimentaron cierta desconfianza hacia lo extranjero. En algunas épocas, sirvieron como apoyo firme para el florecimiento de ideologías nacionalistas. Pero, sobre todo, constituyeron siempre un recurso intelectual privilegiado para explicar las peculiarísimas características que reviste la historia nacional. Con razón o sin ella, los paraguayos encontraron en estas guerras no sólo la explicación, sino la causa misma de sus desventuras y tribulaciones históricas como nación y el atraso que sufren en diversos órdenes. La percepción de sí mismos que tienen los paraguayos como pueblo, resulta inseparable de las reminiscencias que acarrearán estas dos guerras.

La perdurable secuencia de las dictaduras como sistema de imposición política: De un modo similar a las conflagraciones bélicas que dejaron huellas imperecederas en la vida nacional paraguaya, los regímenes de corte dictatorial ejercieron su influencia a todo lo largo de la historia local, aunque proyectando sus efectos por lapsos más prolongados. De hecho, la historia de este país transcurrió durante más tiempo cautiva de sistemas autoritarios que en el disfrute de libertades democráticas. La sujeción al ejercicio del poder discrecional, unido a la mediterraneidad mental antes mencionada, se convirtieron en determinantes para numerosas actitudes y hábitos de los paraguayos. La persistencia de una vida al arbitrio de voluntades inicuas sin dudas deja marcas poderosas. Las dictaduras no inciden sólo en los temas políticos o en asuntos relacionados con la administración del Estado, el ordenamiento jurídico o la economía. También incurren de lleno, aunque con más sutileza y de formas menos perceptibles, en la vivencia subjetiva de los ciudadanos, en la formación de las prácticas y costumbres sociales, en los manejos de los asuntos privados, en la dinámica del pensamiento individual y en la intimidad de las relaciones familiares. Como expresión de sus peores efectos, las dictaduras educan y domestican para la obediencia y la sumisión. Aunque no haya sido la única, la tiranía encabezada por Alfredo Stroessner, entre 1954 y 1989, fue la más prolongada y dañina en las décadas recientes de la historia paraguaya. Los modos en que esta autocracia y otras anteriores condicionaron y limitaron el desarrollo de la sociedad paraguaya fue analizada por historiadores, sociólogos, politólogos y ensayistas diversos. Pero una visión crítica y fundamentada psicológicamente sobre los efectos causados en la población, permanece con una tarea importante y urgente, aunque sorprendentemente incompleta.

La falta de tradición investigadora para el desarrollo científico y la baja calidad de la educación. En el Paraguay, la investigación científica y tecnológica no ha encontrado el suelo fértil donde asentar raíces y germinar sus frutos. En muchas áreas del conocimiento hubo investigadores pioneros, aunque las más de

las veces, trabajando en condiciones desfavorables, en la soledad y el aislamiento, y sin disponer de los necesarios soportes institucionales o el financiamiento para hacer de su vocación un proyecto fructífero, capaz de establecer programas y tradiciones continuadas. La investigación científica ha sido una actividad marginal y complementaria a los fines profesionales, nunca el oficio principal. Los centros de educación superior no hicieron de la dedicación investigadora de sus profesores y su consecuente presumible productividad un criterio sustancial para viabilizar el acceso a las cátedras universitarias, o para que los académicos se mantengan en ellas una vez que hayan sido alcanzadas. El esfuerzo de algunos docentes por adentrarse en las faenas del trabajo científico y aportar a su disciplina no es generalmente valorado, o lo es menos que otros aspectos, como la participación en cursos de didáctica universitaria o la obtención de diplomas. Aunque la investigación está casi siempre inserta en el discurso formal de las instituciones de educación superior y en los fines declarados, la falta de apoyo, y en algunos casos hasta la indiferencia, resultan una constatación cotidiana en muchos centros educativos. En sentido general, la producción investigadora es ajena y hasta extraña al quehacer universitario.

Junto a esta desventajosa situación, la educación primaria y secundaria también adolecen, desde hace décadas, de serios déficits de infraestructura y calidad, que son debatidas públicamente con cierta frecuencia y en diferentes foros y espacios sociales, pero nunca remediadas. Estas limitaciones afectan de forma sensible las posibilidades del desarrollo nacional en un componente tan prioritario como la ciencia. La psicología no ha escapado a este cuadro negativo. Por regla general, los psicólogos están más orientados hacia el aprendizaje de enfoques teóricos y modelos terapéuticos o de intervención en variados ámbitos, basados en los avances de la psicología internacional, pero con aportes mínimos o nulos a la comprensión de los problemas humanos en sintonía y en respuesta al contexto local. Siendo la realidad cultural en el Paraguay una fuente primaria de numerosos interrogantes y acuciantes desafíos aún requeridos de explicación, la psicología no ha ejercido una mirada comprensiva y creativa hacia ellos y, por consiguiente, no ha brindado muchas de las respuestas que la sociedad necesita. En la actualidad, la psicología paraguaya es una disciplina culturalmente estéril.

Relevancia de los estudios psicológicos. Muy asociado con la falta de tradición investigadora se encuentra el problema de la relevancia de la psicología, sobre todo en lo atinente a la exploración de las relaciones entre el medio cultural local y el comportamiento o los procesos cognitivos. En lo esencial, la relevancia apunta a la capacidad de la investigación psicológica para responder a problemas e interrogantes situados en el contexto del comportamiento y que tienen su origen en el entorno cultural que rodea al individuo, es decir, desde el punto de vista de las cualidades únicas que éste exhibe cuando es observado en un ambiente socialmente delimitado. Por supuesto, también se descubren comportamientos que revisten características similares en todos los individuos de la especie. Ellos están referidos a muchos fenómenos distintos, en aspectos que Brown (1991) denominó *universales humanos* y que pueden entenderse en una línea similar a los *universales psicológicos* de Norenzayan y Heine (2005), que mencionamos antes. Los universales son independientes de los procesos del aprendizaje, aunque es cierto que la experiencia puede modificarlos dentro de ciertos límites. La singularidad comportamental humana, no obstante, también atañe a aquéllas cuestiones que obedecen con exclusividad a los moldeamientos que emanan de la acción de la cultura y los procesos de socialización. Éstos arrojan manifestaciones únicas en cada individuo, productos de la extraordinaria plasticidad que se halla consustanciada con nuestra especie.

Long (2014) discutió los aspectos principales que conciernen a la relevancia en función a los siguientes ejes: a) los desacuerdos que surgen sobre los intereses desarrollados en la investigación psicológica y que forman un caldo de cultivo para el surgimiento de acusaciones de “irrelevancia social”; b) la confianza con

que la psicología aplicada reposa sobre la investigación básica, arrastrando discusiones que impactan sobre la relevancia que cabe a esos estudios y c) la tradicional antítesis de la psicología con respecto al ámbito social, que la vuelve fuertemente vulnerable a los debates sobre su relevancia. Las polémicas de esta clase, aunque adquirieron mayor visibilidad en el contexto teórico actual de nuestra disciplina, no son nuevos, y han estado presentes por mucho tiempo en las problemáticas de la historia de la psicología como ciencia (Long, 2016). Asimismo, el interés hacia la relevancia cultural estuvo latente al menos desde los tiempos en que los investigadores comenzaron a tomar plena conciencia sobre la maleabilidad inherente al comportamiento en respuesta a los diversos contextos particulares en que desarrollan sus vidas las poblaciones humanas.

Conclusión

El afán por rastrear los orígenes históricos y la evolución conceptual de la psicología tal y como se ha desarrollado en el Paraguay, permitió dilucidar una serie de interrogantes y problemas de muy diverso tenor. Los asuntos abordados en el marco de estas investigaciones avanzaron mediante la asimilación de los cambios conceptuales y metodológicos acaecidos al interior de la disciplina en las décadas recientes, encontrando en ellos un efectivo respaldo para el análisis. De esta manera, fue posible adentrarse en los vaivenes registrados en el curso temporal de la psicología a través de períodos históricos diferenciados y sucesivos. Esto incluye a los principales eventos que fueron relevantes para su configuración, los representantes más característicos en su vertiente científica y profesional, los antecedentes precientíficos de mayor importancia, las publicaciones centrales para la difusión de la información psicológica, los respectivos ámbitos de producción y difusión para las fuentes primarias de información, la asimilación de las teorías generadas en contextos externos al ámbito local y la enseñanza y transmisión del conocimiento psicológico en los diversos contextos educativos en los que la psicología logró insertarse a lo largo del tiempo, entre otros aspectos fundamentales.

En la tarea de bosquejar la agenda para orientar esta clase de investigación, la psicología paraguaya en dimensión histórica tomó como guía para su contextualización a la producción académica de nivel internacional. Con ello, asumió las pautas y principios que los historiadores marcaron como parte de una tradición investigativa originada en los textos producidos durante las primeras décadas del siglo xx en los Estados Unidos y algunos países europeos. Esta línea de búsqueda fue objeto de revisiones y replanteos posteriores que condujeron gradualmente hacia una visión más realista, equilibrada y objetiva sobre la real naturaleza que corresponde a la psicología. Parte de este revisionismo es una reconsideración cuidadosa de los escenarios locales en que ha surgido la psicología. Las nuevas perspectivas encontraron su punto de inflexión en la constatación sobre la importancia y relevancia de la cultura, sobre la cual, los historiadores se han mostrado cada vez más conscientes. Esto ha llevado no sólo a reconocer la existencia de las psicologías nacionales y sus características únicas, sino a descubrir los aportes y contribuciones que pueden esperarse desde éstas al contexto más amplio y presuntamente universal de la psicología.

La cultura, en cualquiera de las acepciones en que pueda ser definida, constituye un componente esencial del problema. Y aunque cualquier entramado social mantiene características irrepetibles, como no podría ser de otra forma en virtud de la individualidad histórica y social de que goza cada país, la indagación sobre el efecto modelador de la cultura sobre las producciones intelectuales humanas resulta esencial para el conocimiento de las condiciones generadoras del conocimiento psicológico a nivel global. Es una retroalimentación desde lo particular hacia lo general. Incluso por ese mismo motivo, la cultura local

conlleva aspectos característicos e idiosincráticos que requieren y reclaman esclarecimientos oportunos. No pueden ignorarse por el simple hecho de estar situados en un espacio social particular. Es evidente que todos estos aspectos poseen consecuencias directas sobre el estudio del comportamiento y la cognición. En el Paraguay, la psicología se halla enclavada en elementos pertenecientes a la cultura y cuya elucidación ayudará a comprender mejor, no sólo el proceso que ha llevado al surgimiento de esta psicología en un tiempo y lugar definidos, sino también a las manifestaciones propias en el comportamiento de sus diversos grupos sociales, culturales y étnicos. Esa circunstancia debe ser vista como una oportunidad ideal en vistas al enriquecimiento del conocimiento psicológico en términos generales. Para el fortalecimiento y viabilidad de una historia cultural de la psicología en el Paraguay (García, 2021), la identificación precisa de los elementos y factores que la sitúan como un caso singular constituye un paso preliminar y esencial. Los argumentos discutidos en estas páginas constituyen un hito en esa misma dirección, vale decir, en la pretensión de un refinamiento cada vez mayor que haga posible la articulación de un diálogo e interacción recíproca y continua entre el comportamiento humano y la cultura.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, R. A. (1992). Psychology in the Arab countries. En U. P. Gielen, L. Loeb Adler y N. A. Milgram (Eds.), *Psychology in International Perspective: 50 years of the International Council of Psychologists* (pp. 127-150). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Al-Shawaf, L.; Lewis, D. M. G.; Wehbe, Y. S. y Buss, D. M. (2019). Context, Environment, and Learning in Evolutionary Psychology. En T. Shackelford y V. Weekes-Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16999-6_227-1
- Anstey, P. R. (Ed.) (2003). *The philosophy of John Locke: New perspectives*. New York: Routledge.
- Archer, M. S. (1996). *Culture and agency: The place of culture in social theory*. New York: Cambridge University Press.
- Ardila, R. (1986). *La Psicología en América Latina: Pasado, presente y futuro*. México: Siglo XXI.
- Baecker, D. (1997). The meaning of culture. *Thesis Eleven*, 51, 37-51
- Baldwin, J. M. (1913). *History of Psychology. A sketch and interpretation, 2 vols*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Baratta, M. V. (2019). *La Guerra del Paraguay y la construcción de la identidad nacional*. Buenos Aires: Sb Editorial.
- Benjafield, J. B. (2015). *A history of psychology*. Don Mills: Oxford University Press.
- Bertoni, M. S. (1956). *La civilización guaraní. Parte II: Religión y Moral. La religión guaraní. La moral guaraní. Psicología*. Asunción: Indoamericana.
- Boer, S. W. de (2019). Dualism and the mind-body problem. En S. Schmid (Ed.), *Philosophy of mind in the late Middle Ages and Renaissance* (pp. 207-228). New York: Routledge.
- Boring, E. G. (1929). *A history of experimental psychology*. New York: The Century Co.
- Brett, G. S. (1912-1921). *A History of Psychology, 3 vols*. London: George Allen & Company.
- Brezzo, L. M. y Salinas, M. L. (2015). La escritura de la historia de la Iglesia en Paraguay: Algunos progresos recientes. *Anuario de Historia de la Iglesia*, 24, 97-115.

- Brock, A. C. (2016). The universal and the particular in Psychology and the role of History in explaining both. En Klempe, S. H. y Smith, R. (Eds.), *Centrality of History for theory construction in Psychology* (pp. 29-46). Cham: Springer.
- Brown, D. E. (1991). *Human universals*. San Francisco: McGraw-Hill.
- Bulmer, M. (2003). *Francis Galton: Pioneer of heredity and biometry*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Carpintero, H. (1996). *Historia de las ideas psicológicas*. Madrid: Pirámide.
- Causadias, J. M. y Korous, K. M. (2018). How are genes related to culture? An introduction to the field of Cultural Genomics. En J. M. Causadias, E. H. Telzer y N. A. Gonzales (Eds.), *The Handbook of Culture and Biology* (pp. 153-177). Oxford: Wiley.
- Clarke, D. M. (2003). *Descartes's theory of mind*. New York: Oxford University Press.
- Dagfal, A. (2004). Para una "estética de la recepción" de las ideas psicológicas. *Frenia*, 4(2), 7-16.
- Danziger, K. (1997). *Naming the mind. How psychology found its language*. London: SAGE.
- Domínguez, M. (1903). Causas del heroísmo paraguayo. *Revista del Instituto Paraguayo*, 4(38), 643-675.
- _____. (1946). *El Paraguay, sus grandezas y sus glorias*. Buenos Aires: Ayacucho.
- Durán Estragó, M. (2010). Conquista y colonización (1537-1680). En I. Telesca (Coord.), *Historia del Paraguay* (pp. 63-86). Asunción: Taurus Historia, Tercera Edición.
- Durkheim, K. (1997). Social constructionism, discourse, and psychology. *South African Journal of Psychology*, 27(3), 175-182.
- Dutton, Y. C. y Heath, C. (2010). Cultural evolution: Why are some cultural variants more successful than others? En M. Schaller, A. Norenzayan, S. J. Heine, T. Yamagishi y T. Kameda (Eds.), *Evolution, culture, and the human mind* (pp. 49-70). New York: Psychology Press.
- Ferrater Mora, J. (1979). *De la materia a la razón*. Madrid: Alianza.
- Galbin, A. (2014). An introduction to social constructionism. *Social research reports*, 26, 82-92.
- García, J. E. (2009). Breve historia de la psicología en Paraguay. *Psicología para América Latina*, 17, agosto 2009. Tomado de: <http://www.psicolatina.org>
- _____. (2011a). Enseñanza de la historia de la psicología paraguaya. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 103-122.
- _____. (2011b). La enseñanza de la historia de la psicología en las universidades paraguayas. *Revista de Investigación en Psicología*, 14(2), 73-96.
- _____. (2012). El carácter nacional del paraguayo en la visión de Manuel Domínguez. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 1(1), 143-162.
- _____. (2014a). Eventos y protagonistas centrales para la historia de la psicología en el Paraguay. En G. Salas (Ed.), *Historias de la Psicología en América del Sur. Diálogos y perspectivas* (pp. 142-169). La Serena: Nueva Mirada Ediciones.
- _____. (2014b). El pensamiento de Moisés Bertoni sobre el origen y la psicología de los indígenas guaraníes. *Psicología em Pesquisa*, 8(1), 53-65. Tomado de: <http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/home/1678-2>
- _____. (2015). Las brechas del pensamiento en la historia de la psicología. *Arandu-UTIC, Revista Científica Internacional*, 2(1), 29-73.
- _____. (2016a). Historia de la psicología en Asunción: Características y tendencias de su investigación. En

- R. Mardones Barrera (Ed.), *Historia local de la psicología. Discusiones teóricas, metodológicas y experiencias de investigación* (pp. 265-301). Santiago: RIL Editores/Editorial Universidad Santo Tomás.
- _____. (2016b). De la paleoantropología a la psicología de los guaraníes en la obra de Moisés Bertoni. *Revista Peruana de Historia de la Psicología*, 2(1), 7-39.
- _____. (2017a). Las ideas de Alfred Adler y su asimilación en el Paraguay por Guillermo Enciso. *Persona*, 20, 29-53.
- _____. (2017b). Los estudios psicológicos y antropológicos sobre los indígenas del Paraguay en el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. En R. E. Mardones Barrera (Ed.), *Invencción de la psique nativa: Construcción discursiva de las características psicológicas atribuidas al sujeto indígena en América Latina* (pp. 109-200). Santiago: RIL Editores/Editorial Universidad Santo Tomás.
- _____. (2018a). La investigación histórica en psicología: Aspectos metodológicos y conceptuales. En T. Caycho-Rodríguez, C. Carbajal-León y M. Barboza-Palomino (Eds.), *Estudios de historia de la psicología en Hispanoamérica* (pp. 21-36). Lima: Universidad Privada del Norte.
- _____. (2018b). Creativity in psychological theories and the place of history. En J. C. Penagos-Corzo y M. A. Padilla Vargas (Eds), *Challenges in creativity & psychology for the XXI century* (pp. 176-191). San Andrés Cholula, Puebla: Universidad de las Américas Puebla.
- _____. (2021). Psychology, history and culture in Paraguay. En J. C. Ossa, G. Salas y H. Scholten (Eds.), *History of Psychology in Latin America: A cultural approach* (pp. 191-219). Cham: Springer.
- Goldenweiser, A. (1933). *History, psychology, and culture*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., Ltd.
- Greenwood, J. D. (2009). *A conceptual history of psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Hammersley, M. (2019). *The concept of culture: A history and reappraisal*. Cham: Palgrave.
- Heidbreder, E. (1933). *Seven psychologies*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Heine, S. J. (2010). Cultural Psychology. En: S. T. Fiske, D. T. Gilbert y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 1423-1464). New York: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy002037>
- Henley, T. B. y Thorne, M. B. (2005). The lost millennium: Psychology during the Middle Ages. *The Psychological Record*, 55, 103-113.
- Hergenhahn, B. R. y Henley, T. B. (2013). *An introduction to the history of psychology*. Boston: Cengage Learning, Séptima Edición.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Jahoda, G. (2012). Critical reflections on some recent definitions of "culture". *Culture & Psychology*, 18(3), 289–303.
- Keller, H. (2012). Cross-cultural psychology: Taking people, contexts, and situations seriously. En J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 116–131). New York: Oxford University Press.
- Kimble, G. A. (1993). Evolution of the nature–nurture issue in the history of psychology. En R. Plomin y G. E. McClearn (Eds), *Nature, nurture & psychology* (pp. 3-25). Washington DC: APA Books.
- Kitcher, P. (1990). *Kant's Transcendental Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Klein, H. S. (2015). *Historia mínima de Bolivia*. México: El Colegio de México/Turner.
- Klemm, O. (1914). *A History of Psychology*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press, Segunda Edición.
- Lakatos, I. (1987). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.

- Laudan, L. (1978). *Progress and its problems. Towards a theory of scientific growth*. Berkeley CA: University of California Press.
- Lindholm, C. (2007). *Culture and identity: The history, theory and practice of psychological anthropology*. Oxford: Oneworld Publications.
- Long, W. (2014). Understanding 'relevance' in psychology. *New Ideas in Psychology*, 35, 28-35.
<https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2014.06.003>
- _____. (2016). *A history of "relevance" in psychology*. London: Palgrave Macmillan.
- Markarian, E. S. (2011). The concept of culture in the system of modern sciences. En B. Brnardi (Ed.), *The concept and dynamics of culture* (pp. 103-118). New York: De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110807745.103>
- Matsumoto, D. y Juang, L. (2003). *Culture and Psychology*. Belmont: Wadsworth, Tercera Edición.
- Murphy, G. (1929). *Historical introduction to modern psychology*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Norenzayan, A. y Heine, S. J. (2005). Psychological universals: What are they and how can we know? *Psychological Bulletin*, 131(5), 763–784.
- Obialo, F. K. (2018). Creativity and Culture: Nigerian conceptions. *Creative Education*, 9, 2863-2877.
<https://doi.org/10.4236/ce.2018.916215>
- O'Neill, D. (2004). *The last giant of Beringia: The mystery of the Bering land bridge*. New York: Basic Books.
- Pléh, C. (2012). The history of the nature/nurture issue. *Behavioral and brain sciences*, 35(5), 376-377.
doi:10.1017/S0140525X12001094
- Pickren, W. E. (2012). Internationalizing the History of Psychology course in the USA. En F. T. L. Leong, W. E. Pickren, M. M. Leach y A. J. Marsella (Eds.), *Internationalizing the Psychology curriculum in the United States* (pp. 11-28). New York: Springer.
- Quilty-Dunn, J. (2021). Polysemy and thought: Toward a generative theory of concepts. *Mind & Language*, 36(1), 158-185. doi: 10.1111/mila.12328
- Rizet, C. (2021). *Histoire de la Psychologie: Des origines à nos jours*. Paris: Ellipses.
- Rozemond, M. (1998). *Descartes's dualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ruiz Gutiérrez, R. y Suárez y López Guazo, L. (2002). Eugenesia, herencia, selección y biometría en la obra de Francis Galton, Lull. *Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, 25, 85-107.
- Shiraev, E. B. y Levy, D. A. (2004). *Cross-cultural psychology: Critical thinking and contemporary applications*. New York: Pearson.
- Sternberg, R. J. y Grigorenko, E. (Eds.) (1997). *Intelligence, heredity and environment*. New York: Cambridge University Press.
- Tooby, J. y Cosmides, L. (1992). The psychological foundations of culture. En J. Barkow, L. Cosmides y J. Tooby (Eds.), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp. 19-136). New York: Oxford University Press.
- Triandis, H. C. (2007). Culture and psychology: A history of the study of their relationship. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 59–76). The Guilford Press.
- Valsiner, J. (2012). Introduction: Culture in psychology: A renewed encounter of inquisitive minds. En J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 3-24). New York: Oxford University Press.
- van de Vijver, F. J. R., Chasiotis, A. y Breugelmans, S. M. (2011). *Fundamental questions in cross-cultural psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Yee, A. H. (1995). Evolution of the nature-nurture controversy: Response to J. Philippe Rushton. *Educational*

Psychology Review, 7(4), 381-390. doi: 10.1007/BF02212309

Zabotkina, V. I. y Boyarskaya, E. L. (2013). Sense disambiguation in polysemous words: cognitive perspective. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6(3), 60-67.

Zanardini, J. y Biedermann, W. (2001). *Los indígenas del Paraguay*. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica.

APORTES PARA UNA PSICOLOGÍA DE REDUCCIÓN DE RIESGOS Y DAÑOS LATINOAMERICANA

Javier Eduardo Vindas Acosta

InteractuaRRDD, UNED-Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Resumen

Se presenta una revisión del paradigma de salud de Reducción de Riesgos y Daños, como primer giro epistemológico, que a diferencia de los modelos de salud prohibicionistas de enfermedad, moralidad y jurídico del uso de drogas, se enfoca en el contexto socio-histórico-ideológico-político del uso de drogas. Además como segunda ruptura epistemológica, se plantea desde la psicología del uso de drogas en Latinoamérica, el giro decolonial o descolonización que parte del entendimiento que las formas oficiales de los modelos de salud prohibicionistas, reproducen el control social del sistema colonial globalizado, que afecta a las personas y comunidades, en su identidad, en la estigmatización y en la autopercepción, por la influencia de las representaciones sociales de los mecanismos dominantes, que reproducen e imponen la visión eurocéntrica occidental. Se aportan algunos parámetros esenciales para que la psicología del uso de drogas situada, implique un acompañamiento con la persona, desde una perspectiva de derechos humanos y salud pública, una posición pragmático compasiva y ético antropológica latinoamericana, que incluya la validación de la cosmovisión de los pueblos originarios. Se busca abrir la discusión para que, el acompañamiento terapéutico, profesional y de pares, la prevención, la intervención territorial del trauma psicosocial y la educación, sean congruentes con una psicología del uso de drogas descolonizada.

Palabras clave: Psicología, Uso de drogas, prohibicionismo, Reducción de Riesgos y Daños, Descolonización.

Abstract

A review of the health paradigm of Risk and Harm Reduction is presented, as the first epistemological turn, which, unlike the prohibitionist health models of disease, morality, and legal drug use, focuses on the socio-historical-ideological-political context of drug use. In addition, as a second epistemological rupture, the decolonial turn or decolonization is proposed from the Latin American psychology of drug use, starting from the understanding that the official forms of the prohibitionist health models reproduce the social control of the globalized colonial system, which affects the people and communities, in their identity, in stigmatization, and in self-perception, due to the influence of the social representations of the dominant mechanisms, which reproduce and impose the Western Eurocentric vision. Some essential parameters are provided so that the situated psychology of drug use implies an accompaniment with the person, from a human rights and public health perspective, a compassionate pragmatic position, and Latin American anthropological ethics, which includes the validation of the worldview of the indigenous people. It is sought to open the discussion so that therapeutic, professional, and peer support, prevention, the territorial intervention of psychosocial trauma, and education, are consistent with a decolonized psychology of drug use.

Keywords: Psychology, Drug use, prohibitionism, Risk and Harm Reduction, Decolonization.

Introducción

El paradigma de salud de Reducción de Riesgos y Daños para el abordaje del fenómeno droga está fundamentado en un enfoque de derechos humanos y salud pública. Hace énfasis en los saberes de los territorios, comunidades e individuos usuarios de drogas o con conductas compulsivas y en los aportes

de los descubrimientos científicos, de los movimientos populares y de salud, desarrollando un amplio espectro de acción desde la prevención, el acompañamiento terapéutico adecuado, la intervención territorial del trauma psicosocial, la educación, el apoyo de los compañeros pares y la incidencia en las políticas públicas.

El Modelo de Reducción de Daños para el abordaje del fenómeno droga en Costa Rica IAFA-ICD (2017) define la Reducción de Daños como “Un conjunto de estrategias e intervenciones integrales con enfoque de derechos humanos, dirigidas a la disminución de riesgos y consecuencias adversas del consumo de sustancias psicoactivas para mejorar la calidad de vida de diferentes grupos poblacionales, de acuerdo a su realidad y necesidades” (p. 29). La Reducción de Riesgos y Daños se refiere tanto a una actitud como a un conjunto de acercamientos pragmáticos y compasivos diseñados para reducir los daños derivados de los comportamientos de alto riesgo e incrementar la calidad de vida de los individuos afectados y sus comunidades (Marlatt G. Alan, Mary E. Larimer, Katie Witkiewitz (2012).

Desde lo anterior se parte del hecho real, que muchas personas eligen mantener sus comportamientos de alto riesgo, incluso aunque hayan experimentado consecuencias dañinas asociadas a estas, especialmente las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad y estigmatización social, tales como: Usuarios de drogas ilegales, población LGBTQ+, población privada de libertad, migrantes, personas con VIH, población indígena, personas en situación de abandono, personas en situación de calle, entre otros (IAFA-ICD, 2017). El acompañamiento de Reducción de Riesgos y Daños provee a estas personas, una alternativa objetiva e intermedia entre la abstinencia y el daño/uso continuo, abriendo otros escenarios para el cambio, concentrándose en reducir las consecuencias negativas tanto para el individuo y su comunidad.

En cuanto a los conceptos de Riesgos y de Daños, Martínez y Pallares (2013) indican la complementariedad de ambos, ya que se reducen los riesgos para que no aparezca un daño y se evita el daño reduciendo los riesgos, lo cual plantean como dos caras de la misma moneda. Las diferencias entre ambos conceptos, dependen de los contextos y los colectivos con los que se trabaja. Al inicio eran intervenciones en contextos de exclusión social entre usuarios de heroína por vía parenteral, mientras que en las últimas décadas los escenarios sociales han implicado una desvinculación de los consumos más problemáticos, hacia consumos más regulados o en población joven (que además implica el abordaje en otras conductas repetitivas problemáticas: juego en internet, celular, pornografía, sexo, compras, apuestas, vigorexia) o en contextos de recreación y fiesta, apareciendo progresivamente el concepto de reducción de riesgos.

Además, Milanese (2011) plantea la Reducción de Riesgos y Daños en el lugar de interconexión entre la prevención y el tratamiento:

Este modelo inicia a proponer un sistema de complejidades: la articulación entre los tres tipos de prevención (prevención universal, selectiva e indicada) y la articulación entre prevención y tratamiento/rehabilitación por medio de la reducción del daño. Son las interconexiones y las interrelaciones entre estos diferentes componentes las que aseguran que se adopte una estrategia de sistema y no se proceda sumando actividades en manera lineal (Morin, 1977, p. 51), citado por Milanese, (2011) (P. 9)

Los principios de la Reducción de Riesgos y Daños:

1-Los comportamientos de alto riesgo son una construcción social. El comportamiento individual está atravesado por el contexto social (Náteras & Náteras, 1994). Las conductas de alto riesgo son multicausales e influenciadas por la cultura (valores, normas y creencias ideológico-políticas) y se deben considerar los aspectos psicológico-individuales (mente, emoción, espíritu), históricos, sociales, económicos y políticos.

2-Aborda el uso problemático de sustancias desde un enfoque de salud pública:

Como indica IAFA-ICD (2017), se reconoce más allá del consumo

Reconoce que las realidades de pobreza, clase, racismo, aislamiento social, traumas pasados, discriminación sexual, por género y otras desigualdades afectan la vulnerabilidad y capacidad de las personas para manejar efectivamente daños relacionados a drogas. Considera y aborda el riesgo potencial e influencia protectora del estatus socio-económico, cultura, género, vivienda, educación, geografía, familia, Ley y políticas, así como otros factores.” (P.33).

3-La reducción de daños apoya los derechos humanos. Ofrece acompañamiento y terapia aun a los que no están interesados o dispuestos a mantener abstinencia. Los derechos humanos aplican a todas las personas, por lo tanto, aquellas que consumen sustancias psicoactivas no pierden sus derechos de acceso a atención en salud y servicios sociales, trabajo, beneficiarse de los progresos científicos, ser libres de detenciones arbitrarias y no estar sujetos a tratos crueles y degradantes (IAFA-ICD, 2017).

4-Los comportamientos de alto riesgo están para quedarse. El uso de drogas es un aspecto siempre presente en la historia humana. Las políticas prohibicionistas (por ejemplo, la prohibición del alcohol de los años 20) han fallado.

5-La reducción de daños no busca patologizar las conductas de alto riesgo. El uso crónico y prolongado de sustancias puede precipitar, pero no automáticamente significar una adicción persistente (Peele, 1991, citado por Marlatt *et al.*, 2012). Usuarios fuertes muestran períodos intermitentes donde no tienen problemas, muchas veces sin tratamiento formal, lo que se conoce como recuperación natural (Prochaska, Diclemente & Norcross, 2007). Estas razones llevan a no considerar por sí mismo el consumo de drogas como una enfermedad, por razones desideologizantes (Baró,2006).

6-El daño y la reducción del daño existen en un espectro. Algunas maneras de uso de drogas (legales e ilegales) son menos riesgosas que otras y junto a los niveles de riesgo, pueden ser considerados en varios espectros (Harm Reduction Coalition, 2010, citado por Marlatt *et al.*, 2012), a saber: a-Siguiendo a Tatarsky, (2002) el uso de sustancias varía en un continuo de consecuencias dañinas para el usuario y la comunidad; b-Existe un continuo motivacional (diferentes momentos de reconocimiento del problema, Prochaska, Diclemente y Norcross, 2007) y c- Existen condiciones concurrentes de salud mental psicosocial (afectaciones relacionadas con otras condiciones individuales de salud psicosocial significativas-depresión, ansiedad, entre otras).

7-La reducción del daño es una práctica ética-política. Es un enfoque de salud contrapuesto al enfoque de salud tradicional, moral, binario. Desde lo psicopolítico, como lo indica Barrero (2020) se trata de comprender que “Todo proceso de ideologización necesita de la utilización de dispositivos de ritualización a través de los cuales se transmiten mensajes sistemáticamente, siguiendo unos patrones

de repetición y con sutiles cargas simbólicas para la aceptación pasiva de la realidad” (p. 20). Abogamos por desnaturalizar los estereotipos y estigmas asociados al uso de drogas, desideologizando el sentido común enajenado (Baró, 2006).

8-La reducción del daño no amenaza los objetivos de la abstinencia. No se opone ni desalienta los objetivos de solo abstinencia, mientras sean generados por y aceptados por los individuos y no imponga daño adicional. No se prescribe la abstinencia, por ejemplo, en los programas de barrera baja (Housing first, techo primero o casas de autogestión- IAFA, 2019).

9-Permite acercamientos habilitantes, flexibles, adaptados y culturalmente competentes. Los objetivos terapéuticos pueden ser adaptados en el nivel individual, en intervenciones uno a uno, psicoterapia de Reducción de Riesgos y Daños, consejería, intervenciones breves o educación, acompañamiento de pares e intervención comunitaria.

10- Basado en evidencia y costo-efectividad

Los enfoques de la reducción de daños son pragmáticos, factibles, seguros y costo-efectivos. Están comprometidos con que sus políticas y prácticas se basen en la evidencia más sólida disponible. Gran parte de las intervenciones son económicas, fáciles de implementar, y cuando se combinan han mostrado tener un fuerte impacto en la salud de las personas y la comunidad (IAFA-ICD, 2017).

Uso de drogas como problemática psicosocial compleja

Para entender el uso de drogas en toda su amplitud, es necesario contextualizarlo, en los aspectos históricos, geopolíticos, ambientales, económicos y culturales que condicionan mas no determinan la subjetividad humana (Escohotado, A. (2006), Frankl, (1980), Perls, F. Hefferline, R. Goodman,P (1951)). El fenómeno droga, es una manifestación estructural histórico-política ideologizada. El sistema neoliberal globalizado de nuestra sociedad, cuyo motor, el consumismo de bienes, se ha internacionalizado en la cotidianidad de las personas, a la vez que dispone de mecanismos de control socio culturales que lo mantienen y que condicionan la vida (Bauman,2001). La sociedad actual bajo las condiciones de producción y reproducción de simbolismos ajustados al *status quo*, genera una situación de estimulación del consumo, el individualismo, la ganancia y el plusvalor, de modo que en esa dirección siguiendo a Althusser (1969) el sistema ajusta todos los mecanismos ideológicos (Educación, familia, religión y medios de comunicación) para efectos de condicionar a las poblaciones, para que practiquen comportamientos consumistas. Esto es lo que Jáuregui (2007) llama situación esquizofrenizante de la sociedad occidental.

La estigmatización del uso de drogas, es reflejo de una sociedad enajenante, donde la economía de mercado globalizada, somete a las poblaciones a condicionamientos centrados en la oferta y la demanda, el consumo desmedido, el gasto innecesario, el placer exacerbado, el individualismo y la compulsión de compras de bienes y servicios. Este sistema de mercado mundial, se convierte en una máquina de tentaciones centrada en la gratificación individual e invisibilización de la solidaridad comunitaria, por el énfasis en la competencia, desde una lógica que favorece una saciedad ilimitada de los deseos y estimulación de los sentidos y las inteligencias, en una creación de falsas consciencias, que amalgama una comunidad de consumidores de actividades y objetos culturales. Estas representaciones y prácticas sociales se generan desde las ideologías imperantes, que producen una comunidad de consumidores cuyo paroxismo descontrolado, son las conductas de consumos problemáticos y actividades compulsivas, las que inicialmente, por obedecer a la mano invisible del mercado, tienen el

visto bueno del sistema, pero cuando se convierten en compulsiones, en las personas con consumos o comportamientos problemáticos (drogas, comida, sexo, pornografía, juego, redes sociales), resultan rechazadas y excluidas por inadaptadas y anormales. El sistema tiene estas contradicciones que incitan a través de oferta y demanda económica y publicitaria, a consumir y por otro lado rechazan, con una construcción social de exclusión a las personas con consumos problemáticos y conductas compulsivas.

A diferencia de los modelos prohibicionistas de enfermedad, moralidad y jurídico del uso de drogas, la reducción de Riesgos y Daños representa una primera ruptura epistemológica (Kuhn, 1971) que se enfoca menos en las patologías individuales y moralidades y más en el contexto socio-histórico-ideológico del uso de drogas y permite la complejidad y la matización en el entendimiento del comportamiento humano.

Psicología de Reducción de Riesgos y Daños Latinoamericana Descolonizada

La psicología de Reducción de Riesgos y Daños Latinoamericana atiende a una segunda ruptura epistemológica desde la perspectiva del sur global. Las estructuras histórico-políticas tienden a presentar un pensamiento único Eurocéntrico occidental, lo que Mignolo (2010) citado por Méndez (2012) llama colonialidad, o en términos de Bauman (2001) “autoridad absentista”, es decir, existe una hegemonía histórica, cultural, científica, que proviene de los grandes centros de poder, lo que determina que copiemos y reproduzcamos las formas de pensar, sentir y hacer, de las culturas europeas y estadounidenses y que desde la psicología no nos concentremos en nuestras realidades latinoamericanas. La colonización podemos entenderla como el empobrecimiento continuo de las poblaciones de la periferia, como un *modus operandi* de la globalización de la cultura moderna europeo-norteamericana al propagar el deseo de patrones de consumo, y al producir un ambiente alienado, cosificado, materialista.

Siguiendo a Méndez (2012)

La descolonización debe ser entendida al desmontaje de estructuras de poder estatal, laboral y del control de la sexualidad, de ideologías, y de formas de conocimiento que producen una división maniquea del mundo, es decir de una división entre amos y esclavos, entendidos estos como sujetos normales, por un lado y sujetos anormales, dispensables, o sujetos-problema por otro. El pensamiento descolonial propone desafiar la episteme que la modernidad colonial ha impuesto, en el marco de la diferencia imperial y colonial y, al hacerlo, recuperar críticamente todos los diversos legados culturales (p. 4).

Parafraseando a Foucault (1988) la descolonización es una forma de entender el poder desde la resistencia, desde tres tipos de luchas “las que se oponen a las formas de dominación (étnica, social y religiosa); las que denuncian las formas de explotación que separan a los individuos de lo que producen, y las que combaten todo aquello que ata al individuo a sí mismo y de este modo lo somete a otros (luchas contra la sujeción, contra formas de subjetividad y de sumisión” (p. 6). La Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel (2014) lo plantea desde la teoría de la dependencia, como una relación de explotación entre países, donde no hay intercambio (dar y recibir) sino una lucha por la competencia. La globalización del mercado mundial es la circulación de la transferencia de plusvalor de los países no desarrollados a los desarrollados. En una composición orgánica, los países desarrollados ponen el capital y absorben los salarios más baratos de la periferia, a través de las transnacionales. Desde aquí

la pobreza se produce desde un capital transnacional que explota a otro, en una relación comercial y política desigual.

La Psicología de la Liberación siguiendo a Martín Baró (2006) plantea que las tareas del psicólogo latinoamericano son tres: 1- Recuperación de una memoria histórica, que posibilite autoestima cultural, al descubrir elementos eficaces del pasado; 2- Desideologización del sentido común, concientizando el discurso dominante que niega, ignora o disfraza aspectos esenciales de la realidad latinoamericana, desde un mimetismo cientista y 3- La potencialización de las virtudes populares, desde una nueva epistemología y praxis transformadora.

Barrero (2015) define los aspectos revolucionario-estructurales de la psicología de la liberación

En primer lugar, el giro epistemológico que plantea una ruptura radical con el tradicional principio de la epistemología hegemónica en la psicología, que busca ajustar los conceptos a la realidad. En segundo lugar, la necesidad de nutrirse de las elaboraciones teóricas producidas desde nuestros propios pueblos a la hora de intentar explicar, comprender y fundamentalmente, transformar situaciones psicosociales que vienen causando sufrimiento a nivel personal y colectivo. En tercer lugar, el llamado urgente a crear metodologías acordes con nuestras realidades históricas, políticas, sociales y culturales. En definitiva, el nuevo rol de sujeto transformador para la psicóloga y el psicólogo, que no sólo brindan asistencia psicológica y social a las comunidades, sino que se comprometen ética y políticamente con esas comunidades, al punto de llegar a ser co-organizadores y co-movilizados de acciones colectivas para el bienestar psico-socio-antropológico (P.46).

El fenómeno droga es una temática social compleja que debe verse como una ocupación humana, basada en sus características contextuales de producto social, es decir, que en su génesis encontramos una serie de determinantes sociales de la salud (Ministerio de Salud de Costa Rica, 2012), a saber ; 1- Determinantes Biológicos: los aspectos del cuerpo y de la herencia genética, 2- Determinantes ambientales: tipos y calidad de vivienda, los problemas del impacto del cambio climático, 3- Determinantes sociales, económicos y culturales: estilos de vida, violencia intrafamiliar, estigma y discriminación, ingresos económicos, migración, nivel educativo, alimentación, estrés, conducción peligrosa y empleo. y 4- Determinantes de Sistemas y Servicios de Salud: La provisión de servicios de salud de calidad ha presentado dificultades de acceso a nivel comunitario.

Otro determinante esencial del fenómeno droga es, la construcción social de las representaciones sociales sobre las drogas, que incluye estereotipos, estigmatización y criminalización de los usuarios de sustancias psicoactivas, lo que genera una desvalorización de su ciudadanía y un traslado de los estereotipos que están relacionados con las personas que hacen narcotráfico hacia las personas que usan las drogas. En ese sentido, el giro decolonial que seguimos desde la psicología de Reducción de Riesgos y Daños Latinoamericana, parte del entendimiento que las formas oficiales hegemónicas centradas en la droga, en la moral y en lo biomédico y lo jurídico, reproducen el control social del sistema colonial globalizado, que afecta a las personas, en su identidad, en su autoestima, en la autopercepción y autovaloración, por la influencia de representaciones sociales estereotípicas, emanadas desde los mecanismos dominantes.

Desde la perspectiva prohibicionista y en base a estereotipos reduccionistas, se transmite una lógica binaria Patriarcal-cartesiana, donde solamente es aceptado como normal hombre o mujer, o

masculino- femenino, de modo que toda manifestación de diversidad es rechazada, y las personas diferentes vulnerabilizadas y excluidas, lo cual se extrapola hacia los usuarios de drogas (ver tabla 1, tomado de Vindas & Valdelomar, 2021).

Representación social del entendimiento de sustancias psicoactivas (SPA)

1-La diferenciación entre drogas legales e ilegales.

Construcción desde Paradigmas Tradicionales

Las SPA ilegales son más peligrosas que las legales.
Los efectos dañinos de las SPA legales se minimizan y los de las ilegales se ven decadentes.
Influye en una respuesta retardada a problemas de salud por uso SPA legales, por el contrario, existe una mayor presión de recibir tratamiento por uso de SPA ilegales.
Percepción del usuario como desadaptado, criminal.
Estilo profesional: Juzgador-Perseguidor

Construcción desde Reducción de Riesgos y Daños y Atención Centrada en la Persona

Ninguna Sustancia Psicoactiva es inocua-inofensiva
Los efectos de las drogas legales generan impacto significativo en la salud pública.
Se debe responder primero a los problemas generados por las SPA legales, ya que, epidemiológicamente, son las que muestran mayor uso e impacto dañino en la salud pública; incluyendo el uso de SPA ilegales con abordaje territorial.
Percepción del usuario como ser humano libre de escoger el tipo relación que establece con la SPA.
Estilo profesional: Libre de juicios ético-morales

2-La diferenciación entre droga buena y droga mala

Las SPA ilegales son un flagelo, las legales naturalizadas como vehículos de socialización recreativa.
Se demoniza y criminaliza el uso de drogas.
Percepción del usuario como vicioso, pecaminoso.
Estilo profesional: Salvador

Las SPA no son buenas ni malas, su peligrosidad depende del significado, funcionalidad y forma de uso que le den las personas, en un contexto socio-cultural- histórico.
El uso de sustancias es una ocupación humana no es ni buena ni mala, sino una actividad con significado-intencionalidad para la persona que establece una relación con las SPA.
Estilo profesional: Acompañamiento respetuoso

3- Centrarse en el concepto de enfermedad.

Todo uso lleva a la adicción (síndrome de dependencia)
Hay personalidad adictiva con egocentrismo, negación, manipulación, pérdida de control. (Trampa del etiquetaje) (Miller & Rollnick, 1999,2015)
La adicción es una enfermedad del cerebro, progresiva, incurable y fatal.
Estilo profesional: Relación vertical entre el experto-paciente.

Existen diferentes formas de consumo, que varían desde, el consumo ocasional, consumo perjudicial o síndrome de dependencia. No hay una escalada lineal de una forma de consumo a otra.
No existe personalidad adictiva, sino un problema de control de las frecuencias e intensidades del consumo. La etiqueta de adicto es estéril para el pronóstico.
Primero se es persona antes que consumidor.

	<p>Confrontación de defensas (quebrarlo). (Trampa de confrontación-negación y Trampa del experto) (Miller & Rollnick, 1999, 2015)</p>	<p>El consumo problemático es una condición social y de salud compleja que incluye aspectos políticos, culturales, legales, psicológicos, ocupacionales, sociales y ambientales. Estilo profesional: Acompañar a la persona a resolver su ambivalencia en relación horizontal.</p>
<p>4- Considerar la abstinencia como único indicador de éxito terapéutico</p>	<p>Abstinencia como único objetivo terapéutico aceptable y válido. Recuperación desde visión lineal, con inicio y final Abstinencia como requisito para acceder a tratamiento y mantener seguimiento Estilo profesional: Rígido y condicionante. (Trampa del énfasis prematuro) (Miller & Rollnick, 1999, 2015)</p>	<p>La abstinencia es una alternativa entre diversidad de opciones funcionales. Recuperación desde la visión en espiral, entendida como un proceso de aprendizaje con progresos-retrocesos (Prochaska, Diclemente y Norcross, 2007). No se exige abstinencia para brindar acompañamiento o excluir de tratamiento. Estilo profesional: parte de las necesidades, intereses y realidades de la persona.</p>
<p>5- Considerar la recaída como un fracaso.</p>	<p>Recaer es un fracaso que anula los progresos logrados. Se excluye a los usuarios de los procesos de tratamiento y seguimiento. Genera auto atribución de culpa, vergüenza, autocastigo y desesperanza. (Marlatt <i>et al.</i>, 1985, 2005). Estilo profesional: Rígido y condicionante, señalador. Enfatiza la ineficacia personal.</p>	<p>Recaída es la norma no la excepción, dentro del proceso de vida. Inclusión de la recaída como parte de los procesos de acompañamiento. Reatribución de significado de recaída como una dificultad de manejo del control de los riesgos y daños. Estilo profesional: Centrado en la persona. Enfatiza la autoeficacia y es desideologizado.</p>

Tabla 1. Estereotipos de uso de sustancias psicoactivas (SPA): del modelo tradicional a la Reducción de Riesgos y Daños

La psicología de Reducción de Riesgos y Daños Latinoamericana parte de la descolonización del saber eurocéntrico, es decir, integra estos modelos epistemológicos occidentales, en uno que asume, las realidades y los saberes centroamericanos y latinoamericanos, como lo plantea Ignacio Martín Baró (2006). El enfoque decolonial latinoamericano desde la postura psicológica, implica acompañamiento con la persona que usa drogas, que parte de una perspectiva de derechos humanos y salud pública, una posición pragmático compasiva y ético antropológica latinoamericana, que incluye la validación de la cosmovisión de los pueblos originarios, para quienes la Ayahuasca, la coca o el Peyote, entre otros, no son drogas sino plantas, las cuales significan como mediadores de experiencias enteógenas, espirituales, o con propiedades alimenticias y medicinales, superando todas estas hegemonías impositivas que arrasaron con las creencias, económicas, sociales, legales, jurídicas que existían antes

de la conquista. Boaventura de Souza Santos, 2011, (citado por Méndez, 2012) desde la epistemología del sur, anota la importancia de “la ecología de los saberes. Frente a la lógica de la monocultura del saber y del rigor científico, cabe la posibilidad de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino, con el saber tradicional. (Santos, 2011, p. 30).

La latinoamericanidad siguiendo a Tealdi (2008) debe considerar “cuestiones del contexto y la identidad regional en su historia y su cultura, los enfoques críticos de decenas de autores latinoamericanos, las relaciones entre individualismo y comunitarismo, el lugar de la justicia, los derechos humanos y el derecho a la salud, las cuestiones del medio ambiente y la salud pública, la pobreza, la globalización, y el bienestar...para una bioética regional” (p.24). El autor insiste en que la construcción axiológica de una mirada regional latinoamericana debe centrarse en: el indigenismo y el vivir del campesinado, la literatura negra-de la negritud y el esclavismo, el ser mestizo (hijo de padres de diferente raza), el ser urbano, la situación del obrero y proletariado industrial, la posición revolucionaria y antiimperialista, la mirada crítica y de denuncia, la figura del dictador, la filosofía latinoamericana, la teología de la liberación, la filosofía de la liberación e intercultural, la educación para la libertad y la pedagogía del oprimido, Sociología de la Liberación, Psicología de la Liberación, El lugar de la mujer, el feminismo y la crítica al machismo y la construcción mítica y simbólica de la realidad.

Desde los razonamientos anteriores, generamos algunos aportes para una psicología de Riesgos y Daños situada, que sirvan como parámetros iniciales de discusión para que, el acompañamiento terapéutico adecuado, profesional y de pares, la prevención, la intervención territorial del trauma psicosocial y la educación, sean congruentes con una psicología descolonizada, que como señala Maritza Montero (2004), parta del punto común de la necesidad de responder a las carencias y desigualdades de las sociedades latinoamericanas.

1-El primer parámetro se refiere al pensamiento crítico, la llamada reflexividad (Salas, 2008), un pensamiento con conciencia del análisis de segundo orden y la maduración de las propias categorías para explicar y comprender la realidad socio-histórica, que es opuesto al pensamiento único eurocéntrico occidental. Planteamos una ruptura e integración con la visión clásica prohibicionista, al entender a la persona que acompañamos, como persona libre y autónoma, comprendiendo el uso de drogas como una ocupación humana producto de la relación continua, entre la persona y el entorno sociocultural (Vindas & Valdelomar, 2021). La psicología es un trabajo sobre la subjetividad dialéctica del ser humano. No se trata de un trabajo dirigido a que la persona se adapte pasiva al entorno sin conciencia crítica de este, que es lo que propugnan algunas psicologías clásicas o academicistas, cuando cumplen un rol de mecanismo de control social y se ocupan de adaptar ciegamente a las personas a los comportamientos enajenados que el *status quo* espera. La Psicología de Reducción de Riesgos y Daños Descolonizada busca el objetivo de conectarse con las necesidades, los intereses, las metas, con la forma en que la persona quiere llevar su vida, siempre concentrándose en el acompañamiento, en la toma de decisiones que mejoren su salud. Sin dejar de problematizar las relaciones entorno-persona y los efectos de esa interacción dialéctica, en la que elementos socioculturales participan en la construcción de la identidad, la personalidad y la memoria del sujeto, lo cual permea a la vez, las formas del ejercicio profesional y la manera en que la persona entiende su propio consumo.

2-El segundo se refiere a que toda intervención debe de tener una ética psico-social-política, como señala Saada (2008) desde los noventas se gesta una bioética social, que pasa de una principialista (autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia) centrada en el individuo a una ética holística sobre la base de la justicia social y la equidad, el derecho a la salud, el acceso a los cuidados y a los tratamientos médicos de calidad, los derechos económicos y sociales, así como la eliminación de la pobreza y la exclusión, el derecho a una vida digna y el derecho a la diversidad y pluralidad. Lo que Dussel, citado por Beorlegui (1989), llama el principio material de la ética, es decir una ética de la defensa de la vida humana, de los que viven en peligro de perder su vida o vivirla en forma deficiente e inhumana.

3-El tercer parámetro es hacer una epistemología que parta del estigmatizado, basada en metodología naturalista, centrada en la cotidianidad de los actores, de los marginados, de los oprimidos, que permita evitar la trampa del experto (Miller y Rolnick,1999, 2015). Se trata de una investigación transformadora del contexto de conflicto social, desde una metodología latinoamericana como la Investigación Acción Participativa -IAP, que como indica Fals Borda, citado por Calderón & López (sf) “Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento.” (Fals y Brandao: 1987, 18). Acá se cumple la máxima de Derechos Humanos “nada sobre nosotras sin nosotras”. Se trata de un acompañamiento que parta más allá del discurso de enfermedad, del discurso moral y del discurso jurídico.

4- Como cuarto planteamos la metodología ética de la gestión del placer, los riesgos y los daños. Según Rovira e Hidalgo (2003) el paradigma de la Gestión de Placeres y Riesgos, partiendo del respeto y la aceptación de las opciones y decisiones del consumidor, centraría su atención en aportarle instrumentos válidos para la reflexión y la capacitación para una gestión efectiva de los placeres y riesgos relacionados con el consumo de drogas. Creemos en el respeto por las elecciones de la persona: es decir, la persona puede decidir si quiere ser abstinentes o mantener un consumo regulado o sostener consumo activo, acompañando al usuario a reconocer: la gratificación y el impacto en los riesgos y los daños para una toma de decisiones. Marlatt (2011) indica que es la búsqueda del “camino intermedio” un equilibrio entre la permisividad perjudicial y la renuncia estricta.

5- El quinto parámetro es desnaturalizar-desnormalizar (Vindas & Valdelomar, 2021), desarticular todos los estereotipos de normal-anormal que nos han condicionado históricamente, relacionados con diferencias entre droga legal e ilegal, entre droga buena y droga mala, centrarse en el uso de drogas como una enfermedad, centrarse en que el único indicador de éxito es la abstinencia o en entender que la recaída es indicador de fracaso y no de aprendizajes. Baró lo resume “lo que se le está reprochando a los jóvenes no es tanto que busquen un escape, cuanto que busquen un escape socialmente condenado” (p.16). Partimos de la diferenciación que planteaba Baratta (2000), con respecto a los efectos de las drogas: Efectos primarios, que son los que impactan la salud individual y pública y los efectos secundarios que son los efectos de la criminalización, el estigma y todas las construcciones sociales negativas alrededor de las drogas. Se trabaja la autoestima que es la reproducción ideologizada del sentido de pertenencia, familiar, social, de identidad y productividad. Desnaturalizar implica deconstruir y reconstruir identidades, pues la exclusión tiene una serie de consecuencias para las personas, tales como: pérdida de integración y debilitamiento de lazos sociales, falta de ingresos y aislamiento del mercado de trabajo, descenso de la participación comunitaria y por tanto pérdida de derechos sociales, que afecta directamente la identidad en el sentido subjetivo, de

cómo percibo las experiencias y reproduzco las ideologías centradas en los estereotipos. Se busca desideologizar el pensamiento prohibicionista, siguiendo a Martín Baró (1972) quien señala que la sociedad es generadora de consumidores, medidos según el valor en el mercado de la producción, donde las desigualdades generan trauma psicosocial.

6- El sexto parámetro es el de la praxis: Siguiendo a Murueta (sf) *La Teoría de la praxis*,

pretende el estudio de los fenómenos psicológicos (práxicos) y la intervención profesional sobre los mismos desde esa perspectiva de análisis de la **motivación histórica** (y no sólo corporal o individual, como en otras teorías), **en la cual los procesos de amor y odio son fundamentales**; así como atiende precisamente al problema de la enajenación, la despersonalización, el aislamiento afectivo y el ensimismamiento propios del sistema organizativo capitalista que embona con las epistemologías dicotómicas, encontrando la posibilidad de revertir esas patologías mediante estrategias profesionales y políticas para que, en cada pareja, en cada familia, en cada grupo, en cada centro de trabajo, en cada comunidad y en el mundo entero, gradualmente los seres humanos puedan **integrar sus identidades colectivas en una cada vez más poderosa realización personal** (Murueta, 1996, 1997, 2009, 2007) (p. 11).

Nada de lo que yo pueda decir tiene sentido si no lo trasciendo hacia las acciones concretas de compromiso ético político con los actores desde su perspectiva vivencial, y en ese sentido la psicología de Reducción de Riesgos y Daños Latinoamérica descolonizada que busca reforzar nuestras identidades, trabaja en lo individual, en lo grupal, en lo familiar, territorial, comunitario, educación, prevención, en la divulgación, en la investigación autóctona, capacitación y en la incidencia en las políticas públicas.

Referencias bibliográficas

Althusser L. (1969). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*; 1969 [s.n]

Baratta Alessandro (2000). *Introducción a una Sociología de las Drogas-Problemas y contradicciones del control penal de las drogodependencias*. U. de Saartand. Alemania.

Bauman Zygmund (2001). *La Globalización- Consecuencias Humanas*: Fondo de Cultura Económica.

Baró Ignacio Martín (1972). *Del Alcohol a la Marihuana*. Universidad Centroamericana José Simeón.

Baró Ignacio Martín (2006). *Hacia una Psicología de la Liberación*, *Revista Psicología sin fronteras-Revista electrónica de Intervención psicosocial y Psicología comunitaria*, vol. 1, no. 2, p. 7-14. ISSN 1851-3441.

Barrero Cuellar, E. (2015). *Psicología de la Liberación: Del discurso encantador a la praxis liberadora*. Aportes para la construcción de una psicología desde el sur. Bogotá: Cátedra Libre.

_____. (2020). *Clínica Psicopolítica. Aportes para la construcción de una Psicología de la subversión en tiempos del horror neoliberal*. Ediciones Cátedra Libre Bogotá-Colombia ISBN: 978-958-53011-0-8

Beorlegui, C. (1989). *La nueva ética de la Liberación de E.Dussel* Análisis del libro "Ética de la Liberación, en la época de la globalización y la exclusión. Digitalizado por Biblioteca "P. Florentino Idoate, S.J". Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.

- Calderón, J. & López, D (sf). Orlando Fals Borda y la Investigación Acción Participativa: Aportes en el proceso de formación para la transformación. En I Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra américa. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Dussel, E. (2014). Cátedra de pensamiento crítico: Curso sobre libro 16 tesis de Economía Política, sesión 10. Universidad Autónoma de la ciudad de México. Recuperado 20 de enero 2021.
<https://www.youtube.com/watch?v=aAPmri7Hlpc>
- Escotado, A. (1989-1998). *Historia General de las Drogas* (tomos 1-2-3): Alianza Editorial, Madrid, España.
- Foucault, M. (1988). El Sujeto y el Poder. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 50, no. 3.
- Frankl, V. (1966,1991). *El Hombre en busca de sentido*: Herder, Barcelona. España.
- Jáuregui, I. (2007). *Droga y sociedad: la personalidad adictiva de nuestro tiempo*. Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas, n. 16.
- IAFA (Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia)-ICD (Instituto Costarricense de Drogas) (2017). Modelo de Reducción de Daños para el abordaje del fenómeno de drogas en Costa Rica.
- IAFA-Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia (2019) Lineamientos Generales para el Funcionamiento de los Servicios y Dispositivos de Bajo Umbral, Comunitarios y de Reducción de Daño, Dirigidos a Personas Mayores de Edad Con Problemas Derivados del Consumo de Sustancias Psicoactivas. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Salud de la República de Costa Rica (2012) Política Nacional de Salud Mental 2012-2021
- Martínez, D. y Pallares, J. (2013) *De Riesgos y placeres- Manual para entender las drogas*. Editorial (edit) Milenio, Lleida. España.
- Kuhn T. (1971). La Estructura de las Revoluciones Científicas. México: Fondo de Cultura Económica;
- Méndez, J (2012). Descolonización del saber: Una mirada desde la epistemología del Sur.
- Milanese E (2011) Metodologías innovadoras en desarrollo comunitario: un modelo de Reducción del daño. Universidad de Costa Rica, Comisión Mixta de Atención a la Indigencia de San José, Humanitas, Instituto Mixto de Ayuda Social. San José de Costa Rica 7 oct. 2011.
- Perls, F. Hefferline, R. Goodman, P (1951). Terapia Gestalt, excitación y crecimiento de la personalidad humana, Sociedad de Cultura Valle-Inclán. España.
- Montero Maritza (2004). Relaciones entre Psicología Social Comunitaria, Psicología Crítica y Psicología de la Liberación: Una respuesta Latinoamericana. Universidad Central Venezuela. En Psykhe 2004, Vol 13, número 2, 17-28.
- Vindas-Acosta J & Valdelomar-Marín, E. (2021). Cambio de perspectiva en los paradigmas y prácticas profesionales en el acompañamiento de personas que usan sustancias psicoactivas: Análisis desde la Psicología y la Terapia Ocupacional. *Revista Terapéutica*;15(1): 119-133.
- Marlatt, G.A. (2011). Prevención de Recaídas para conductas adictivas basado en *Mindfulness-Atención Plena-Una guía para clínicos*, Editorial Guilford, Nueva York, USA.
- Marlatt G. Alan, Gordon Judith (Eds.) (1985). *Relapse Prevention, Maintenance Strategies in the Treatment of Addictive Behaviors*, the Guilford Press, New York
- Marlatt G. A, & Donovan, D. (Eds.) (2005). *Second Edition Relapse Prevention, Maintenance Strategies in the Treatment of Addictive Behaviors*, the Guilford Press, New York.
- Marlatt G. Alan, Mary E. Larimer, Katie Witkiewitz (2012). *Harm Reduction, Pragmatic Strategies for Managing High-Risk Behaviors*, the Guilford Press, New York.

Miller y otros. (1999). Mejorando la Motivación para el Cambio en el Tratamiento de Abuso de Sustancias. Serie de Protocolos para mejorar el tratamiento número 35. Departamento de Salud y Servicios Humanos. Caribbean Basin and Hispanic. Puerto Rico.

Miller, W. Rollnick, S. (1999). La Entrevista Motivacional, Preparar para el cambio de conductas adictivas. España: Paidós Ibérica.

Miller W, Rollnick S. (2015). La Entrevista Motivacional. Ayudar a las personas a cambiar. 3a ed. España: Paidós Ibérica.

Murueta, Marco. (Sf). Epistemología y conceptos básicos de la Teoría de la Praxis en Psicología. UNAM, Iztacala, AMAPSI, México.

Náteras, Alfredo y Náteras, Octavio (1994). "El uso Social de Drogas: Una mirada deconstruccionista". En: Iztalapa, vol. 14, no. 35, extraordinario. México.

Prochaska, J. Diclemente, C. Norcross, J. (2007). Changing for Good: A Revolutionary Six- Stage Program for Overcoming Bad Habits and Moving Your Life Positively Forward, Harper Collins Publishers, EEUU.

Rovira, J. & Hidalgo, E. (2003). *Gestión del Placer y del Riesgo o Como Enseñar a Disfrutar la Noche y No Morir en el Intento*. VIII Jornadas Sobre Prevención de Drogodependencias de Alcorcón.

www.energycontrol.org

Saada, A. (2008). Prólogo. En Unesco, Tealdi JC. (Ed)Diccionario Latinoamericano de Bioética, Universidad Nacional de Colombia.

Salas Astraín, R. (2008). *Pensamiento Crítico Latinoamericano*. En Unesco, Tealdi JC. (Ed)Diccionario Latinoamericano de Bioética, Universidad Nacional de Colombia.

Tealdi, J.C. (2008). Introducción. En Unesco, Tealdi JC. (Ed)Diccionario Latinoamericano de Bioética, Universidad Nacional de Colombia.

Tatarsky, Andrew (2002). *Psicoterapia de Reducción de Daños, Un nuevo tratamiento para problemas de drogas y alcohol*, Rowman y Littlefield Publishers, Inc, New York.

COMUNIDADES EDUCATIVAS PREFIGURATIVAS EN LA FORMACIÓN PSI PARA LA PRAXIS COMUNITARIA: AUTONOMÍAS Y AULAS DINÁMICAS CONTRAGEOGRÁFICAS

Gaspar Manuel Aita

Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Aproximadamente a partir del año 2018 desde nuestra Área II perteneciente a la asignatura Prácticas Profesionales Supervisadas “A”, apuntamos a intentar transformar o al menos contribuir a la búsqueda de alternativas respecto a los modos en que estamos formando para la praxis en las comunidades desde las perspectivas PSI, en nuestra Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Con actividades donde sistematizamos una multiplicidad de experiencias áulicas vivenciadas, a la vez que producimos teoría desde y en torno a la Psicología Social Comunitaria, la Psicología Crítica y la Psicología de la Liberación, alineados a los posicionamientos socio-críticos de la educación, fundamentalmente a partir de los desarrollos latinoamericanos y con aportes de la educación popular. Con perspectivas descolonizadoras, liberadoras, de género y de autonomía, apelando a las metodologías de la investigación-acción y la investigación-reflexión-acción.

De esta manera, en el presente escrito sostenemos que las distintas *estrategias didácticas particulares* diseñadas hasta el momento (Portafolio de Trabajo y Evaluación, Autobiografías académicas, Recuperación de registros y carpetas, Derivas Multisensoriales, [Re] Conocimientos Barriales) pueden incluirse, ser pensadas y accionadas a partir de la noción de *Comunidades educativas prefigurativas* (Aita, Gaspar: 2022). Como un intento de que todas ellas puedan convertirse en una forma otra de vinculación grupal y pedagógica que tenga repercusión tanto dentro de las aulas como luego –y a la vez– en los efectores en donde alumnas y alumnos realizan sus prácticas de formación en el último año de la carrera.

Un desarrollo del cual se desprende la elaboración de una estrategia didáctica particular a la que denominamos Aulas Dinámicas Contrageográficas, que apuesta a dinamizar nuestros espacios áulicos y la formación académica en praxis comunitaria.

Palabras clave: Política prefigurativa – Comunidades educativas prefigurativas –Autonomía – Aulas dinámicas Contrageográficas

Abstract

Approximately since 2018 from our Area II, which is part of the subject Monitored Professional Practices “A” (Prácticas Profesionales Supervisadas “A”) we aim at transforming or at least contributing to the search of alternatives regarding the ways in which we are teaching for praxis in the communities from the PSI perspectives in our Career on Psychology in the Universidad Nacional de Rosario. We can do this, with activities through which we systematize a multiplicity of classroom experiences, producing theory from and around Social Community Psychology, Critical Psychology and Liberation Psychology, aligned with the teaching socio-critical positions, fundamentally, since the Latin American developments and with the contributions of popular education. With decolonizing, liberating, gender and autonomy perspectives, appealing to the research-action and the reflection-action methodologies.

Thus, in this paper we posit that the different particular didactic strategies designed until this moment (Evaluation and Work Portfolio, Academic Autobiographies, Records and folders retrieval, Multisensory derives, Neighborhood recognition) could be included, be thought and be actioned since the notion of Pre-Figurative Education Communities (Aita, Gaspar: 2022). As a way of turning all of them into a pedagogical and

group linkage which has a repercussion both inside the classroom but also, later on- and at the same time- on the effectors in which students carry on their practical trainings in their last year of the career.

The elaboration of a particular didactic practice can be released from the development of what we called Dynamic Counter-geographic Classrooms, which aim at making out class spaces, the academic teaching spaces and the places where we develop our community praxis more dynamic.

Key words: *Pre-figurative politics - Pre-figurative Education Communities- Autonomy- Dynamic Counter-geographic Classrooms.*

Introducción

Mediante todos los escritos y publicaciones, las presentaciones a Congresos y Jornadas tanto en la Argentina como en diferentes países de Latinoamérica y la organización de eventos que iniciamos a partir del año 2018 desde nuestra Área II, apuntamos desde un principio a intentar transformar o al menos contribuir a la búsqueda de alternativas respecto a los modos en que estamos formando para la praxis en las comunidades desde las perspectivas PSI, en nuestra Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Con actividades donde sistematizamos una multiplicidad de experiencias áulicas vivenciadas junto a alumnas y alumnos de sucesivas promociones, a la vez que producimos teoría desde y en torno a la Psicología Social Comunitaria, la Psicología Crítica y la Psicología de la Liberación, alineados a los posicionamientos socio-críticos de la educación, fundamentalmente a partir de los desarrollos latinoamericanos y con aportes de la educación popular. Con perspectivas descolonizadoras, liberadoras, de género y de autonomía, apelando a las metodologías de la investigación-acción y la investigación-reflexión-acción.

De esta manera, en el presente escrito sostenemos que las distintas *estrategias didácticas particulares* diseñadas hasta el momento (Portafolio de Trabajo y Evaluación, Autobiografías académicas, Recuperación de registros y carpetas, Derivas Multisensoriales, [Re] Conocimientos Barriales) pueden incluirse, ser pensadas y accionadas a partir de la noción de *Comunidades educativas prefigurativas* (Aita, Gaspar: 2022). Como un intento de que todas ellas puedan convertirse en una forma otra de vinculación grupal y pedagógica que tenga repercusión tanto dentro de las aulas como luego –y a la vez– en los efectores en donde alumnas y alumnos realizan, dentro de nuestra Área II, sus prácticas de formación en el último año de la carrera. Es decir, desde la potencia que implica la noción de comunidades prefigurativas, es posible seguir ampliando los alcances de todas aquellas experiencias y diseños vivenciales y perceptivos –a la vez que teóricos– en relación a la formación PSI para la praxis en las comunidades, sobre todo en aquello que les acontece a los y las estudiantes en las primeras aproximaciones territoriales cuando no existen recorridos y contactos académicos previos.

Un trabajo estratégico de formación PSI a partir de una práctica política y pedagógica basada en el diálogo, lo colectivo, la pregunta, la búsqueda de un espacio-tiempo de carácter autónomo (Zibechi, Raúl. 2011) y el respeto por las pluralidades:

Una pedagogía de la escucha que se anime a balbucear, más que a repetir fórmulas programáticas, que se “contamine” de otros saberes, vivencias y luchas, que aprenda de – y aprehenda a– esos mundos alternativos y, en función de ese rico proceso, vaya recién elaborando consignas y propuestas de acción estratégica, productoras de sentido. Una práctica que irradie y resuene en función de la profundidad e intensidad de la experiencia

que se convida, y no tanto de acuerdo a la cantidad de personas o grupos que participen de ella, o de la repercusión mediática que logre. (Ouviña, Hernán. 2011: 274)

Un desarrollo que propone dinamizar nuestra Área II, sus espacios áulicos y aquellos en donde se desarrolla la praxis comunitaria a partir de las aulas dinámicas contrageográficas.

Nuestros antecedentes

Los inicios de este proceso de investigación, reflexión y acción que incluye escritos, eventos e intervenciones áulicas, estuvieron signados por la inquietud en torno al sentido y desarrollo dentro de nuestra Carrera de Psicología, de la categoría de comunidad o abordaje comunitario ligado al campo PSI. Particularmente unida a contenidos, áreas académicas o asignaturas vinculadas con la Sociología, la Psicología Social, la Psicología Comunitaria, Social y Comunitaria o Socio-comunitaria (hacemos estas menciones puesto que así aparecen a lo largo de la carrera). De allí los rastreos por los diversos planes de estudio correspondientes a nuestra formación y por materias afines desde 1984 al 2014.

Una inquietud similar a aquella que desarrolla Alfonso Torres Carrillo (2013) ante las prácticas que encontraba adjetivadas como “comunitarias” pero cuyo sentido notaba naturalizado y poco problematizado:

Lo mismo sucedía con otras prácticas e instituciones sociales con denominaciones similares como desarrollo comunitario, organización comunitaria y participación comunitaria. En éstas, lo “comunitario” se había también naturalizado, bajo el supuesto de que su calificativo respondía a que actuaban con “comunidades”, o se llevaban a cabo en contextos no institucionalizados. (Torres Carrillo, Alfonso, 2013: 05)

En el caso particular de nuestra carrera, en nuestros propios planes de estudio, las menciones parecen querer referenciar al campo de lo social, a ciertas intervenciones EN las comunidades pero siempre citado de una manera amplia, indefinida y por momentos ambigua: lo comunitario, lo social y comunitario, lo socio-comunitario. De allí que nuestras primeras interrogantes giraban en torno a indagar por qué se suceden y repiten formal y expresamente estas indefiniciones en nuestros planes de estudio. Situación que, en algunos aspectos, comenzó a modificarse tras la evaluación del Comité de Evaluación y Acreditación Universitaria en el año 2014.

Un proceso que nos llevó paulatinamente a preguntarnos cómo estamos formando a nuestros alumnos y alumnas para el abordaje en las comunidades, desde qué concepciones y posicionamientos teóricos, éticos, ideológicos y políticos. Y en esta línea, qué alternativas didácticas con voluntad transformadora somos capaces de construir de manera conjunta con los y las estudiantes y con las comunidades con las cuales trabajamos años tras año. Que nos aproxime a espacios de formación que promuevan, tal como propone Manuel Calviño (2021: 169) futuros graduados y graduadas con las siguientes características¹:

- Creativas, innovadoras, críticas y colaborativas.
- Con identidades que sientan como suyo su tierra, su pueblo y más allá de su continente.

¹ Nos atrevimos aquí a citar y también reescribir estas necesarias líneas que ofrece Calviño.

o Posicionada en los ideales latinoamericanos humanistas de libertad, independencia, justicia e igualdad.

o Deseosa de alcanzar cambios, construir otras historias marcadas por el re-encuentro del sujeto latinoamericano consigo mismo y con sus alteridades y realidades regionales.

Inmersos en una realidad institucional y académica que ubica nuestro espacio (Área II, perteneciente a la asignatura Prácticas Profesionales Supervisadas “A”) en el tramo final de la trayectoria (6to y último año de la carrera), dentro de la denominada Área de la Prácticas que es una de las únicas instancias formales y formalizadas por las que atraviesan las y los alumnos. En este sentido, entonces, cómo conjugar nuestra práctica áulica con la praxis en los efectores, desde perspectivas latinoamericanas y con horizontes emancipatorios tanto hacia el interior de la institución como hacia aquello que acontece y vivenciamos en las comunidades.

El concepto de comunidad y la política prefigurativa

Consideramos importante retomar los desarrollos de Torres Carrillo (2013) quien nos despliega un recorrido en torno a algunas nociones de *comunidad*, en la búsqueda y el intento por recuperar sus cualidades de pluralidad, heterogeneidad y potencia para resistir, enfrentar y subvertir condiciones de dominación u opresión:

El sentido irreflexivo más corriente de la palabra “comunidad”, la identifica con formas unitarias y homogéneas de vida social en las que prevalecen rasgos, intereses y fines comunes. Por lo general se le asocia a un territorio pequeño (barrio, localidad) o una población homogénea (pobladores, beneficiarios de un programa, usuarios de un servicio), generalmente pobre o marginal, que comparte alguna propiedad (necesidades, intereses, ideales). Dicha imagen unitaria y esencialista de comunidad, invisibiliza las diferencias, tensiones y conflictos propios de todo colectivo o entidad social. (Torres Carrillo, Alfonso. 2013: 12)

Por esta vía, se puede llegar a concebir que habitar un mismo territorio y compartir las necesidades, convierte de por sí a un determinado conglomerado en una comunidad. Atribuyéndole de antemano, voluntades de cambio y objetivos comunes a los que sólo hay que reconocer y movilizar.

Pero, por otra parte, y sobre todo enfocado en las experiencias latinoamericanas, Torres Carrillo (2013) reivindica los movimientos de acción colectiva que permiten organizarse y movilizarse frente a la emergencia de cualquier expresión de control hegemónico, y nos ofrece otro modo de pensar y accionar en las comunidades a partir de racionalidades alternativas, agrupaciones y creación de proyectos en conjunto:

La comunidad es, a la vez, el entorno de acción (comparte “necesidades”, “intereses”, “saberes”) y el sujeto colectivo de dicha acción (“se organiza”, “se moviliza”, “lucha”), pero principalmente es un valor, un horizonte compartido distintivo de compromiso, generalmente en oposición a políticas, programas e instituciones (gubernamentales y no gubernamentales) que “desconocen”, “atropellan”, “excluyen” o “van contra” la comunidad. (Torres Carrillo, Alfonso. 2013: 166)

En constante movimiento y transformación, las comunidades no existen de por sí sólo por compartir una determinada localización geográfica. Sino que, en tanto formas en que se adoptan los vínculos,

requieren ser construidas y sostenidas en cada espacio. Convivencias plurales en producción y reproducción, en creación y recreación permanente.

A las cuales es posible encontrarlas en cada rincón de Latinoamérica, sea en contextos rurales como en urbanos. Pero entendidas y concebidas ahora como conjuntos de prácticas de resistencia alternativas con una gran proyección instituyente. Experiencias complejas de acción colectiva, plurales y a veces contradictorias, con potencialidad ética y política “en la que confluyen diversas temporalidades, sentidos, racionalidades y visiones de futuro; en la que las tensiones se expresan de muchos modos y asumen formas singulares en cada territorio y ámbito de la vida social” (Torres Carrillo, Alfonso, 2013: 196)

Es ésta una perspectiva que prioriza el sentido crítico y emancipador en torno a las comunidades y lo comunitario, generadoras de redes y prácticas vinculantes y subjetivantes, de reflexión conjunta:

En este sentido, podemos asumir como “comunitaria” una política, estrategia o acción política, social, cultural y educativa que promueva vínculos, subjetividades y valores comunitarios; proceso de creación y fortalecimiento permanente del tejido social y de potenciación de la capacidad de agencia de sujetos personales y colectivos sociales unidos entre sí en torno a diferentes factores y circunstancias (territoriales, culturales, generacionales, emocionales, creencias y visiones de futuro compartidas). (Torres Carrillo, Alfonso. 2013: 220)

Una definición que nos permite, entonces, trazar líneas de reflexión y acción en torno a las estrategias didácticas particulares que fuimos diseñando hasta el momento, de acuerdo a las características políticas y académicas que asumen nuestras prácticas de formación. Desarrollos que, al desplegarse tanto dentro de las aulas como en la praxis que se lleva adelante en los efectores, nos aproximan y se conjugan con la noción de Comunidades Educativas Prefigurativas. Ésta última, como aporte teórico y dispositivo de abordaje –y siendo ella misma una estrategia más– que nos permita englobar y sistematizar todas aquellas alternativas didácticas mencionadas anteriormente.

Tal como lo señalamos en presentaciones anteriores (Jornadas de Ciencia y Técnica 2022. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario, Argentina), la idea de política prefigurativa es una propuesta que comienza a perfilarse en la obra de Antonio Gramsci y refiere al “conjunto de prácticas y de relaciones sociales que en el momento presente ‘anticipan’ los gérmenes de la sociedad futura”. (Hernán Ouviaña, 2013: 01) Produciendo transformaciones a través de instancias que apelan a la horizontalidad, la solidaridad, la conciencia crítica y el despliegue de diversas acciones de auto-organización territorial. Es decir, a partir de intervenciones de participación antagonista dentro del plano estatal, de carácter contrahegemónico, que pasan a disputar el poder a diario y desde abajo para incorporar elementos de la sociedad futura en el seno mismo del actual ordenamiento. Una praxis que aún no termina de elaborarse completamente pero que se viene ensayando con gran intensidad en diversos espacios, territorios y comunidades latinoamericanas.

Ahora bien, cómo es que imaginamos esta noción de política prefigurativa convertida en un proyecto, en una estrategia didáctica más para nuestra área que posibilite instancias significativas de transformación y acción para nuestros estudiantes. Cómo pensar en la generación de fisuras o irrupciones que prefiguren en diferentes dimensiones e intensidades una sociedad futura, desde

nuestro propio espacio de la Facultad, en nuestros propios procesos áulicos de formación y que luego puedan irradiarse a través de la praxis en las comunidades.

Comunidades Educativas Prefigurativas

La política prefigurativa supone tres dimensiones fundamentales: las de la *organización* (movimientos populares, colectivos, organizaciones de base, etc.), la *acción colectiva* (desdoblada en estrategias y tácticas) y aquello que involucra a las y los *sujetos*. Y precisamente a partir de estas dimensiones, proponemos pensar a nuestros espacios áulicos en tanto constructores de comunidades específicas: las Comunidades Educativas Prefigurativas.

Vale decir, adoptar nuestras aulas y todo lo que acontece y somos capaces de construir en ellas bajo la forma de acciones didácticas estratégicas, como espacios y tiempos propios y sistematizados. Como fuerzas colectivas y anticipatorias a nuevos modos de relaciones sociales, materiales, vinculares y, sobre todo de reflexión y actuación. Los cuales se sucedan –y repliquen– a la vez en los efectores en donde se realizan las prácticas de formación. A modo de *disputa integral, multidimensional* librada en los planos educativos pero también en los sociales, económicos, políticos y culturales.

En este sentido, los y las estudiantes poseen cada uno y cada una sus propios saberes, conocimientos, experiencias y vivencias respecto a su vida y tránsito por el mundo. Sus voluntades de sostener y sostenerse en el sistema o de resistirlo organizándose para transformarlo de manera colectiva. Por lo tanto, es precisamente el poder configurarse como entornos de acción colectiva con horizontes críticos, emancipatorios y de compromiso social, son valores que comparten con las mismas comunidades en las que luego se insertarán para realizar sus prácticas. Y entonces es también lo que nos habilita a pensar nuestros espacios como una comunidad específica.

Un posicionamiento que no puede aprehenderse de manera individual a partir y sólo desde la enunciación o la lectura de textos. Podrá encenderse en los y las estudiantes deliberadamente mediante la experiencia, el sentir, el pensar y el hacer personal y junto a otros y otras de manera planificada y sistematizada para ello. Posible de ser llevado adelante a partir de:

- *Establecer redes comunitarias* tanto hacia adentro como hacia afuera de nuestra Facultad, en tanto prácticas de cuidado, de respeto mutuo y colaboración, de participación horizontal y democrática.
- *Recuperar la noción de voz estudiantil* (Giroux, H.: 2003), apelando a las potencialidades, el protagonismo y la capacidad creativa de los y las estudiantes en tanto actoras colectivas. Capaces de plantear luchas desde el presente pero donde residan los medios para alcanzar los fines contra-hegemónicos y transformadores del mañana.
- Y, sobre todo, *descolonizando el conocimiento y los formatos pedagógicos* que aún nos rigen y condicionan, ensayando alternativas áulicas sustentadas en la dialogicidad, la reciprocidad, la concienciación y el apoyo mutuo. Que potencien la creación de comunidades que impliquen formas de convivencias solidarias y cooperativas.

Autonomías y Aulas Dinámicas Contrageográficas

A continuación, consideramos importante para profundizar estos dos últimos puntos (recuperar las voces estudiantiles y descolonizar el conocimiento y los formatos pedagógicos) retomar la noción de *Autonomía* tal como la desarrolla el escritor e investigador uruguayo Raúl Zibechi. También para articular e intentar amalgamar las ideas de comunidad y comunidades educativas prefigurativas, desarrolladas anteriormente. Un proceso reflexivo en torno a nuestras experiencias y elaboraciones

didácticas, que nos ofrezca fundamentos teóricos, políticos e ideológicos, pero también modos de abordaje y aproximación a nuevos diseños situados, de acuerdo a nuestra propia realidad institucional y en Latinoamérica. Para permitirnos releer y reinterpretar lo que sucede tanto en las comunidades con las cuales trabajamos como en nuestra facultad. A partir de aquello que podemos ser capaces de construir colectivamente hoy, desde dentro y más allá de los formatos hegemónicos establecidos.

Puesto que puede resultar complejo trabajar este posicionamiento con los efectores, desplegando e irradiando potencias de emancipación y autonomía, sin haber sido procesado previamente en nuestros propios espacios académicos. Es necesario, entonces, crear y recrear, diseñar y accionar formas otras de vivir la experiencia de formación para la praxis comunitaria, surgidas desde el interior de nuestros territorios áulicos a la vez que en contacto con las y los protagonistas de los efectores. Que colabore y contribuya con la desarticulación y rearticulación transformadora de lo instituido, basado y sustentado en relaciones verticalistas de carácter jerárquico.

Tal como lo expresa Zibechi (2006):

... la horizontalidad de los espacios organizativos y de coordinación, y la capacidad de tejer fuertes vínculos cara a cara, más cercanos a las relaciones comunitarias que a las asociativas, parecen estar siendo las formas como se expresa y expande la potencia emancipadora que, como siempre, nace en los márgenes de la institucionalidad (Zibechi, Raúl. 2006: 07)

Y esto vale tanto para la realidad de las comunidades, como para lo que acontece en nuestra Facultad. Puesto que las comunidades no *son* de antemano, no existen sólo allá afuera como objetos de estudio. Sino que se hacen en los modos en que proponemos los vínculos. Y entonces podemos asumirnos como comunidad, siendo y formando y parte de ella. Participando de forma activa y comprometida en estos modos de relaciones en movimiento de carácter comunitario. Una potencia que pone al descubierto, una vez iniciada, las cualidades de hegemonía y dominación institucional instituida:

Las características de una movilización horizontal, hacen posible develar los aspectos ocultos de la sociabilidad que, al desplegarse, muestran su interioridad. En suma, el espacio-tiempo del levantamiento hace visible los espacio-tiempos interiores, aquellos que nos resultan invisibles (incluso para los mismos actores) en la cotidianidad de la dominación. (Zibechi, Raúl, 2006: 44)

Fuerzas y movimientos colectivos que están puestas en acción muchas veces de manera aislada. Que no entran dentro de las planificaciones oficiales y a las que es necesario rastrear no sin dificultades. Y esto es así al interior, en la intimidad de todos los territorios, sean barriales, comunales, vecinales y también académicos. Resistiendo y creando desde los márgenes, las fisuras, alternando estratégicamente el contacto con el poder estatal. O aun completamente dentro o interpenetrado por él, con límites borrosos e indefinidos, pero siempre en la búsqueda por la descolonización, por el pensamiento y la acción críticas, desde una perspectiva de género y de derecho por quienes más lo necesitan, despegándose de las lógicas capitalistas productoras de subjetividades y sentidos individualistas, fragmentadas y alejadas de la realidad.

En este sentido, suponer nuestra Área II como espacio generador de ciertas autonomías es un intento por aproximarse a la noción que le asigna Hernán Ouviaña en tanto “movimientos sociales y territorios en lucha [*que*] pueden pensarse bajo la fisonomía de un solidificado archipiélago de prácticas y valores

alternativos a la red de opresión” (Ouviña, Hernán. 2011: 266) estatal y oficial. Archipiélagos que es necesario comenzar a entramar y fusionar, dentro y fuera de nuestra facultad.

Y a esto contribuye el elaborar estrategias didácticas particulares e incluirlas y ponerlas a andar, debatirlas y someterlas a discusión con esta idea-proyecto de Comunidades Educativas Prefigurativas. Bajo nuestro interrogante mayor en torno a cómo acontecen en la facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) las instancias de formación para la praxis en las comunidades.

Una praxis que, dentro del actual plan de estudios en su aspecto formal y en aquello que acontece en las aulas desde los inicios hasta los últimos tramos de la trayectoria académica, no se encuentra clara y lo suficientemente definida. Oculta, postergada y a veces negada –voluntaria o involuntariamente– por la presencia e influencia muy fuerte y arraigada de la teoría psicoanalítica sobre todo en lo que hace a su práctica en consultorio privado. Un posicionamiento que es hegemónico dentro de la formación, instaurado como el contenido curricular con mayor carga horaria dentro de la carrera, tal como lo señalan los informes de la CONEAU del año 2014 y 2015. Que se traduce tanto en la preferencia e impulso de proyectos e investigaciones, como en los formatos académicos: la duración de las clases y los modos de relación y vinculación en ellas, la primacía de trabajos individuales, la división rígida y tradicional tanto en el plan como en cada asignatura basada en realizar primero las instancias teóricas y luego las prácticas, la distribución y ejercicio del poder y el conocimiento en las aulas, los criterios y formas de evaluación.

Si bien es cierto y destacable que se están promoviendo ajustes y modificaciones al plan de estudios, queda mucho camino por recorrer, mucha reflexión y crítica interna por hacer y la situación descrita no deja de pesar sobre la formación de nuestros alumnos y alumnas y, más que nada, sobre las comunidades junto a quienes intentamos construir una praxis transformadora.

De esta manera, la idea-proyecto de las Aulas Dinámicas Contrageográficas en tanto estrategia didáctica particular y acción política educativa, surge luego de la vuelta a los salones tras el aislamiento obligatorio instaurado a partir la Pandemia del año 2020. Un retorno que fue haciéndose –y aún continúa– de manera cuidada y paulatina, y donde la prioridad para la presencialidad la tienen sobre todo quienes recién ingresan a la carrera. Al contemplarse en primer lugar el resguardo por la cantidad de alumnas y alumnos por aula, para quienes estamos en el último tramo de la trayectoria resultó difícil durante el ciclo 2022 conseguir espacios fijos para llevar adelante nuestras clases. Más aún en la segunda parte del año donde son más necesarios los encuentros para la supervisión de actividades en los efectores.

Esta particularidad hizo que no siempre contáramos con un aula asignada y, en ocasiones, nuestras clases tuvieron que realizarse en el patio o en los pasillos. Conformábamos allí una ronda con sillas o en el suelo y lográbamos desarrollar y sostener la actividad mientras a nuestro alrededor se desplegaban y acontecían una multiplicidad de hechos propios de la cotidianidad académica: estudiantes que esperaban por entrar a sus propias clases, otras y otros agrupados para la lectura o la realización de algún trabajo, integrantes de distintas agrupaciones repartiendo folletos, personal de mantenimiento efectuando alguna reparación, docentes que había terminado sus actividades y se acercaban a saludarnos, clases que aún no habían finalizado y cuyo sonido nos llegaba claramente, jóvenes vendiendo alimentos para pasar el mediodía, niños y niñas con sus hermanas tratando de

conseguir algunas monedas para llevar a sus hogares. Un reencuentro esperado con aquella vida en la facultad que nos había quedado en pausa.

Desde estos espacios ocasionales, impredecibles, móviles, cambiantes —a veces incómodos—, discontinuos e interrumpibles, percibimos esa mezcla y ebullición de acontecimientos que se sucedían a nuestro alrededor y que no hubiésemos podido presenciar en caso de haber estado encerrados en un aula. Incluso podríamos haber pensado que todo aquello no sucede. Y esta es la hipótesis general que nos lleva a diseñar esta estrategia, pero ahora de manera planificada, sistematizada y entrelazada con el conjunto de propuestas que ya poseemos en el Área II. Porque esto mismo nos sucede en los efectores cada vez que nos asignan o encontramos un lugar en particular donde asentarnos para nuestras actividades: una oficina, una salita determinada, un espacio de reunión. Y luego nos es difícil salirnos de ellos, movilizar nuestros cuerpos, vivenciar los alrededores. Sólo lo hacemos para alguna actividad pautada, pero el proceso de elaboración transcurre de manera aislada.

A partir de las Aulas Dinámicas Contrageográficas, entonces, intentamos construir una alternativa autónoma al formato áulico tradicional y rígido que aún ofrece nuestra facultad. Cuya premisa fundamental es construir y habitar espacios de encuentro con movimiento permanente: clases dentro y fuera de los salones, quizás dentro y fuera de la facultad misma. Sostener diálogos y reflexiones mientras alrededor circulan y acontecen procesos que también son nuestros y de los cuales formamos parte. Quizás también con la posibilidad de recuperar y, a la vez, compartir esas experiencias dinámicas en tránsito. Buscando reconocernos y familiarizarnos con territorios otros de manera multisensorial, con la intención de adentrarse en la vida misma de esa comunidad que también es la nuestra.

Quizás rastreando, tal como proponía Rodolfo Kusch (1962), la continuidad del pasado en el presente. Es decir, aquello que una vez pudo haber conformado para las y los estudiantes sus inquietudes primordiales. Sus motivaciones, aspiraciones, voluntades, ideales y proyectos para una revolución. Y que aún siguen allí. Como así también siguen allí en cada barrio todos aquellos micro escenarios de rebeldía social que buscamos potenciar mediante nuestra praxis. Poder registrar y a la vez buscar oportunidades para compartir lo nuestro. Invitar a la participación, al diálogo y a la reflexión aunque sea por un momento y aunque no pertenezcan a nuestro grupo. Situados y situadas desde nuestras propias ideas y necesidades, dejando de lado al menos por un momento la cantidad de textos, autores y autoras que poco tienen que ver con nosotros, con nuestro territorio y nuestro tiempo.

Un intento por reconstruir cierto sentimiento abigarrado entre estudiantes que contiene una lógica prefigurativa con lazos de caracteres horizontales. Horizontalidad, de acuerdo a lo que propone Hernán Ouviaña (2013) en tanto “un principio político que es tanto punto de partida como búsqueda constante, camino y horizonte a alcanzar” (Ouviaña, Hernán.2013: 265) Que contenga y despliegue la convicción de que algún cambio es posible desde dentro de la facultad y luego desde la praxis escogida por cada uno y cada una. Es decir, sentir que estamos siendo, ahora, capaces de contribuir a alguna transformación y no sólo estamos asistiendo a completar nuestra fase preparatoria de pre-grado. Para encaminarnos colectivamente, tal como escribe Edgar Barrero Cuellar (2019), hacia una Psicología Latinoamericana con la “responsabilidad ético-política de pasar del discurso a la praxis” (Barrero Cuellar, Edgar. 2019: 52)

Referencias bibliográficas

Aita, Gaspar (2022, 14 de octubre). "Formación psi en praxis comunitaria desde una perspectiva crítica y Latinoamericana. Las comunidades educativas prefigurativas". Presentación ofrecida en la XI jornadas de Investigación en Psicología 2022. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

Barrero Cuellar, Edgar (2019). "Breves reflexiones sobre la situación actual de ULAPSI y su relación con la Psicología de América Latina" En: *Revista Integración Académica en Psicología*, vol. 7, no. 21. 2019. ISSN: 2007-5588.

Calviño, Manuel (2021). "Epílogo contribuyente. Insumos y consumos para la formación en psicología en América Latina. Cinco principios" En: *Ser docente de la Psicología en América Latina. Miradas desde ALFEPSI*. ALFEPSI editorial. Latinoamérica.

Giroux, Henry (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Ediciones Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.

Kusch, Rodolfo (1962). *América Profunda*. En: *Obras Completas*, Tomo 2. Rosario: Fundación Ross.

Ouviña, Hernán (2011) "Especificidades y desafíos de la autonomía urbana desde una perspectiva prefigurativa" En: Bajo Tierra Ediciones (AA.VV) (2011) *Pensar las autonomías*. México D.F.: Sísifo Bajo Tierra.

Torres Carrillo, Alfonso (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: Cinde, El Búho.

Zibechi, Raúl (2011). "Las zonas grises de las dominaciones y las autonomías" En: Bajo Tierra Ediciones (AA.VV) (2011) *Pensar las autonomías*. México D.F.: Sísifo Bajo Tierra.

Zibechi, Raúl (2006). *Dispersar el Poder. Los movimientos como poderes anti estatales*. Villa Alegre, Región del Maule: Deriva.

LA CONVIVENCIA EN LOS NUEVOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA. CONVIVIR, APRENDER Y ENSEÑAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Horacio R. Maldonado

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Sara Moyano

Ministerio de Educación, Córdoba. Argentina

Resumen

La noticia surgida en China sobre la aparición del Covid-19 produjo el cierre de las instituciones educativas del planeta. Dichos espacios físicos, en los cuales se producía con regularidad la educación de las generaciones y donde ejercíamos nuestras actividades profesionales, clausuraron sus puertas, se llamaron a silencio, se quedaron en pausa gigantesca y el lugar de la educación se trasladó a los hogares y al ciberespacio. En este trabajo se examina lo que sucede con las diversas e inéditas modalidades de convivencia emergentes en esos novedosos ámbitos de escolarización. Procura desentrañar cómo se configuran y desarrollan las experiencias vinculares que se concretan allí; indagar de qué se trata eso de convivir virtualmente para aprender y enseñar; detectar y precisar quiénes son los eventuales nuevos actores que participan, directa o indirectamente, en los procesos educativos. Y justificar, como el capital conceptual, metodológico y procedimental disponible para entender y atender la convivencia escolar en tiempos pre-pandémicos, debe ser resignificado y recreado a la luz de este nuevo fenómeno que es la convivencia virtual.

Palabras clave: convivencia virtual en pandemia, nuevos espacios y tiempos para aprender.

Resumo

As notícias que surgiram na China sobre o surgimento da Covid-19 provocaram o fechamento de instituições de ensino no planeta. Esses espaços físicos, nos quais a educação das gerações acontecia regularmente e onde realizamos nossas atividades profissionais, fecharam suas portas, pediram silêncio, ficaram em uma pausa gigantesca e o lugar da educação mudou para as casas e o ciberespaço. Este artigo examina o que acontece com as várias e inéditas formas de convivência que emergem nesses novos espaços de escolarização. Procura desvendar como se configuram e se desenvolvem as experiências relacionais que ali se configuram; investigar o que é viver juntos virtualmente para aprender e ensinar; detectar e especificar quem são os eventuais novos atores que participam, direta ou indiretamente, dos processos educativos. E para justificar, como o capital conceitual, metodológico e processual disponível para compreender e abordar a convivência escolar em tempos pré-pandemia, deve ser resignificado e recriado à luz desse novo fenômeno que é a convivência virtual.

Palavras-chave: convivência virtual em pandemia, novos espaços e tempos para aprender.

Hace una buena cantidad de años que, en tanto psicólogos y educadores, estamos vinculados profesionalmente a la problemática de la convivencia escolar. Nuestras actividades de investigación, asesoramiento y capacitación se desarrollan en el Ministerio de Educación y la Universidad Nacional de Córdoba; las dos instituciones con sede en la provincia de Córdoba de la República Argentina. Esto implica que hemos trabajado en casi todo el espectro del sistema educativo, es decir, en el nivel inicial, primario, secundario, terciario y también en el ámbito universitario.

En el último cuarto de siglo nos ha tocado verificar como, de manera paulatina, se ha ido complejizando la comprensión de esta problemática a partir de importantes investigaciones y experiencias. También constatamos como variaron y se multiplicaron las alternativas para afrontarla. Todo esto en un marco de preocupación social por neutralizar o reducir la violencia en todos los órdenes sociales y, en particular, en los espacios educativos tradicionales o formales.

Así fue como diseñamos programas de asistencia, capacitación e investigación para estudiar y prevenir la violencia escolar en sus diversas manifestaciones. Generamos talleres, seminarios y cursos sobre la convivencia en los ámbitos educativos a fin de actualizar a todos los miembros de la comunidad educativa. Participamos en una gran cantidad de eventos científicos y expusimos/debatimos allí nuestras ideas respecto a esta temática. Escribimos artículos y libros en esta materia; también dimos charlas y conferencias en terrenos disímiles incluso en los medios de comunicación. En suma, la cuestión de la convivencia en los establecimientos educativos no nos resulta para nada ajena.

Ahora bien, el 31 de diciembre de 2019 una noticia comienza a recorrer el planeta y a partir de entonces, casi todos los asuntos humanos cambian de manera radical. China informa al mundo la detección de un virus, el Covid-19. La ciudad de Wuhan es el epicentro de una pandemia no vista en casi un siglo, la cual se disemina sin cesar, con desigual virulencia, por los cuatro puntos cardinales. A partir de ese momento se acrecientan las recomendaciones de los organismos ecuménicos (OMS, UNESCO, etc.) y los países se ven obligados a tomar drásticas medidas, al entender que, el aislamiento social, constituye una receta muy recomendable mientras los científicos producen en los laboratorios las vacunas pertinentes.

En un artículo publicado el 13 de mayo de 2020 titulado: *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*, Stefania Giannini, subdirectora general de educación de la UNESCO, al prologar dicho trabajo, introduce, entre comillas, un enunciado que dará mucho que hablar en el universo educacional:

... Los cierres, como medida para contener la pandemia de Covid-19, han llevado a un despliegue acelerado de soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica. Los obstáculos son múltiples, desde la baja conectividad y la falta de contenido en línea alineado con los planes de estudio nacionales hasta un profesorado no preparado para esta **“nueva normalidad”**...

La funcionaria de este organismo, utiliza este enunciado para indicar que el cierre de los establecimientos educativos puso en situación de aislamiento pleno a más de 1.500 millones de estudiantes en unos 190 países, más un cuantioso número de docentes, personal administrativo y personal de apoyo. Evidentemente se trata de una escala extraordinaria, de un suceso que no tiene parangón en la historia de nuestra civilización.

Ante este fenómeno casi imprevisto por los sistemas educativos del planeta, se ha montado un colosal operativo de educación a distancia y un heterogéneo operativo de emergencia, el cual ha buscado soporte y apoyo en las más variadas tecnologías de la información y comunicación.

A esta situación inédita y transnacional, la experta del IESALC le asigna, en principio y con la precaución de las comillas, el nombre de “nueva normalidad”. A este estado coyuntural y transitorio, vale subrayar esto, le otorga tal nominación dando por sentado así la existencia de una normalidad previa; una

normalidad que existía antes del brote que surgió en Wuhan, una normalidad, dicho sea de paso, inconmensurable, asimétrica y borrascosa.

El aislamiento produce un sinnúmero de novedades, pero la más importante de todas es que los procesos educativos ya no tienen lugar en las instituciones que se utilizaron para ese propósito desde la modernidad, desde hace casi cuatro siglos. Las instituciones tradicionales fueron clausuradas, se vieron obligadas de un día para otro, a cerrar sus puertas sin excepción y no por razones pedagógicas, sino por cuestiones sanitarias. En esta coyuntura, el aprender y enseñar mudó de espacio; se trasladó, en la mayoría de los casos, a los recintos hogareños y ello trajo/trae implicancias extraordinarias, muy difíciles de imaginar.

Una de esas implicancias, que ahora nos interesa analizar, es el tema de la **convivencia**. Decíamos unos párrafos más atrás, que esta problemática ocupó por años nuestro quehacer profesional. Por décadas nos dedicamos a elaborar planes y programas para atenderla; estrategias y técnicas para abordarla; investigaciones para desentrañar sus vericuetos, siempre en función de todo aquello que tenía como epicentro la convivencia en las organizaciones escolares, en sus estructuras edilicias, sus aulas, patios y entornos.

Dichos espacios físicos en los cuales se producía con regularidad la educación de las generaciones y donde ejercíamos nuestras actividades profesionales, como indicamos, cerraron sus puertas, se llamaron a silencio, se quedaron en pausa, **dejaron de “existir” de repente y, de manera intempestiva, emergió otra realidad o, para decirlo mejor, otras realidades.**

Y es justo eso, lo que ocurre con las convivencias en esas nuevas realidades, lo que constituye el meollo de este trabajo. Deseamos en particular examinar lo que sucede con las diversas modalidades de convivencia, en esos novedosos ámbitos de escolarización. Estamos interesados en desentrañar cómo se configuran y desarrollan las experiencias vinculares que se concretan allí; indagar de qué se trata eso de convivencia virtual para aprender y enseñar; detectar y precisar quiénes son los eventuales nuevos actores que participan, directa o indirectamente, en los procesos educativos. Nos proponemos cotejar, aunque mas no sea de manera preliminar, las modalidades de convivencia que se dan en espacios físicos tradicionales de manera abrupta, y que ahora hay que afrontar en estos territorios virtuales.

Sabemos que los aprendizajes adquieren otros caracteres en estos contextos, muchos de los cuales resultan inéditos y originales; lo mismo ocurre con las enseñanzas. Nos consta que las aulas de siempre se transformaron en salas y en plataformas digitales, cuasi desconocidas para la mayoría de los educadores, se constituyeron en los escenarios a través de los cuales se efectivizan una multiplicidad de acciones, las que, hasta el 2019, se desplegaban en diferentes sitios físicos de los establecimientos educativos.

Verificamos que de manera progresiva fueron variando, en el devenir de la pandemia, las formas de acceder a los contenidos y las maneras de enseñar o transmitirlos. Otro tanto fue ocurriendo con las estrategias y herramientas didácticas utilizadas en la prespecialidad. Incluso, ese tópico tan álgido en la escolaridad como son las evaluaciones, generaron numerosos y ríspidos debates entre los educadores, los padres, los especialistas, los funcionarios y se implementaron alternativas inéditas y diversas, muy distantes de las modalidades homogéneas de antaño. En este plano también se visualizaron experiencias sumamente creativas.

Mientras toda esta metamorfosis educacional se verifica en el año de la pandemia, nos preguntábamos acerca de las peculiaridades que la convivencia iba evidenciando. Esto en función de que siempre afirmamos que la buena convivencia conforma una condición básica para que el aprendizaje y la enseñanza tengan lugar; una suerte de matriz en la cual se gestan las mejores oportunidades de enseñar y aprender. Uno de los pilares en los cuales debería asentarse la educación del siglo XXI, según recomienda la UNESCO.

Solo abrigábamos una certeza: las nuevas maneras de convivir en la virtualidad mostraban divergencias significativas con aquello que sucedía en los tiempos pre-pandémicos. Y, en consecuencia, nuestro frondoso capital conceptual para entenderlas y los vastos recursos técnico-procedimentales para atenderlas debían revisarse y ser resignificados de manera significativa. No resultaba de ninguna manera pertinente, utilizar, tal cual, nuestras herramientas previas para afrontar una serie de distintas problemáticas. Tendríamos que entender que eran otras las realidades con la que nos tocaba lidiar, otras las coordenadas en las cual la educación se concretaba.

En primer lugar, los **espacios físicos** variaron de manera contundente. De un día para otro se pasó, de las habituales instituciones escolares, que albergaban a cientos de estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa (ambientes en los cuales todos estaban familiarizados con las aulas, patios, baños, rituales y costumbres), a los hogares particulares de estudiantes, profesores y demás. Esto, más allá que la configuración y condiciones de dichos espacios fuesen inapropiadas o mínimamente apropiadas para enseñar y aprender. Sin dudas, mucho se puede reflexionar acerca de estos lugares alternativos y de emergencia, utilizados para educar y educarse cuando asolaba la peste.

El paso del **aula** (física) a la **sala** (virtual), el paso del **espacio físico tradicional** (las escuelas, institutos o universidades) a las **plataformas digitales** (*zoom*, *meet*, etc.) generó profusas consecuencias en el año escolar pandémico, el año que tardaremos en olvidar porque ocurrieron cuestiones asombrosas. Sin embargo, también es fundamental comprender que la peste traerá consecuencias extraordinarias en lo que hace al futuro de la educación y de la convivencia.

En segundo lugar, variaron los **tiempos** de aprendizaje y enseñanza; los horarios tradicionales, los horarios mosaicos se flexibilizaron, alteraron cuando no mudaron debido a múltiples razones. Por ejemplo, en función de que las herramientas tecnológicas a utilizar en los hogares no estaban disponibles en los tiempos establecidos por los educadores, en tanto los distintos miembros del hogar se turnaban para su uso, o porque no se disponía de una conectividad permanente o plena, etc. También variaban, porque los enseñantes que en épocas pre-pandémicas trabajaban en un turno (mañana o tarde, por ejemplo), ahora diversificaban sus tareas en función de los tiempos más apropiados para los estudiantes a su cargo.

En tercer lugar, se incorporaron de facto **otros actores** que por lo regular no participan de manera directa en la escolaridad que se consume en los establecimientos destinados a ese fin. Durante los momentos de aislamiento social que se produjeron durante el 2020, en los hogares habitaban a tiempo completo un número mayor de personas, en tanto los adultos no salían a trabajar o restringían sus movimientos y los menores no desarrollaban sus normales traslados a las instituciones ni tampoco se congregaban en los espacios de recreación acostumbrados. Aparte de los padres, en muchos casos intervenían, por acción u omisión, en los procesos educativos, hermanos, abuelos, tíos, otros habitantes del hogar e incluso en algunos casos las mascotas de la casa.

Tenemos entonces que aparecieron otros espacios distintos a los establecidos desde la modernidad para aprender, enseñar y convivir. La uniformidad relativa de las instituciones dejó paso a la heterogeneidad de las residencias. En paralelo se alteraron los tiempos para emprender las actividades consignadas más arriba; la fuerte homogeneidad que caracterizó a los horarios desde los orígenes de la educación moderna, se fragmentó de manera inimaginable unos meses después de Wuhan. Correlativamente la tradicional matriz docente-estudiantes, también hija dilecta de la modernidad educativa, sufrió diversificaciones inéditas.

Ocurrió que en muchos casos los docentes no estaban solos para enseñar y convivir y les tocaba asumir una **doble y simultánea convivencia**. Por un lado, con quienes físicamente estaban conviviendo: sus parejas, hijos etc. Y por otro, virtualmente y en el mismo acto, con sus estudiantes diseminados y que tampoco estaban solos. Otro tanto sucedía con los estudiantes: les tocaba mantener una convivencia física intensa en sus hogares y convivencia virtual y a veces esporádica con los docentes.

Algo muy importante que vale apuntar aquí, es que estas **nuevas modalidades de convivencia** que fueron surgiendo en el devenir del aislamiento social, al resultar en muchos casos inéditas no estaban pautadas o clasificadas en los vademécums disciplinares ordinarios. Si bien en muchos casos se pretendió instrumentar los códigos elaborados para la presencialidad, surgieron un sinnúmero de hechos y circunstancias ante las cuales no existía casuística o normativa para encuadrarlas. No quedó, en muchísimos casos, otra alternativa que improvisar sobre la marcha y más tarde reflexionar en soledad o en grupo (virtual) acerca de la pertinencia o no del manejo de estas situaciones eventuales.

Revisamos brevemente hasta aquí la cuestión de los espacios, de los tiempos y de los actores partícipes de los procesos educacionales, cabe hacer algunas referencias a **los dispositivos** utilizados por los enseñantes para cumplimentar sus tareas en este nuevo horizonte pandémico. En principio corresponde indicar que en el lapso que va entre marzo y diciembre de 2020 se fue verificando una importante metamorfosis en eso de afrontar la pandemia y generar educación en ese nuevo e incierto contexto.

Ello debido a múltiples razones. Una razón crucial fue que los docentes se vieron impelidos a abandonar las seguridades de la enseñanza tradicional, las seguridades que otorga el gestionar planificaciones curriculares más o menos conocidas y en hábitat naturales, esto es, las aulas, las escuelas, etc. y pasar a utilizar herramientas desconocidas para poder cumplir con su misión de enseñar. Para poder cumplir con esta misión, la mayoría de los docentes tuvo que emprender una rauda alfabetización digital, le tocó afrontar un proceso cuasi inédito como el de aprender un lenguaje como condición *sine qua non* para poder ejercer la enseñanza. De hecho, se logró verificar una rapidísima adaptación al uso intenso de la tecnologías informáticas y comunicacionales en la mayoría de los casos, pero para muchos profesores resultó un tramo profesional angustiante y fatigoso.

A continuación, deseamos compartir algunas **situaciones** que surgieron en el transcurso de ciclo escolar de la pandemia, el seguramente inolvidable 2020, a los efectos de evidenciar algunas novedades en eso de convivir en la virtualidad para aprender y enseñar. Este material quizá nos permita comprender mejor, como pasamos de la convivencia ordinaria e histórica a una convivencia extraordinaria o virtual en un lapso mínimo de tiempo y como nos fuimos desarrollando con los días, ante este nuevo y complejo fenómeno que es convivir en el ciberespacio.

Situación 1- *Convivir en tiempos de pandemia, en el marco de una familia de cinco miembros y tratar de aprender en un espacio físico reducido (el hogar) con una única herramienta tecnológica y comunicacional: un celular de gama baja, constituye una experiencia colmada de circunstancias.*

En dicho contexto, habitan tres hermanos que son estudiantes, dos de ellos participes de la educación primaria en distintos grados y el mayor, avanza en la educación secundaria. Estos niños/jóvenes tuvieron a su disposición, como única herramienta para afrontar el cierre de las instituciones educativas, el teléfono de sus padres. Con él se comunicaron alternativamente con los diferentes docentes, tramitaron los encargos que estos realizaban y devolvieron las diversas tareas cotidianas. La familia tuvo que diseñar, no sin arduas dificultades, una organización muy ajustada y por momentos conflictiva, en relación a los horarios, turnos y tiempos de conexión, espacios apropiados para estudiar o conectarse. En suma, fue necesario diagramar una verdadera ingeniería operativa, un plan de convivencia de contingencia, para que, de la manera más justa y democrática, los tres hermanos cumplieran con las obligaciones educativas sin mayores rispideces y conflictos.

S.2- *Los docentes también tuvieron que acomodarse a las distintas y numerosas situaciones que fueron surgiendo, más o menos imprevistamente, durante todo el transcurso de la cuarentena. Ello a fin de evitar la parálisis e impotencia y poder viabilizar la implementación de este nuevo y en, muchos casos, desconocido dispositivo que implica la “educación remota”.*

Muchos pensaron que era indispensable conocer las “situaciones particulares” de los estudiantes y las familias en estas nuevas realidades y elaboraron como alternativas “encuentros en la virtualidad”. Estas estrategias consistieron en una serie de preguntas destinadas al grupo familiar para averiguar someramente acerca de los recursos tecnológicos disponibles. Por ejemplo, existencia de teléfonos celulares, computadoras, WIFI, en fin, todo lo relativo a la conectividad de los alumnos a su cargo y la posibilidad real de utilizarla para actividades de enseñanza y aprendizaje.

Cabe indicar que, en muchos hogares, ahora sedes de estudios y aprendizajes, tanto los padres como las madres desarrollaban actividades bajo la modalidad de “teletrabajo” y, por ende, se convertían también en usuarixs constantes de las mismas herramientas disponibles, lo cual complicaba el compaginar los quehaceres de cada quien.

El resultado de estas indagaciones, útiles para organizar la enseñanza, se convirtió en una sobrecarga para lxs docentes y muchísimxs de ellxs, al menos en los primeros tiempos de la pandemia, se mantenían conectados casi permanentemente o en horarios tan extensos, como, por ejemplo, desde las 08 hs. hasta las 22 hs. Estos excesos alteraban la convivencia familiar por completo y la vida personal de muchos profesoras y profesores.

S. 3- *Recordamos una situación ocurrida en el nivel medio de enseñanza, en la cual la profesora organizó, de forma vacilante e insegura dada lo novedoso del recurso, una clase a través de la plataforma meet. Cuando preguntaba si la veían y escuchaban, lxs jóvenes que se conectaban permanentemente entre ellos por whatsapp, le respondían o que no la escuchaban o, alternativamente, que no la veían, impidiendo el comienzo de la clase y disfrutando con el engaño que le hacían a la docente, quien sin dudas sufría los acontecimientos.*

Estos mismos estudiantes, en ocasiones también anulaban la cámara y se retiraban de la sala, impostando su presencia con algún artilugio. O, en ocasiones, muteaban el micrófono y ante una eventual pregunta o pedido de participación, aducían “problemas técnicos”. En estas mínimas viñetas

podemos advertir nuevas y originales problemáticas de convivencia en eso de aprender y enseñar en tiempos de educación virtual.

S.4.- Cuando la enseñanza se traslada del aula a los hogares, como antes indicamos, se alteran los tiempos, espacios y los actores involucrados, entre otras variadas cuestiones. Las actividades que los docentes proponen, adquieren una visibilidad que va mucho más allá de lo que ocurría en el histórico salón de clases, donde por lo regular, solo estaban lxs estudiantes y eventualmente algún otro observador (un directivo, un practicante, etc.) La abuela de una alumna de primer grado, siendo partícipe de la escolaridad de su nieta de siete años, criticaba con gran enojo y a viva voz la impericia de la maestra de artes visuales, en función de que se le ocurrió enseñar los colores secundarios y las figuras tridimensionales, ante lo cual ella entendía que eran temáticas que correspondían a grados superiores.

Esta impugnación, que hacía a la enseñante en tiempo real, ocurría en presencia de la pequeña alumna. Por cierto, esta situación no se da exclusivamente en tiempos de virtualidad educativa; en numerosas ocasiones los adultos que rodean a lxs estudiantes se expresan, con o sin razón, de manera crítica e incluso violenta, hacia el cuerpo docente. No obstante, lo que aquí marca una importante diferencia es que, en este tramo histórico, los grupos familiares de lxs estudiantes acompañan y a menudo son testigos de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Esta circunstancia constituye una importante novedad y nos obliga a reflexionar y conceptualizar en materia de convivencia escolar, pensando en un futuro inmediato cuando la virtualidad represente, probablemente, un buen porcentaje de la educación pospandémica.

S. 5.- En una clase de lengua que se vehiculizaba por meet, un niño participaba de la misma recostado en una cama; en esa situación se le caía la almohada o los lápices iban a parar al piso, etc. En un momento una señora que participaba de la clase levanta la mano y pide hablar. Un alumno escribe en el chat, ¿puede hablar mi abuela? La maestra le otorga la palabra y la abuela expresa/pregunta: ¿Ese niño que está en la cama no puede sentarse en una silla y trabajar sobre una mesa como corresponde?, ¿Acaso la maestra está dando clases en la cama? Toda una cuestión: desde tiempos inmemoriales es costumbre en la escuela aprender sentadx en una silla, banco o pupitre. Es tan básico que ni siquiera hay jurisprudencia al respecto o apenas existen algunas recomendaciones en tal sentido, más allá de que incontables docentes gasten tiempos de enseñanza en lograr que lxs estudiantes tomen asiento, allí se queden y guarden silencio. Ahora bien, en el aprendizaje hogareño que tiene lugar en tiempos “normales”, es costumbre de muchísimos estudiantes, hacerlo en la cama o sofá y no sentados en sillas en torno a una mesa. Vemos aquí como una circunstancia que le molesta a la abuela y por ende la interpela, pone en jaque nuestros manuales y nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de pensar posibles normas para regular estas otras realidades que emergen en tiempos de educación virtual.

S.6.- Durante una actividad organizada por la maestra a través de Instagram, en la cual los distintos grupos de estudiantes iban a presentar los resultados de sus investigaciones inherentes a los juegos en distintas épocas históricas, ocurre que B., una alumna de 4to grado, decidió ignorar las consignas establecidas y presentar a su gallo y divertirse con él frente a todo el grupo de clase. La docente ante esta situación imprevista, que provoca la hilaridad del alumnado, introduce con buen tino y pericia, el tema de las riñas de gallos y de las leyes que surgieron a fin de proteger a esos animales, cambiando así el foco de la intervención disruptiva y solicitándole a B. que en otro momento cuente más sobre su mascota.

S.7.- En una escuela de nivel secundario la directora convoca a una reunión por meet a los estudiantes de 6to. año, incluyendo también a los padres. El motivo del encuentro tenía por objetivo establecer acuerdos de convivencia en las clases virtuales. Una vez que los estudiantes ingresan a la sala, ante una suerte de señal pre convenida, proceden a apagar cámaras y micrófonos en forma simultánea. Los profesores y familiares presentes manifiestan su malestar e impotencia y proponen convocar a lxs psicólogxs de la institución a fin de obtener orientaciones para resolver estas problemáticas inéditas.

Consideraciones finales

En este breve trabajo hemos procurado dejar explícito que, como en tantos otros asuntos, la pandemia y sus corolarios ha puesto de relieve que nuestros saberes y conocimientos inherentes a la convivencia escolar resultan insuficientes para comprender y abordar aquello que surge en la educación virtual. La mera traslación de las categorías y los procedimientos utilizados hasta el 2019 para entender y atender estas problemáticas emergentes, puede ser tentador y práctico, pero sería algo equivalente a utilizar viejas y eficientes vacunas que usaron para neutralizar al MER-Cov (2012), el virus SAR-CoV (2003), y otros virus, para actualmente contrarrestar el Covid-19. (SARS-Cov-2).

Sin dudas, el cierre forzoso de las instituciones educativas tradicionales en todo el planeta, ha generado un nuevo orden educacional que tiene como epicentro a los hogares particulares de estudiantes, docentes, junto a otros agentes comprometidos y desencadena una buena cantidad de consecuencias en el plano social, familiar y pedagógico, por no abundar.

Una de esas consecuencias importantes es la metamorfosis que han sufrido los vínculos interpersonales que se producen en el ciberespacio y las modalidades clásicas de convivencia que se verifican en los procesos de aprendizaje y enseñanza generados hoy por hoy en la virtualidad.

Se despliegan ante quienes nos asumimos como profesionales de la educación, de la psicología, de la sociología y de otras disciplinas afines, nuevos e ignotos horizontes, cargados de vicisitudes que habrá que estudiar, investigar, pensar a fin de extender y complementar nuestro bagaje conceptual en esta materia que es la convivencia que tiene lugar cuando de aprendizaje y enseñanza se trata.

Alguien podría insinuar que tal propuesta resultaría onerosa ante un fenómeno inusual y esporádico como una pandemia (más allá que muchos analistas sociales, entre ellos Boaventura de Souza Santos (2020), sostienen que es dable esperar en futuros más o menos cercanos, nuevas pandemias letales, en particular generadas por la sistemática destrucción del medio ambiente).

Ante dicha insinuación podríamos argumentar que los crudos sucesos que tuvimos que afrontar durante la mayor parte del pasado año, traerán un sinnúmero de consecuencias y múltiples enseñanzas. Un de estas lecciones es que la educación pospandémica ya no será lo que fue antes de Wuhan. Buena parte de los dispositivos virtuales que se utilizaron y ganaron popularidad universal en eso de aprender y enseñar llegaron para quedarse. Esto no debería olvidarse ni por un instante. Es más, por estos días, luego del año de experimentación, de experiencias piloto, dichas plataformas se están multiplicando vertiginosamente, ganan en sofisticación y las empresas propietarias están dispuestas a disputar la educación que llegará en breve.

Por nuestra parte también estamos dispuestos a disputar la neoeducación. En tanto entendemos la educación como un bien social, como un bien público, nos atrevemos a imaginar que la educación pos Covid-19, tendría que amalgamar o fusionar algunos principios irrenunciables, postulados por la educación prepandémica, como la promoción de democracia efectiva, de la solidaridad constante y de

los vínculos saludables entre pares e impares, con los nuevos y mejores formatos convivenciales que se deriven de la virtualidad inexorable e imprevisible.

Referencias bibliográficas

- Baudrillard, J. y Morin, E. (2003). *La violencia del mundo*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carozzo, J. C. (2016). *Convivir para vivir. En la escuela y el hogar*, Trujillo: Libro Amigo.
- Carozzo, J.C. y Luna E. A. (2017). (Comps.) *Una visión iberoamericana de la convivencia escolar*. Trujillo: Universidad privada Antenor Orrego.
- Clastres, P. (2004). *Arqueología de la violencia: la guerra en las sociedades primitivas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Biblioteca Masa Crítica. Clacso.
- Domenach, J.M. (1981). La violencia. En: *La violencia y sus causas*. París: Unesco.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Maldonado, H. (2004). (Comp.) *Convivencia escolar. Ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar.
- _____. (2004). Aprender a convivir en la escuela. De otro paradigma a otro. En *Escritos sobre psicología y educación*. Córdoba: Espartaco.
- _____. (2006). Acerca de una convivencia escolar saludable. En: *El vínculo docente alumno. Un abordaje de la subjetividad en la escuela*. Duarte, M.E. (Comp.) Córdoba: UNC.
- _____. (2008). *La violencia: un problema universal*. En: Fascículo Nº 11 producido por *La Voz del Interior* el 29 de agosto de 2009. En el marco del Curso: Educar 3.1 en convenio con la UNC y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Argentina.
- _____. (2018). *Convivencia escolar y democracia. Hacia la construcción de una convivencia democrática en los espacios educativos*. En: *La convivencia democrática en la escuela. Una agenda pendiente*. Julio César Carozzo (Coordinador) Lima: UCH. Fondo Editorial
- _____. (2019). Aprender a convivir en las instituciones educativas: una alternativa para prevenir la violencia. En: *Bullying, convivencia y algo más*. J. C. Carozzo y J. Chauara A. coordinadores editoriales) Lima: Universidad Santo Domingo de Guzmán.
- _____. (2020). *La nueva normalidad educativa*. <http://alreves.net.ar/la-nueva-normalidad-educativa>.
- UNESCO. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*,

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DE HABILIDADES ORIENTADAS AL TRABAJO GRUPAL PARA ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DEL MINISTERIO DEL INTERIOR

Rosabel Escandón Cabrera

Departamento de Psicología de la Universidad del Ministerio del Interior

Jorge Enrique Torralbas Oslé

Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Resumen

El objetivo del presente artículo es exponer los referentes teórico-metodológicos que sustentan el diseño de un programa de capacitación de habilidades orientadas al trabajo grupal para estudiantes de la Universidad del Ministerio del Interior. Este profesional debe enfrentar la actividad nociva que atente contra la seguridad del país; entonces, la comprensión del sujeto exige un análisis individual y grupal. Los planes de estudio muestran deficiencias en la comprensión del grupo como emergencia de la subjetividad, aunque se expresa su necesidad en sus objetivos formativos. A su vez, la cantidad de horas clases de estos contenidos resulta insuficiente. El programa se aplicará como asignatura a estudiantes de tercer año, pues ya presentan dominio teórico de los principales contenidos de la especialidad y experiencia en la práctica preprofesional. Esta propuesta pretende ser una herramienta para elevar la calidad del proceso docente educativo, articulando disciplinas como la Psicología Educativa y la Psicología Social.

Palabras claves: programa, capacitación, habilidades, estudiantes, Ministerio del Interior.

Abstract

The objective of this article is to expose the theoretical-methodological references that support the design of a skills training program oriented to group work for students of the Ministry of the Interior University. This professional must face harmful activities threatening the country's security; therefore, understanding the subject requires individual and group analysis. The study plans show deficiencies in understanding the group as the emergence of subjectivity, although they express its need in their training objectives. In turn, the number of class hours for these contents is insufficient. The program will be applied as a subject to third-year students since they already have theoretical mastery of the main contents of the speciality and experience in pre-professional practice. This proposal aims to be a tool to raise the quality of the educational teaching process, articulating disciplines such as Educational Psychology and Social Psychology.

Keywords: program, training, skills, students, Ministry of the Interior.

Introducción

Priorizar la educación constituye una necesidad impostergable para el avance social. Así lo declara el cuarto objetivo de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible; que pretende garantizar una educación de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para la formación de competencias técnicas y profesionales necesarias para acceder al empleo (PNUD, 2015). También, el Plan de Desarrollo Económico y Social de Cuba para el mismo período, en su cuarto eje estratégico, propone desarrollar

el potencial humano de alta calificación a partir del progreso de las universidades y sus investigaciones en el campo de las ciencias sociales, como la educación (CITMA, 2016). Por ello, las prioridades sectoriales, territoriales e institucionales de la ciencia, la tecnología y la innovación en Cuba, están abocadas a elevar el nivel de la formación integral, la eficiencia académica y la diversificación de los procesos de formación profesionales.

En el sistema educativo de cualquier sociedad, el nivel superior resulta de vital importancia, pues está orientado a la formación de herramientas indispensables para la inserción en el mundo laboral. En Cuba, los planes de estudio se conforman por un plan de estudio básico (homogéneo para las diferentes instituciones que imparten esa carrera), un currículo propio (que acuerda cada universidad atendiendo a sus condiciones contextuales) y un currículo optativo-electivo que define cada estudiante (Saborido, 2019).

En el caso de la Universidad del Ministerio del Interior, el plan de estudio se estructura a partir de estrategias curriculares orientadas al logro de objetivos formativos que transversalizan las diferentes disciplinas que la componen. El futuro egresado tiene como misión el enfrentamiento a la actividad nociva que atente contra la seguridad del país, atendiendo a principios de compartimentación, respeto a la legalidad socialista y con un alto contenido preventivo. Para ello, la comprensión del sujeto exige dos dimensiones de análisis: la individual y la grupal, (entendida como emergencia de la subjetividad y no como contexto de interacción entre personas). En este sentido, se encuentran deficiencias en el plan de estudio, tanto por el enfoque de análisis como por la insuficiente cantidad de horas clases destinadas a estos contenidos. Es la razón por la que el objetivo de la investigación es diseñar un programa para capacitar dichas habilidades.

El modelo de intervención por programas resulta eficaz para la prevención y la intervención social y educativa, pues el orientador ejerce funciones que superan las contempladas en el diagnóstico y la terapia (Bausela, 2004). Esta opción constituye una plataforma para el aprendizaje porque apuesta por el desarrollo a través de la utilización efectiva de los recursos disponibles y la promoción de los esfuerzos de la comunidad (Zambrano, Tejada, y González, 2007). El programa que se presenta constituirá una asignatura, correspondiente al tercer año de la carrera en aras de incluir estos contenidos en la formación profesional. Este momento de la carrera resulta adecuado para su implementación porque los estudiantes presentan un dominio teórico de los principales contenidos de la especialidad, así como experiencia en la práctica preprofesional.

La presente investigación es una herramienta práctica para elevar la calidad del proceso docente educativo y, por tanto, la formación profesional de las nuevas generaciones. Para ello, aboga por la articulación de disciplinas como la Psicología Educativa y la Psicología Social. En el orden metodológico-curricular, contribuye al establecimiento de un programa de capacitación en habilidades indispensables para el desempeño profesional de futuros oficiales del Ministerio del Interior.

Se presentan los referentes teórico-metodológicos que sustentan el diseño del programa, partiendo de las bondades de esta modalidad para la intervención educativa. Se enfatiza en la categoría habilidad, como eje central del estudio y definiremos qué se asume por habilidades para el trabajo grupal. Por último, se presenta un esbozo del programa, atendiendo a elementos fundamentales como sus objetivos, contenidos, modalidad de intervención y forma de evaluar la experiencia.

Desarrollo

Intervención a través de programas

Para Lewin, el origen de toda actividad científica es el propósito de solucionar problemas prácticos, lo que permite paralelamente el desarrollo de su estructura conceptual (Lewin, 1988). La intervención constituye uno de los modos que tiene la ciencia para su avance teórico, metodológico y axiológico. La propuesta que se muestra se enmarca en el área educativa, donde se aplicarán herramientas de la Psicología para la solución de un problema real.

La acción de intervenir responde a la existencia de problemas sociales en un contexto concreto; donde interactúan personas reales. El objetivo de esta mediación (a cargo de psicólogas y psicólogos en este caso) es incidir en esa realidad para generar cambios a nivel individual, grupal y/o institucional, en aras de promover el bienestar y la calidad de vida. En este empeño, se utilizan herramientas teóricas y metodológicas de carácter interdisciplinar y actúa como dinamizador de procesos de capacitación. Se espera a su vez, que los destinatarios asuman una participación comprometida en todas las fases del proceso interventivo (Blanco y Marín, 2007).

Las particularidades que presenta el proceso interventivo, depende en gran medida de las características del escenario educativo donde tiene lugar. Se espera que la comunidad educativa se involucre en la resolución de las problemáticas a partir de la movilización de recursos propios y la asunción de responsabilidades formativas. La intervención se realiza a través de tres momentos fundamentales: la planeación, la implementación y la evaluación. Cada uno presenta objetivos rectores y exige la articulación de tareas y actividades. Además, se debe seleccionar la modalidad de intervención que resulte idónea para el problema a tratar. En este caso, se asume el programa como modelo.

La noción de programa surge en la década de los 70, como respuesta a las limitaciones encontradas en otros modelos precedentes como el de asesoramiento (*counseling*) y el de servicios. Se considera una herramienta efectiva para la prevención y la intervención social y educativa, pues incluye acciones que superan las contempladas en el diagnóstico y la terapia, además de convocar a gran parte de la comunidad educativa. La noción de programa alude, de manera implícita, tanto a la prevención y tratamiento terapéutico de problemáticas variadas en cuanto a naturaleza y contenido; como al desarrollo de situaciones educativas (Álvarez, 1994).

Al ser un modelo de intervención flexible, se aprecia una amplia conceptualización en este campo. Dicha diversidad radica en el propósito que tiene el programa como estrategia de intervención para los autores y los requisitos a tener en cuenta para cumplirlo. Un grupo de ellos entiende el programa como acción para cumplir objetivos educativos específicos, a partir de la solución de problemas entendidos como carencia en una población determinada (Álvarez y Bisquerra, 2012; Bordas, 1995; Montané y Martínez, 1994; Velázquez de Medrano, 1998). Gairín (1990), centra su análisis en el impacto del programa en las personas que lo reciben. Otro grupo, como vía para cumplir con las metas educativas (Pérez Juste, 2000; Rodríguez y Marín, 2001). Por último, propuestas como las de Bisquerra (1998) y Reppeto (2002), resultan más completas en su abordaje, pues tienen en cuenta elementos como las necesidades de los destinatarios, los objetivos de la intervención, el contexto de aplicación, los actores involucrados y la importancia del sustento teórico de la propuesta. No obstante, se encuentra como regularidad el

reconocimiento del carácter utilitario del programa como alternativa para la intervención; una solución a necesidades puntuales del contexto.

En la presente investigación el programa de capacitación de habilidades para el trabajo grupal es una propuesta metodológica que incluye el diseño de un sistema planificado de acciones; orientadas a satisfacer necesidades educativas en el área del trabajo con grupos. Las necesidades son entendidas como insuficiencias o carencias de los estudiantes para la comprensión de la dinámica grupal y, por tanto, la aplicabilidad de sus contenidos a situaciones profesionales.

La metodología del programa como modelo de intervención, responde a la óptica de diferentes autores. Sin embargo, al analizar estas propuestas, se aprecia una diferencia más formal que conceptual. Sánchez y Álvarez (2012) resumen los momentos a tener en cuenta para la implementación del programa: fase de diagnóstico y evaluación de necesidades, fase de diseño y planificación, fase de aplicación, fase de evaluación y revisión. La presente investigación incluye solo las dos primeras fases, donde se desglosan aspectos imprescindibles para la elaboración del programa. Estos son: los objetivos del programa, la definición de contenidos, modalidad de intervención, organización del sistema de acciones, definición de técnicas e instrumentos, selección de recursos materiales y medios necesarios; así como la definición de los recursos humanos.

Capacitación de habilidades para el trabajo grupal

El programa que se presenta constituye una vía para la capacitación de las habilidades para el trabajo grupal. Es necesario diferenciar el concepto de capacitación y entrenamiento, pues en ocasiones se emplean como sinónimos cuando presentan características que merecen distinción.

Según lo estipulado en el Artículo 23.1 de la Resolución No. 140 del Reglamento de Posgrado en Cuba del año 2019, el entrenamiento es una de las formas organizativas de superación profesional. Está orientado a la actualización, perfeccionamiento, sistematización y consolidación de habilidades y conocimientos prácticos. Estos saberes presentan un alto grado de independencia para el desempeño profesional y admiten el uso de nuevos procedimientos y tecnologías. Su ejecución tiene lugar en escenarios diversos: la investigación, el desarrollo, la innovación, la creación artística, el desempeño especializado u otros relacionados con la actividad profesional. Precisa la guía de un tutor y tiene una extensión mínima de un crédito (Ministerio de Educación Superior, 2019).

Según Chiavenato, una de las formas de expresión que adopta la educación profesional es la capacitación. Esta se orienta a la adaptación de las personas a un puesto o función. Sus objetivos son inmediatos y están orientados a elementos esenciales para el ejercicio de la profesión. Responde a un programa preestablecido, a una educación especializada. Comprende todas las actividades que van desde adquirir una habilidad motora hasta proporcionar conocimientos técnicos, desarrollar habilidades administrativas y actitudes ante problemas sociales (Chiavenato, 2011).

Desde estas diferencias conceptuales y lo normado en Cuba en materia de superación profesional, la propuesta que se presenta constituye un programa de capacitación para el nivel de pregrado. El contenido de la capacitación abarca cuatro formas de cambio de la conducta: transmisión de información, desarrollo o modificación de actitudes, desarrollo de conceptos y desarrollo de habilidades. El caso que se presenta ocupa el último, considerando que este programa persigue desarrollar habilidades directamente relacionadas con el contenido del encargo laboral; donde se

orienta la capacitación a tareas y operaciones que se realizarán en la vida profesional (Chiavenato, 2011).

La definición de la categoría habilidad ha sido bastante controversial en el campo de la ciencia, debido a la imbricación de aspectos psicológicos y pedagógicos en su conceptualización. Se ha entendido como hábito, como capacidad o como formación, estructura o categoría psicológica relacionada con las acciones y operaciones, que requieren de control consciente, se manifiestan tanto en la teoría como en la práctica, se subordinan a un fin, se forman en la actividad, y permiten resolver problemas, transformar la realidad (Fuentes y Márquez, 2017)

Como se aprecia en este resumen, el tercer enfoque empleado para el estudio de la categoría habilidad se sustenta en una concepción dialéctico-materialista del origen y desarrollo de la psiquis. Dicha perspectiva se asume en el diseño de este programa. Teniendo en cuenta esta postura, las habilidades se encuentran relacionadas a la actividad del ser humano en sus diferentes esferas de realización. Presentan una base gnoseológica necesaria para su ejecución, la cual se articula en un sistema de acciones psíquicas y prácticas que se orienta a la consecución de un objetivo particular. Además, se asocian a los hábitos y las capacidades, pues constituyen “la parte de la esfera instrumental del plano ejecutor de la estructura de la personalidad” (Sixto y Márquez, 2017, p. 439).

La habilidad presenta como unidad estructural a la acción, que a su vez contiene las dos formas funcionales de regulación: inductora y ejecutora. La forma inductora se traduce en los motivos y objetivos del sujeto y la ejecutora en acciones y operaciones. Dicha acción presenta un basamento gnoseológico, propio de la habilidad de que se trate.

El dominio de la habilidad depende de requisitos cuantitativos y cualitativos. Los primeros están orientados a la frecuencia y la periodicidad en la ejecución; los segundos, a la complejidad derivada del grado de dificultad de los conocimientos y el contexto de actuación con el cual funciona la acción y la flexibilidad en la ejecución (Velázquez y Santiesteban, 2017). Por tanto, de la manera en la que se orienten las acciones va a depender en gran medida el desempeño exitoso del sujeto en la actividad que realiza. Es en este punto donde se interrelacionan la perspectiva psicológica y pedagógica en el estudio de las habilidades, pues resulta necesario conocer el mecanismo psicológico que sustenta el aprendizaje de estas en el proceso mismo de la actividad.

La actividad es un proceso de solución de tareas vitales orientadas por objetivos. Es en este proceso donde el sujeto se relaciona con el objeto, lo transforma y se transforma a sí mismo, acorde a la motivación que sienta hacia ella y las metas que pretende alcanzar (Corona y Fonseca, 2009).

Por otra parte, Galperin señala que las acciones son los componentes fundamentales de la actividad, donde la estructura funcional de la acción humana cuenta con una parte orientadora, una ejecutora y una de control. Entonces, la actividad está condicionada por los motivos, las acciones (por los objetivos) y las operaciones (por las condiciones de la tarea y del sujeto). Por tanto, las habilidades presentan como componentes estructurales a los conocimientos, acciones y operaciones y los motivos y objetivos. La adquisición de las habilidades cuenta con dos fases: la de formación y la de desarrollo. En la fase formativa, los estudiantes deben apropiarse de manera consciente de las operaciones que componen dicha habilidad. Por otro lado, la fase de desarrollo demanda de la ejercitación de la habilidad, una vez formada. Desde el punto de vista psicológico, es necesario respetar las etapas de asimilación de un nuevo contenido, como lo pueden ser las habilidades. Estas son: la motivación, la formación de la base

orientadora, las acciones externas materiales o materializadas, las acciones del lenguaje externo “para los demás”, las acciones del lenguaje externo “para sí” y las acciones mentales (Galperin, 1982).

Cada una de las habilidades de los sujetos presentan una estructura independiente, con un sistema de acciones y operaciones propio. Por tanto, lo que posibilita el dominio de la habilidad es la sistematización de dichos componentes, orientada a la solución de diferentes tareas.

Desde la pedagogía, las habilidades son parte del contenido, componente del proceso docente-educativo que porta los elementos necesarios para alcanzar los objetivos educativos propuestos. En esta perspectiva, se tiene en cuenta el proceso de sistematización de las habilidades en el plano didáctico, psicológico y metodológico. Además, se determinan las habilidades generalizadas, las operaciones generalizadas y las operaciones correspondientes a cada una de las asignaturas (Velázquez y Santiesteban, 2017).

Una autora cubana relaciona con armonía el carácter psicológico y pedagógico de esta categoría, investigando la formación de las habilidades indisolublemente ligada al desarrollo personalógico (Fariñas, 2015). Para esta autora, las habilidades son “unidades complejas, en cuya orientación intervienen valores, conceptos, emociones, sentimientos, preferencias y otros, que se amalgaman entre sí para dar lugar a vivencias encaminadas al logro de dicha eficacia (de la personalidad y sus procesos)”. (Fariñas, 2007, p. 157).

Sus consideraciones sobre el aprendizaje escolar; entendido como un proceso que cuenta con varias etapas a lo largo del tiempo y sigue un desarrollo cuantitativo-cualitativo, son de mucha importancia. Ocurre en un contexto social concreto y en el plano interno del sujeto, lo que se expresa en la conducta de este, a partir de su carácter intencional. Su estructuración ocurre en el sujeto cognoscente, quien organiza y procesa la información recibida. Este proceso es dirigido por el docente y presenta un carácter activo porque exige la participación consciente del escolar. Involucra a la personalidad en su conjunto y se lleva a cabo en la comunicación del sujeto con el profesor, del profesor con el grupo, entre los estudiantes y del sujeto consigo mismo. Se encuentra determinado por el contexto en el que tiene lugar, el contenido que se aprende y los estilos de aprendizaje de cada estudiante. Requiere que el sujeto regule su propio aprendizaje y se encuentra influido por las experiencias anteriores de este (Fariñas, 2015).

Al realizar la búsqueda bibliográfica de los antecedentes de la investigación, se encuentra que el término “habilidades para el trabajo grupal” no ha sido utilizado; o al menos, no con la connotación teórica del presente estudio. Por su parte, se encontraron categorías con puntos de encuentro, tales como: habilidades sociales, habilidades directivas y habilidades para la vida. La cercanía entre estas propuestas radica en el uso que los seres humanos hacen de estas habilidades, pues aluden a elementos socioafectivos y emocionales presentes en los vínculos que se establecen con los otros. Poseer estas habilidades le brinda al sujeto una garantía para el éxito en sus relaciones con los demás, en especial en el ámbito escolar y laboral. Sin embargo, dichos términos no contemplan al grupo como sujeto de análisis, portador de una subjetividad propia; sino como contexto donde ocurre la interacción interpersonal que, en algunos casos, se reduce a la relación entre dos personas únicamente.

Teniendo en cuenta el estudio bibliográfico sobre las habilidades como constructo de carácter psicológico y pedagógico, así como los requisitos a tener en cuenta para su formación, las particularidades del programa que se pretende aplicar, los objetivos formativos de la universidad, la

concepción de grupo que asumimos en este, así como el rol que tiene el grupo de estudiantes en su ejecución; se propone el siguiente concepto de habilidades para el trabajo grupal:

Formaciones psicológicas necesarias para la comprensión de la dinámica grupal, estructuradas en un sistema de acciones y operaciones que permiten la caracterización de los grupos y sus procesos de influencia. Se expresan en la búsqueda de información, valoración, consolidación y problematización de situaciones profesionales, a partir de la aplicabilidad de sus contenidos en el ámbito laboral (Corona y Fonseca, 2009; Fuentes y Márquez, 2017; Rodríguez, 2016; Velázquez y Santiesteban, 2017).

Concepción metodológica del programa

El programa tiene como objetivo general capacitar para el trabajo grupal a estudiantes de la Universidad del Ministerio del Interior, a partir del desarrollo de conocimientos y habilidades para un desempeño profesional competente. Para su cumplimiento se aspira que los estudiantes sean capaces de: explicar la importancia del estudio de los grupos para el desempeño profesional exitoso; asimilar los conocimientos teóricos básicos referentes a la caracterización de grupos y el proceso de influencia grupal y ejercitar habilidades para el trabajo grupal necesarias para el adecuado desempeño profesional en su puesto laboral. Esta capacitación pretende que los estudiantes puedan caracterizar adecuadamente a grupos, teniendo en cuenta sus principales elementos. Dicho proceso se desarrolla a partir de situaciones profesionales modeladas y el análisis de diversos materiales: películas, dinámicas, juegos de roles, entre otras.

Los contenidos se organizan en ocho unidades temáticas fundamentales: condiciones necesarias para la formación de un grupo, clasificación de grupos a partir de diferentes criterios, roles y estatus, conflictos grupales, metas y normas, liderazgo, cohesión grupal e influencia grupal. Dichas unidades serán interdependientes y, a su vez, presentarán una articulación sistémica. Entonces, las acciones diseñadas deben tener en cuenta esta perspectiva individual y de interinfluencia.

La estrategia metodológica a emplear será el trabajo grupal. Una de las principales ventajas de esta modalidad es la participación activa de los sujetos en la construcción del conocimiento. Otro elemento a destacar es su utilidad para lograr articular el sentir, el pensar y el hacer de los participantes. Se convierte en una vía para experimentar la aplicación de los contenidos teóricos-metodológicos del trabajo grupal y analizar sus resultados; por lo que su uso tiene un valor añadido como instrumento de aprendizaje. Puede lograrse una mayor articulación entre la teoría y la práctica, al identificar de conjunto problemáticas o situaciones comunes entre los miembros; buscando para ellas soluciones más efectivas. Además, es un espacio para el desarrollo y modificación de actitudes.

Esta modalidad se llevará a cabo a través del aprendizaje basado en problemas. Un entorno de este tipo pone como centro la solución de problemas reales (por lo que el sistema de conocimientos y habilidades se organizan en torno a ellos), donde los estudiantes tienen un papel protagónico en el aprendizaje, siendo los responsables de realizar la búsqueda y procesamiento de la información. Comprende el análisis crítico de los contenidos que se estudian, así como el trabajo colaborativo entre los miembros del grupo. El docente actúa como guía del proceso, donde incentiva los procesos de razonamiento, facilita el desarrollo de los procesos grupales y formula preguntas sobre la profundidad y pertinencia de la información (Luy-Montejo, 2019).

Se concibe al grupo como el actor principal, elemento desde y a través del cual se organiza el aprendizaje de sus miembros. Se asume un enfoque de trabajo “desde el grupo”, que significa entender la conducta individual y grupal en un vínculo permanente individuo-grupo (Fuentes, 1997).

El programa estará estructurado en tres tipos de ejercicios (Fuentes, 1997):

–Ejercicios de conocimientos: orientados a ofrecer a los estudiantes el sistema de conocimientos relativos al tema sobre el que se ofrece la capacitación. Los conocimientos que se imparten tributan al funcionamiento de los grupos, a la comunicación, a los roles y a los conflictos. En cada uno de ellos se ofrecen elementos teóricos básicos que resultan necesarios para la comprensión del tema en cuestión. Para su desarrollo, se utilizan los métodos activos de la enseñanza.

–Ejercicios de sensibilización: persiguen que los estudiantes vivencien “en y desde” su propia subjetividad la presencia de los distintos aspectos sociopsicológicos asociados al tema de estudio, en sus formas positivas y negativas. Para ello se utilizan dramatizaciones y *role-playing*.

–Ejercicios de reconocimiento: se orientan a la activación de los conocimientos impartidos y su aplicación a situaciones profesionales concretas en las que tengan que identificar, en sus distintas manifestaciones, los fenómenos estudiados. Para ello se utilizan videos, protocolos y juego de roles.

Como se aprecia, esta modalidad de programa abarca la dimensión cognitiva, de sensibilización y práctica; con un carácter pedagógico. Posteriormente, en la formación de posgrado, los estudiantes podrán perfeccionar la aplicación de estos contenidos desde la perspectiva de la especialización profesional.

En este grupo, se integran tres procesos básicos: el de aprendizaje (porque se analiza al sujeto que aprende, modifica su personalidad, cambia su conducta a través de la experiencia grupal), el de enseñanza (porque se analiza el conjunto de situaciones de enseñanza que de manera planificada se han diseñado para que los miembros del grupo aprendan) y el grupal (porque se analiza el grupo en su transcurso por el programa). El grupo facilita que sus miembros aprendan al compartir situaciones estructuradas de enseñanza-aprendizaje (Souto, 1993).

Se emplean técnicas variadas, que permitan la reflexión individual y grupal sobre los contenidos estudiados. Su aplicación se organiza en tres momentos de la sesión, tal como comprende la propuesta de Batista (2021).

Actividades de inicio: técnicas de corta duración que buscan la motivación de los participantes. Permiten la preparación del grupo para la discusión del tema en cuestión. Propician un encuadre con respecto al tiempo, espacio y metodología. Actividades de desarrollo: estas técnicas se orientan a la interacción entre los estudiantes, en relación al tema que se aborda. A partir de un ambiente lúdico y ameno, que favorece la motivación con la tarea; los sujetos logran producciones intelectuales y/o prácticas. Se propicia la reflexión y el debate de ideas. Actividades de cierre: son técnicas que propician una evaluación de los resultados alcanzados en la sesión (de tipo conceptual, procedimental y actitudinal), funcionando como cierre de esta. Permite evaluar indicadores relacionados con el cumplimiento o no de los objetivos de la sesión. También se utilizarán actividades inter-sesiones, con el objetivo de reforzar los contenidos trabajados presencialmente.

Se evaluará la experiencia en tres momentos: evaluación inicial, procesual y de resultados. Este proceso tiene un carácter sistemático, abocado a la valoración de los resultados obtenidos en el transcurso de

las sesiones, teniendo en cuenta los objetivos que articulan la estrategia (Almeyda, 2016). La evaluación inicial se ejecuta antes de aplicar el programa, donde se indaga en los conocimientos y habilidades con que cuentan los participantes. Permite articular los objetivos de la intervención y sirve de contraste al finalizar esta. La evaluación procesual son aquellas intervenciones de evaluación realizadas durante el proceso de puesta en marcha del programa. Permite implementar las modificaciones necesarias para el logro de los objetivos propuestos. La evaluación final contempla los resultados obtenidos una vez finalizada la aplicación del programa. En este momento, los aprendizajes, recursos y objetivos son evaluados en su estado final. De esta manera, se puede saber en qué medida fueron cumplidos los objetivos de la propuesta. En los tres momentos pueden aplicarse técnicas como la observación, la entrevista, cuestionarios y escalas.

Conclusiones

El programa propuesto permite la identificación de las habilidades para el trabajo grupal que deben desarrollarse acordes al modelo del profesional deseado; orientadas fundamentalmente a la caracterización de los grupos y la influencia como proceso grupal. Esclarece pautas para el perfeccionamiento futuro del plan de estudio, pues sus contenidos vienen a suplir deficiencias en el diseño actual de este. Por otra parte, constituye una herramienta que se ofrece desde la psicología educativa para contribuir a elevar la calidad en la formación de pregrado; que ubica la interdisciplinariedad como eje articulador de sus actividades y contenidos.

Referencias bibliográficas

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*.
- Almeyda, A. (2016). Programa de orientación profesional para la elección profesional responsable. Tesis en opción del Grado Científico de Doctora en Ciencias Psicológicas. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez, V. (1994). La intervención por programas: ¿Una simple innovación tecnológica? *Revista Investigación Educativa*, no. 23, 557-564.
- Batista, P. (2021). Programa para la adecuada gestión del proceso de inclusión- exclusión educativa en contextos escolares. Tesis en opción del Grado Científico de Doctora en Ciencias Psicológicas. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; modelo de intervención por programas. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*. 3(2), 201-216.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Praxis.
- Blanco, A. y Marín, J. R. (2007). *Intervención psicosocial*. Prentice Hall.

- Bordas, I. (1995). La evaluación de programas para el cambio. En A. Medina y LM Villar (coords). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*, 177-205. Universitas
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones*. México: McGrawHill Educación.
- CITMA. (2016). *Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta 2030: propuesta de visión de la nación, ejes y sectores estratégicos*. La Habana.
- Corona, L. y Fonseca, M. (2009). Aspectos didácticos acerca de las habilidades como contenido de aprendizaje. *Revista electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos.*, 38-43.
- Fariñas, G. (2007). *Psicología, educación y sociedad*. La Habana: Félix Varela.
- _____. (2015). Sistematización de posiciones teóricas sobre la caracterización de los estilos de aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 13-28.
- Fuentes, M. (1997). La intervención psicosocial: su implementación a través de programas de entrenamiento en el ámbito grupal. *Revista Cubana de Psicología*. 14 (2), 179-190.
- Fuentes, S. y Márquez, J. (2017). Tendencias teóricas en la conceptualización de las habilidades: aplicación en la didáctica de la Oftalmología. *Revista Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 438-447.
- Gairín, J. (1990). *Evaluación de programas. Comunicación presentada al Congreso de Formación de Adultos*. I-39 y cursos.
- Galperin, P. Y. (1982). *Introducción a la Psicología*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lewin, K. (1988). Acción-investigación y problemas de las minorías. *Revista de Psicología Social*, 229-240.
- Luy-Montejo, C. (2019). El aprendizaje basado en problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y representaciones*, vol.7 no.2, 353-383.
- Ministerio de Educación Superior. (2019). *Formas organizativas de la Educación de Posgrado*. La Habana.
- Montané, J. y Martínez, M. (1994). *La orientación escolar en la Educación Secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Barcelona: PPU.
- Pérez Juste, R. (2000). Evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*.
- Repetto, E. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Rodríguez, E. y Marín, A. (2001). Prospectiva del diagnóstico y la orientación. *Revista de Investigación Educativa* 19 (2), 315-362.
- Rodríguez, R. (2016). *Luces para la vida. Educación para la prevención de las adicciones desde las habilidades para la vida*. La Habana: Cinesoft.
- Saborido, J. (2019). Universidad y sistema educativo. Articulación, calidad y pertinencia para el desarrollo. *Islas* 61 (193), 143-159.
- Sánchez, M. y Álvarez, M. (2012). *Bases teórico-prácticas de la orientación profesional*. España.
- Sixto Fuentes, S. y Márquez Marrero, L. (2017). Tendencias teóricas en la conceptualización de las habilidades: Aplicación en la didáctica de la Oftalmología. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 21(3), 138-147.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila. Argektina.

Veláz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Velázquez, K. y Santiesteban, E. (2017). Dicotomía entre habilidad y competencia. *Opuntia Brava*, vol 9, no 1, 40-49.

Zambrano, G., Tejada, J. y González, A. (2007). El programa, su diseño y evaluación como estrategia de mejora educativa. *Evaluación e investigación*, no 2, 68-80.

LÓGICA Y ELEMENTOS ESTRUCTURALES DEL PROCESO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL. ANÁLISIS METODOLÓGICO DE DOS EXPERIENCIAS FORMATIVAS

Lucía Labaut

Carmen Luz López Miari

Rosa Rivera Fernández

Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. La Habana, Cuba

Resumen

La Educación Emocional es esencial para desarrollo integral y el bienestar de las personas. El presente artículo propone una estructura metodológica que orienta a los profesionales a planificar y organizar los programas educativos de este tipo. Para ello, se revisaron dos experiencias cubanas de formación de competencias emocionales que obtuvieron resultados favorables. La primera, en el contexto académico, estuvo dirigida a estudiantes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas. La segunda, en el contexto comunitario, se derivó de un programa de formación de coordinadores, implementado por un grupo del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Los programas de Educación Emocional que en ellas se desarrollaron, son analizados en este artículo mediante el método inductivo-deductivo para caracterizar su metodología. Como resultado, se propone un conjunto de indicadores didácticos que orienta las estrategias educativas de dichos programas para diferentes contextos y grupos.

Palabras claves: Educación Emocional, programa formativo, metodología.

Abstract

Emotional Education is essential for the integral development and happiness of human beings. This article proposes a methodological structure for professionals to help them planning and organizing this type of educational programs. For this purpose, two Cuban experiences of emotional competency training that obtained satisfactory results were reviewed. The first one, in the academic context, was aimed at students of the University of Pedagogical Sciences. The second, in the community context, was derived from a training program for coordinators, implemented by a group of the Center for Psychological and Sociological Research. The Emotional Education programs that were developed during these experiences are analyzed in this article using the inductive-deductive method to defined them in terms of methodology. As a result, we propose a set of didactic traits which guide the educational strategies of these programs for different contexts and groups.

Key words: Emotional Education, training program, methodology.

Introducción

Hasta finales del pasado siglo, el término Educación Emocional (EE) no era común dentro de las publicaciones científicas sobre emociones y desarrollo afectivo. Sin embargo, a raíz del surgimiento del concepto de Inteligencia Emocional dentro de los estudios sobre la Inteligencia Humana, se le brindó gran atención a su desarrollo a través de acciones formativas específicas.

En las condiciones actuales, la preservación de la salud y del bienestar psicológico se establece mundialmente como un tema prioritario, en tanto se reconoce un aumento alarmante de los problemas de estrés, ansiedad y depresión (Puertas-Molero *et al.*, 2020). Por ello, dentro del campo de las ciencias sociales y la educación, existe un alto compromiso e interés en coordinar acciones de intervención que eduquen emocionalmente a los individuos. De esta manera, se ayuda a minimizar vulnerabilidades ante diversas situaciones de riesgo, se contribuye a formar las competencias y habilidades socioemocionales, y se promueve el mejoramiento de nuestras relaciones y calidad de vida. Ante ello, se genera un movimiento que aboga por el fortalecimiento de la estabilidad emocional, y la difusión y el desarrollo de la Educación Emocional como innovación psicopedagógica. (Pérez y Filella, 2019).

Sin embargo, los profesionales cuya meta se orienta en esta dirección, se preguntan cómo diseñar metodológicamente estos procesos, a pesar de encontrarse, no pocas, propuestas de actividades para educar las emociones en la literatura científica. Los maestros, por su parte, desempeñan una gran diversidad de roles donde la educación del aspecto emocional es uno de los más complejos (Costa-Rodríguez, Palma-Leal y Salgado, 2021), pero muchos estudios identifican que aún existen carencias en la preparación y las orientaciones que reciben para hacerlo (Benítez *et al.*, 2018; Martín y Jiménez, 2020).

No es suficiente con realizar una serie de actividades o transmitir información teórica sobre la temática. Se requiere construir experiencias (Pacheco-Salazar, 2017), diseñar y poner en práctica estrategias didácticas novedosas (Sánchez, Montero y Fuentes, 2019), trabajar las actividades de forma intencional, sistemática y articulada hacia un propósito común, así como contar con orientaciones que faciliten el diseño y aplicación de propuestas de Educación Emocional (Pérez y Filella, 2019). La clave no se encuentra en las técnicas y herramientas que se empleen, sino en cómo se pueden integrar en una estructura metodológica coherente y didácticamente eficaz para el logro de las metas educativas.

El presente artículo propone los indicadores metodológicos que permiten organizar este conjunto de recursos en un sistema de acciones didácticas que dan vida a los programas de Educación Emocional. De esta manera, responde a la necesidad ya mencionada de los facilitadores de estos procesos educativos. Mediante el método inductivo-deductivo se analizan y caracterizan dos experiencias de formación de competencias emocionales para determinar los indicadores didácticos y cómo se emplean en la práctica. Los criterios de selección de los documentos revisados tienen en cuenta que los programas educativos presentados sean cubanos, orienten su trabajo a las competencias, en particular emocionales, y que estén vinculados a la educación formalizada o la educación popular, para tener en cuenta la diversidad de contextos y grupos.

Características de la Educación Emocional como proceso formativo

La Educación Emocional (EE) se conceptualiza como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar la formación y el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, a fin de prepararla para la vida y aumentar el bienestar personal y social”. (Bisquerra, 2003 pp. 27). La definición fue elaborada por uno de los autores de mayor difusión y reconocimiento teórico y práctico en el tema. En términos metodológicos, este concepto propone una nueva manera de educar diferente a la tradicional.

Dichas ideas pueden ser enriquecidas con la concepción de la Dra. Zoe Bello, profesora e investigadora de la Universidad de La Habana, quien afirma que este proceso es “vivencial, interactivo y culturalmente

organizado, por lo que tiene lugar bajo la dirección del adulto en el marco de la zona de desarrollo potencial del educando, con la finalidad de contribuir a su desarrollo personal”. (Bello, Z. 2009 p.48). Si bien no parte de un enfoque centrado en las competencias como la definición de Rafael Bisquerra (2003), llama la atención hacia su carácter experiencial, social y planificado.

Los referentes mencionados distinguen algunos rasgos esenciales del proceso formativo de la EE. En primer lugar, no se restringe a un rango de edad específico, sino que puede tener lugar durante toda la vida del individuo, lo que incluye también a los adultos mayores. En segundo lugar, se logran verdaderas transformaciones y aprendizajes mediante la interacción social en tanto las actividades tienen un sentido personal para quienes participan. Por último, el centro de su organización es el desarrollo integral del ser humano a partir de comprender las necesidades específicas de los participantes y las características del contexto. Ello permite emerger las potencialidades de los individuos en la práctica. (Labaut y López, 2018)

En coherencia con lo expuesto, se concibe la formación como un “proceso social, participativo y cooperativo con carácter permanente que responde a intereses, motivaciones, expectativas y objetivos de las personas que se forman en una práctica determinada que la contextualiza, y que se basa en diagnósticos y mediaciones dinámicas, que permiten monitorear y evaluar el impacto de las acciones de cambio y aprendizaje” (Rodríguez-Mena *et al.*, 2015 pp. 48).

Elementos metodológicos de los programas de Educación Emocional

Organizar un programa de formación requiere tener claridad de su estructura horizontal (a lo largo del programa) y vertical (en cada una de sus sesiones); así como de las funciones que cumplen cada uno de sus componentes. Los elementos estructurales y funcionales son los que integran y hacen posible el programa. Una vez que se ha conceptualizado este, se diseña el sistema de acciones formativas, el cual, en línea general, debe seguir una secuencia lógica donde se definen objetivos basados en un diagnóstico inicial, se seleccionan y organizan los contenidos con la requerida coherencia, se elaboran las estrategias, métodos y actividades que responden a los elementos anteriores, por último, se planifica la evaluación. En función de estos aspectos didácticos, se elaboraron operativamente un conjunto de criterios e indicadores que se presentan en la siguiente tabla:

Los programas que se analizan a través de los indicadores propuestos, siguen un enfoque educativo centrado en las competencias emocionales, las cuales se concibieron como aquellos procesos donde se articulan y actualizan en una práctica, recursos y potencialidades necesarios, para comprender, expresar y regular los procesos afectivos de forma intencional, estratégica y consciente en respuesta a una demanda intra e interpersonal. Pueden expresarse tanto en el desempeño real y exitoso durante la realización de una tarea, como en las potencialidades de la persona. (Labaut y López, 2018)

Criterios	Indicadores	Descripción del indicador
Concepción general de partida	Conciencia del proceso de EE por los usuarios	Se privilegia la toma de conciencia y el protagonismo de los aprendices en las acciones del programa
	Intencionalidad de EE declarada	Se explica que el programa tiene el propósito de contribuir a educar las emociones
Elaboración de los objetivos	Determinación de objetivos de EE	Se derivan de los objetivos generales planteados en las concepciones sobre EE
	Reajuste en la formulación de los objetivos según el nivel de partida	Se adaptan en función de las necesidades que se diagnostican antes o durante la puesta en práctica del programa
Determinación del contenido	Integración de conocimientos y recursos socioemocionales	Selección de los aportes universales de la EE para organizar el sistema de conocimientos y habilidades o competencias emocionales a educar
	Organización de los contenidos de EE	Tiempo dedicado a la EE por temas o dentro de otros temas, en correspondencia con los objetivos de EE elaborados
Metodología	Enfoque metodológico predominante	Orientación general de las acciones educativas, ya sea hacia el conocimiento de los temas y las habilidades para su apropiación, el aprendizaje mediante situaciones prácticas y experiencias, o el dispositivo grupal como potenciador del aprendizaje
	Estructura de las sesiones	Organización lógica de las acciones educativas para responder a los objetivos específicos del programa
	Método empleado	Conjunto de procedimientos y técnicas utilizadas que guían las acciones educativas
Sistema de evaluación	Enfoque evaluativo predominante	Visión general a partir de la cual se valoran los cambios y logros impulsados por el programa. Puede basarse en los resultados de la aplicación de test y/o las valoraciones de los participantes. El juicio valorativo sobre el objeto evaluado, puede seguir un criterio cualitativo, cuantitativo, o mixto.
	Organización de los momentos evaluativos	Monitoreo sistemático o puntual de las transformaciones en los usuarios. La relación entre el sujeto y el objeto de la evaluación puede ser hetero-, co-, o auto-evaluativa
	Técnicas empleadas	Conjunto de recursos utilizados para constatar los efectos de las acciones educativas

Tabla 1. Criterios e indicadores metodológicos para el análisis y la organización de los programas de Educación Emocional

Los recursos afectivos que integran estas competencias pueden expresarse en dos planos: uno que hace referencia a la relación de la persona consigo misma (intrapersonal), y otro que hace alusión a la relación con los demás (interpersonal). Los procesos conciencia emocional y manejo de las emociones, son la base de toda intervención (Cherniss, Extein, Goleman y Weissberg, 2006; Grewal y Salovey, 2006; Bar-On, 2006). Tomar conciencia sobre los estados afectivos nos permite reevaluar la situación y actuar sobre la emoción (Goleman, 1995), y contribuye a desarrollar el resto de las dimensiones. Bisquerra

(2006) también destaca en los cinco núcleos de este tipo de competencias, la regulación de las emociones como el elemento esencial.

El primer programa caracterizado es el **Programa de Educación Emocional para psicopedagogos en formación**. (Labaut y López, 2018). El cual estuvo dirigido a estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología y partió del interés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” en La Habana, de apoyar el desarrollo socioemocional de sus estudiantes para contribuir a formar los futuros psicopedagogos cubanos como profesionales emocionalmente competentes. El programa se diseñó para un total de once sesiones, orientadas al objetivo de educar emocionalmente a estos jóvenes universitarios.

Al analizar la *concepción general de partida* del programa, se observa que un aspecto esencial es que los participantes tomaron conciencia del proceso de educación de sus emociones desde el encuadre. El equipo de facilitación presentó la experiencia formativa como un programa de este tipo, sensibilizó con el tema, comunicó en cada sesión el sentido y la finalidad educativa de las estrategias metodológicas utilizadas. El grupo, por su parte, se implicó y comprometió con la meta de formar sus competencias emocionales, eje principal de la intervención.

En función de las necesidades afectivas identificadas, se elaboraron *los objetivos*, coherentes con los planteados en la literatura científica. Se proyectó la formación de competencias emocionales a partir de la formulación del objetivo general: formar competencias para la conciencia emocional y el manejo emocional en los estudiantes de segundo año de la carrera Pedagogía-Psicología. Este objetivo respondió, a la vez, a dos de los cinco núcleos principales de competencias emocionales propuestos por Bisquerra (2003, 2006) y a la construcción colectiva de las metas que hicieron los participantes. Se realizó una derivación gradual del objetivo general en objetivos específicos que guiaron cada una de las sesiones de trabajo.

La *organización del contenido* abarcó las once sesiones pues el programa se dedica enteramente a este tema. Su selección tuvo en cuenta la relación entre lo temático y lo dinámico, por lo que se planificaron actividades que trabajaran el tema a la vez que contribuyeran a la creación de una comunidad de aprendizaje (comunidad de práctica o grupo, que alcanza un alto nivel de cohesión en su funcionamiento para el logro de sus objetivos), como la estrategia que permitió desde la dinámica grupal estimular la formación de las competencias emocionales. Se realizó mediante tres criterios (Rodríguez- Mena *et al.*, 2015): participación centrada en la motivación y el liderazgo horizontal, gestión colectiva de la práctica de aprendizaje, y desarrollo de la identidad grupal y el sentido de pertenencia. El desarrollo instrumental se centró en la formación de las competencias emocionales declaradas y se desarrollaron también habilidades intelectuales para definir, reconocer, explicar, representar, y relacionar los conceptos sobre emociones trabajados.

En la *metodología* del programa, predominó un enfoque práctico vivencial centrado en la dinámica grupal. Sustentado en las concepciones sobre comunidad de aprendizaje, creó las condiciones para que los estudiantes se integraran como grupo. De esta manera, la interacción grupal reforzó las relaciones interpersonales e interacciones socioemocionales positivas y facilitó la construcción colectiva del conocimiento de forma dinámica. Se educó sobre emociones a partir del trabajo con las experiencias personales y vivencias de los participantes, se estimuló el aprendizaje creativo y se reforzó la empatía entre los miembros. La selección de métodos activos que combinaran lo dinámico y lo temático, fomentó el protagonismo de los aprendices y se estimuló la zona de desarrollo próximo mediante el

diálogo y la colaboración, donde se propiciaban los niveles de ayuda necesarios para resolver los desafíos de cada tarea.

La preparación para la asimilación en ejercicios de encuadre y caldeamiento empleó métodos lúdicos que estimularon la confianza mutua, el intercambio de roles y el respeto a las normas grupales establecidas. Se utilizaron también métodos heurísticos, por ejemplo, la formulación de preguntas para elaborar distintos conceptos relacionados con las emociones. Se empleó la Indagación apreciativa para fomentar pensamientos positivos hacia el grupo identificando los momentos gratificantes que habían vivido juntos. Técnicas de representación creativa incluyeron la dramatización, el dibujo y la escritura.

Por su parte, la *estructura de las sesiones* se organizó en tres momentos: Caldeamiento, Desarrollo y Cierre. Cada actividad se diseñó desde las funciones didácticas que guían el proceso de enseñanza aprendizaje. El caldeamiento preparó a los participantes para asimilar los contenidos y motivarlos, así como diagnosticar el estado de conocimientos y habilidades de los participantes. Durante el desarrollo, se trabajaron continuamente nuevos contenidos de EE apoyados en la elaboración reflexiva para un acercamiento a los temas a través de vías deductivas e inductivas. Luego se propició la aplicación de estos para su fijación. En el cierre de la sesión se valoraron los resultados y logros, y hubo retroalimentación sobre las vivencias experimentadas.

El *sistema de evaluación* del programa tuvo un enfoque formativo basado en las valoraciones de los estudiantes sobre el logro de las metas de aprendizaje, los productos colectivos de la actividad y los intercambios grupales. Fueron sistemáticas con carácter exploratorio, educativo y diagnóstico para conocer el nivel de partida del grupo y las condiciones necesarias de ejecución en cada sesión. Se monitoreó el aprendizaje con el portafolio (diario donde se registran el cumplimiento de las metas y los resultados parciales). Predominaron la autoevaluación para estimular el autoconocimiento y la coevaluación para favorecer el conocimiento mutuo.

A pesar de emplearse tests (TMMS 24 de Salovey y Mayer, y la Escala de Formas de Afrontamiento-Regulación emocional), los resultados se utilizaron para identificar fortalezas y debilidades, avances logrados y aspectos en los que debían continuar trabajando. Se realizó el juego de roles para estimular la emergencia de las competencias emocionales y evaluarlas formativamente. Por tanto, las evaluaciones no fueron fuente de clasificación ni crítica, sino de aprendizaje y retroalimentación sobre las potencialidades del grupo.

El segundo programa se nombró: **Formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos**. (Rodríguez-Mena *et al.*, 2015). Y estuvo dirigido fundamentalmente a líderes comunitarios y personas que trabajaban por una cultura de paz e impulsaban procesos de transformación social en sus localidades. El programa se orientó a la formación de competencias para la coordinación, a fin de prepararlos en su labor comunitaria. Tuvo un total de veintiuna situaciones de aprendizaje (sesiones).

A diferencia de la primera experiencia, en este programa los talleres dirigidos a desarrollar competencias emocionales constituyeron solo una parte de ese programa. La EE no fue el fin en sí mismo, sino que constituyó una acción educativa de apoyo al logro del objetivo general de formar competencias para la coordinación de procesos comunitarios. En este caso, las necesidades de EE de los participantes emergieron de manera espontánea durante la realización de actividades que tributaban al trabajo de otras competencias. Sin embargo, en el diseño del programa se declaró

explícitamente la presencia de dos situaciones de aprendizaje para la formación competencias emocionales como apoyo a la preparación de los futuros coordinadores.

Para elaborar los *objetivos* se parte del propósito general de formar competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos, de las que se derivan: competencias para gestionar estratégicamente acciones de transformación, competencias para facilitar el trabajo con grupos, competencias para gestionar la comunicación interpersonal y grupal, y competencias para afrontar situaciones emergentes en las relaciones interpersonales. Las competencias emocionales derivaron a su vez de los dos últimas. Los objetivos específicos formulados por los participantes fueron: identificar las emociones y otros estados afectivos durante la comunicación e identificar estrategias de manejo de emociones en situaciones de conflictos.

El programa se dividió en tres momentos. El primero estuvo dedicado al desarrollo del grupo como comunidad de aprendizaje y se formaron otras competencias dirigidas a autorregular el aprendizaje. El segundo, al manejo adecuado de conflictos durante la comunicación interpersonal y el dominio de las emociones. El tercero, se orientó a extender los aprendizajes hacia las localidades de los participantes. *Los contenidos de EE* se trabajaron durante el segundo momento para nutrir los conocimientos sobre escucha activa, asertividad, lenguaje no verbal, replanteo y reflejo de mensajes, afrontamiento de conflictos, mediación, concertación, entre otros; así como el desarrollo de habilidades para identificar barreras en la comunicación, elaborar mensajes asertivos, comprender el lenguaje no verbal y mediar conflictos en situaciones simuladas.

El programa estuvo caracterizado por un *enfoque metodológico* centrado en la dinámica grupal, al igual que la primera experiencia analizada. Desde el trabajo para el desarrollo grupal, se estimuló la construcción grupal del conocimiento y la gestión de la comunicación interpersonal. Sin embargo, también tuvo un enfoque práctico-vivencial para aplicar los conocimientos a situaciones problemáticas cuya solución requiere remitirse a experiencias personales.

Las situaciones de aprendizaje se estructuraron siguiendo la secuencia: animación, diagnóstico, asimilación, ejercitación, evaluación y cierre. Los dos primeros prepararon para la asimilación del contenido: la animación movilizó y motivó a los participantes para entrar en la tarea a través de ejercicios dinámicos, y el diagnóstico, permitió conocer la posición de partida de los participantes y sus necesidades de aprendizaje. La asimilación se dirigió principalmente a la apropiación del contenido, y la ejercitación a su aplicación y fijación. La evaluación y el cierre permitieron obtener una retroalimentación necesaria sobre los aprendizajes logrados.

En la *estructura metodológica* del programa, dichas acciones didácticas se articularon en una misma actividad a fin de dinamizar el proceso formativo, con apoyo del diálogo heurístico y generativo como *método* fundamental. Se estimuló la generación de ideas, la recuperación de recursos, el análisis de creencias, y la flexibilidad. Todo ello favoreció la creatividad, la promoción de acciones y la creación de nuevos patrones de interacción. Entre los procedimientos utilizados se destaca la formulación de preguntas problemáticas con ayuda de impulsos, como preguntas heurísticas para promover mayores ganancias cognoscitivas y la interacción psicosocial. Se utilizaron los recursos generativos y apreciativos que propone la Dra. Fried para la gestión de conflictos y crisis, y que permiten encuadrar caminos posibles, facilitar el reconocimiento del otro, la constitución del equipo y la conciencia colaborativa. (Fried, 2010).

Otro procedimiento utilizado fue el de la entrevista apreciativa, la cual tiene sus bases en la indagación apreciativa. Se parte de la idea de que las preguntas y el diálogo sobre las fortalezas, éxitos, valores, esperanzas y sueños, promueven en sí mismos la transformación (Whitney & Trosten-Bloom, 2010). Con este procedimiento se contribuyó a formar un pensamiento positivo en los participantes y una visión de los conflictos como fuentes de desarrollo personal y social. Se utilizaron otros recursos como el dibujo, la simulación y la dramatización, así como algunos ejercicios de relajación y técnicas de exploración y control emocional.

La *evaluación* se trabajó de manera sistemática desde su enfoque formativo, similar a la experiencia anterior. No se limitó al resultado, ni a la calificación del desempeño, sino a guiar la autorregulación del aprendizaje. Su carácter formativo se evidenció en el desarrollo de una conciencia evaluativa mediante el trabajo con un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la evaluación, diferentes a las experiencias evaluativas anteriores de los participantes. Se emplearon la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación en función de la observación de lo acontecido en las sesiones, los parlamentos de los miembros, los productos de la actividad, los movimientos en el espacio y el intercambio entre las personas.

El diagnóstico y la orientación se previeron al inicio de cada encuentro para el permanente aseguramiento de las condiciones necesarias para los aprendizajes. Se trata de un diagnóstico dinámico que se realizó para identificar potencialidades (ZDP), no para etiquetar a las personas, e implicó la inmediata intervención para favorecer el cambio. Estas acciones diagnósticas y orientadoras conscientes permitieron autoevaluar el desempeño usando el portafolio individual.

Para facilitar este proceso autoevaluativo, al inicio de las situaciones de aprendizaje se presentaron los instrumentos, se discutió su utilidad e indicadores. Se seleccionaron tres técnicas de autorreporte sobre comunicación y estados afectivos: el Autoinventario de escucha, Evaluando cómo te comunicas y el TMMS 24, con la tarea de establecer relaciones entre los resultados. Se emplearon guías para autoevaluar el desempeño: en la comunicación y el manejo emocional durante esta, en la mediación de conflictos interpersonales durante juegos de roles y ejercicios de simulación. Se planificó el uso de pancartas y otros materiales gráficos para apoyar el análisis y la reflexión colectiva sobre los resultados de las evaluaciones y los logros alcanzados. Para el cierre se planificó una evaluación apreciativa-generativa.

A continuación, se destacan las características fundamentales de los programas analizados en función de los indicadores para organizar metodológicamente la Educación Emocional.

Criterios	Indicadores	Programa de Educación Emocional para psicopedagogos en formación	Programa Formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos
Concepción general de partida	Conciencia del proceso de EE por los usuarios	Se organiza la toma de conciencia mediante la sensibilización con la temática, identificación de necesidades, implicación y compromiso	Se organiza la toma de conciencia a partir de la emergencia de necesidades de EE durante la formación de otras competencias
	Intencionalidad de EE declarada	La formación de competencias emocionales es el objetivo principal desde la elaboración del programa	La formación de competencias emocionales es objetivo de dos situaciones de aprendizaje para contribuir al desarrollo de otras competencias (comunicativas)
Elaboración de los objetivos	Determinación de los objetivos de EE	Se parte de las competencias emocionales descritas por Rafael Bisquerra, y se determinan los objetivos de cada una de las sesiones	Se parte del objetivo general de formar competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos. Las específicamente emocionales se derivan de una de ellas (gestión de la comunicación)
	Reajuste en la formulación según nivel de partida	Se reajustan los objetivos en función del diagnóstico de necesidades de EE. Las metas grupales se elaboran entre todos	Se reajustan los objetivos según necesidades emergidas durante la comunicación interpersonal y grupal durante el programa
Determinación del contenido	Integración de contenidos emocionales	Se selecciona un sistema de conocimientos y habilidades que favorece la formación de competencias para la conciencia y el manejo emocional	Se selecciona un sistema de conocimientos y habilidades sobre EE para gestionar la comunicación interpersonal y grupal y para gestionar las situaciones emergentes en ella
	Organización de los contenidos en el programa	El programa dedica el 100% del tiempo a la EE. La organización del contenido en el programa se realiza en once sesiones de trabajo	Los contenidos específicos de EE se trabajan en dos sesiones, dentro de un programa más amplio para formar competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos.
Metodología	Enfoque metodológico predominante	Predomina un enfoque metodológico práctico vivencial centrado en la dinámica grupal	Predomina un enfoque metodológico práctico vivencial centrado en la dinámica grupal
	Estructura de las sesiones	Once sesiones realizadas en horario docente que incluyen caldeamiento, desarrollo y cierre.	Dos sesiones (situaciones de aprendizaje) que incluyen animación, diagnóstico, asimilación, ejercitación, evaluación y cierre.
	Métodos empleados	Se utilizan métodos activos de carácter heurístico que combinan el tratamiento de lo dinámico y lo temático. Se emplean técnicas creativas.	Predomina el uso del diálogo heurístico y generativo, la formulación de preguntas, técnicas percepción y manejo emocional, ejercicios de relajación y animación

Sistema de evaluación	Enfoque evaluativo predominante	Enfoque formativo basado en las valoraciones de los estudiantes sobre sus logros, metas de aprendizaje, productos de la actividad e intercambios	Enfoque formativo destinado a guiar la autorregulación del aprendizaje en función de la formación de competencias.
	Organización de los momentos evaluativos	Se realiza el diagnóstico al inicio para conocer el nivel de partida del grupo y sus características, y al inicio de cada sesión para asegurar las condiciones necesarias de aprendizaje. Se emplea la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación sobre lo acontecido en las sesiones, parlamentos y productos de la actividad.	Se realiza el diagnóstico al inicio de las situaciones de aprendizaje, para asegurar las condiciones de aprendizaje. Se realiza un diagnóstico dinámico para identificar potencialidades. Se evalúan los parlamentos, los productos de la actividad, los movimientos en el espacio y los intercambios entre los miembros.
	Técnicas evaluativas	Se emplean tests como el TMMS 24 de Salovey y Mayer, y la Escala de Formas de Afrontamiento-Regulación emocional; el juego de roles; portafolio para monitorear el aprendizaje. En los cierres se exploran las vivencias. Se utilizan materiales gráficos para reflexionar colectivamente sobre los resultados.	Se emplean guías para la autoevaluación del desempeño, técnicas de autorreporte sobre comunicación y estados afectivos: Autoinventario de escucha, Evaluando cómo te comunicas y el TMMS 24; portafolio para monitorear el aprendizaje, materiales gráficos para reflexionar colectivamente sobre las evaluaciones.

Tabla 2. Características fundamentales de los programas analizados según los indicadores didácticos que organizan la Educación Emocional

Conclusiones

Los indicadores propuestos destacan los elementos metodológicos y didácticos claves para concebir y organizar los programas de Educación Emocional. Las experiencias caracterizadas son ejemplos de cómo pueden implementarse en contextos de acción diferentes: académico y comunitario, así como en grupos diferentes: estudiantes universitarios y agentes sociales. Por tanto, constituyen una guía pertinente para diseñar programas para los siguientes tipos de intervenciones:

Un programa dedicado íntegramente al desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales.

Un programa formativo más general, donde dicho propósito de educación emocional solo forma parte de objetivos específicos para apoyar el desarrollo de otras competencias o habilidades.

Los indicadores tienen una naturaleza didáctica para favorecer que las acciones a implementar se articulen estratégicamente y faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje. Los primeros sobre Concepción general de partida, resaltan la importancia de crear conciencia en los participantes sobre la necesidad de educar sus emociones, y conectarlas con las acciones educativas para que las personas hagan suyas las metas y se movilicen para alcanzarlas.

Los indicadores de Elaboración de objetivos apuntan a que estos deben derivarse de un fin general adaptados a las demandas y necesidades del grupo, teniendo en cuenta la teoría y concepción de EE, como es el caso del primer programa destinado a los psicopedagogos; o bien, competencias más generales, como en el caso del segundo programa para la formación de coordinadores comunitarios y actores sociales. Su formulación debe ser de conocimiento del grupo de educandos, con posibilidades de ser reelaborados por estos en función de intereses y expectativas.

Los indicadores de Determinación de los contenidos, destacan la coherencia de estos con los objetivos a lograr. La formación de competencias emocionales, en particular, puede encontrarse en el eje central de la intervención o derivada de algún objetivo específico del programa. Siempre se trabaja de manera intencional y declarada en las metas de aprendizaje.

En los indicadores de Metodología, resulta de gran ventaja utilizar el dispositivo grupal como catalizador de dicho aprendizaje y de la transformación psicosocial.

Los de Evaluación, por su parte, apuntan a un enfoque formativo, también catalizador del aprendizaje, así como el diagnóstico dinámico el cual permite conocer las potencialidades de los educandos. El monitoreo permanente de los resultados para registrar las trayectorias de aprendizaje, organizar y sistematizar las actividades realizadas, es una estrategia didáctica eficiente. Los instrumentos de evaluación deben ser analizados de antemano por el grupo para su familiarización y discusión. Los facilitadores deben asumir una posición flexible para reajustar el programa en curso a partir de dichos resultados.

De esta manera, los indicadores propuestos permiten organizar metodológicamente los programas de Educación Emocional. Se recomienda continuar profundizando en la capacidad de ellos de ser generalizables a todo tipo de experiencias formativas orientadas al desarrollo emocional.

Referencias bibliográficas

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

Bello, Z. (2009). Alternativa Psicopedagógica para la Educación de la Inteligencia Emocional en Niños con Dificultades en el Aprendizaje. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. IPLAC, La Habana.

Benítez, C.J., Moreira, R. A., Fabero, W., Díaz, M., Quintana, F. & Rodríguez, H. E. (2018). Desarrollar la inteligencia emocional a través de la labor del profesor guía. *EDUMECENTRO*, 10(4), 103-121. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000400007&Ing=es&tlng=es.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7-43.

_____. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. Avances en supervisión educativa. 1-14. http://www.adide.org/revista/index2.php?option=com_content&task=v

- Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X., Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos XLVII*, N° 1: 219-233.
- Cherniss, C., Goleman, D., Extein, M., & Weissberg, R. P. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? *Educational Psychologist*, 41 (4), 239–245.
- Fried, D. (2010). Diálogos generativos e indagación apreciativa: perspectivas y herramientas para el diálogo en/entre organizaciones. En Co-construyendo el espacio de la cooperación: evidencias de la evolución en el vínculo Academia-OSC, ed. Beatriz Schmukler. México: W. K. Kellogg (en prensa).
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Nueva York: Kairós.
- Grewal, D., & Salovey, P. (2006). Inteligencia Emocional. *Mente y cerebro*. 16, 10-20.
- Labaut, L. & López, C. L. (2018). *Programa de Educación Emocional para psicopedagogos en formación. Resultado de Investigación*. La Habana: CIPS.
- Martín, N., & Jiménez, E. (2020). Conciencia emocional en la formación del profesorado a través de elementos musicales y visuales: uso de la lengua como medio de expresión de las emociones. *Formación universitaria*, 13(4), 211-222. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400211>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, vol. 42, núm. 1, pp. 104-110. <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113>
- Pérez, N. & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.36.1.345901>
- Rodríguez-Mena, M., López, C. L., Corral, R., Lorenzo, K., Pomares, W., Lago, C. M., Chávez, A. M. & Regalado, H. (2015). La comunidad de aprendizaje “MADIBA”: Memorias de un viaje. La Habana: Acuario.
- Sánchez, K., Montero, B., & Fuentes, I. (2019). La educación emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación superior. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48 (Supl. 1), e398. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572019000500013
- Whitney, D., & Trosten-Bloom, A. (2010). *El poder de la Indagación apreciativa*. La Habana: CENESEX.

LIDERAZGO EN BRIGADAS DE LA FEU: UN POTENCIAL IMPORTANTE EN LA GENERACIÓN DE LA CONTINUIDAD

Julio César Casales F.

Ariadna Armengol Bécquer

Institución: Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

Resumen

Una extensa revisión de la literatura científica ha puesto de manifiesto la importancia del tema del liderazgo para la práctica social. El principal objetivo de la presente investigación consistió en “Determinar las relaciones existentes entre la Condición de Líder del Jefe de Brigada de la FEU, en el contexto docente-estudiantil y su influencia movilizativa para arrastrar a su membresía hacia otros contextos de búsqueda de soluciones a problemas vinculados con nuestro desarrollo social”. Se desarrolló un diseño no experimental y transversal de tipo descriptivo y correlacional. La muestra estuvo integrada por 10 brigadas de estudiantes de diferentes carreras de una misma Universidad, entre los 19 y 27 años (287 sujetos en total). Se utilizó una Escala de Liderazgo, un Test Sociométrico y un Cuestionario de Datos Generales para el control de variables. Los datos fueron procesados mediante el Programa Estadístico SPSS para Windows. Se construyó una base de datos y se elaboró una Matriz de Correlaciones Tipo Pearson para la determinación de la significación estadística de las relaciones existentes entre las variables estudiadas. Los resultados pusieron de manifiesto una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la Condición de Líderes Reales de los Jefes de Brigadas en el contexto docente-estudiantil y su capacidad de influencia para la movilización de la membresía hacia la búsqueda de soluciones a problemas en otros contextos ajenos a la docencia. Es decir, el estudio demostró que mientras mayor es la probabilidad de que el jefe de la brigada-FEU sea el líder real de la dotación que dirige en el contexto docente estudiantil, mayor será la capacidad movilizativa que logra en la brigada para arrastrarla hacia otros contextos no directamente vinculados con la docencia, pero de considerable significación para la materialización del proyecto de transformaciones revolucionarias de la sociedad cubana. El estudio destaca el impacto del liderazgo a nivel de la estructura formal de cargos de la Federación de Estudiantes Universitarios al nivel de base, algo de especial importancia, si tomamos en consideración que son parte de la generación de la continuidad.

Palabras Claves: Liderazgo, Jefatura, Dirección, Estructura Sociométrica.

Abstract

To determine the different factors related to the effective leadership is a very important problem in groups and organizations today. This study recognizes that a variety of factors can affect leadership effectiveness. Some of them are based or depend on variables of a social psychological nature. The main objective of this paper was to analyze group members perceptions about the extent to which the chief of the group (or others members) was a real leader. Material and Methods: A transversal, quantitative, descriptive and correlated study was carried out by applying different self responded scales and questionnaires. The sample consisted of 10 groups university students, females and males, between the ages of 19 and 27 years old (287 subjects), in a same University. The followings validated instruments were applied: A Leadership Scale, a Sociometric Test (was used to measure the informal networks among students), and a Questionnaire about Social Demographic Factors from the subjects. Statistical analysis was performed with SPSS software. Results: Significant and positive correlations ($p.05$). (high and positively intercorrelated) were found between the formal status of the chief of the group and group members perceptions about the extent to which the chief of the group was a real leader. This study establishes which factors affected leadership conditions. The research highlights the

importance of the political organizations in which the chief belongs. This finding offers support for our research before. It is needed the use of different types of programs in order to improve a better leadership among universities students, for to develop this formation in our country. Conclusions: Our hypothesis was supported.

Key words: *Leadership, Headship, Management, Sociometric Structure.*

I- introducción

Una extensa revisión de la literatura científica pone de manifiesto la importancia del tema del liderazgo para la práctica social. Véase Bass and Bass (2008). Nuestro programa de investigaciones también lo patentiza. Véase Casales (1991); Casales (1996); Casales (1999); Casales (2000); Casales (2005); Casales, González y Caballero (2013); Casales, Lage y Yumar (2014); Casales y Barrios (2016) y Casales (2020). Los contextos estudiados en nuestras investigaciones han sido fundamentalmente los siguientes: Estos estudios fueron desarrollados inicialmente de inicio en el sector empresarial (Casales, 1996) en Brigadas de Perforación de Petróleo, pero se han ido extendiendo progresivamente a otros sectores como el área de prestación de Servicios de Salud (Casales, 2000) en Salas de Medicina Interna de un Hospital Docente Clínico Quirúrgico, la esfera educacional de nivel universitario (Casales, 2005) y en la última etapa intentamos hacer extensivos los resultados iniciales a la esfera de grupos que compiten en la esfera deportiva. Véase Casales, González y Caballero (2013) en equipos de fútbol Sala; Casales, Lage y Yumar (2014) en equipos de beisbol; y Casales y Barrios (2016), en equipos de fútbol soccer. En todos estos estudios se ha demostrado, con independencia de la diversidad de situaciones, el impacto del factor liderazgo en la eficacia productiva, de servicios, educativa y competitiva de los grupos involucrados. En este estudio queremos realizar una primera aproximación a la problemática del desarrollo del liderazgo y sus particularidades en Brigadas de la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), por su gran importancia, al tratarse de jóvenes que completan su formación profesional y en breve se integrarán a nuestro contexto laboral y de desarrollo social, con el gran reto de ser parte de la generación de la continuidad, que deberá liderar en un futuro, todo el proceso de transformaciones revolucionarias de nuestra sociedad, pues se trata de jóvenes con perspectivas para ocupar cargos de dirección.

1.1) Importancia del estudio

Se trata de un proyecto investigativo de mucha importancia, en tanto se vincula con la identificación, formación y desarrollo de líderes en la Generación de la Continuidad del proceso de transformaciones revolucionarias en nuestro país. La juventud se encuentra en una posición privilegiada, pues han de ser los abanderados en el desarrollo de roles protagónicos dentro de nuestra sociedad, en los planos político-ideológico y de desarrollo económico y social. En tal sentido se requiere articular un programa de trabajo continuo e intencionado para la detección, fomento, formación y desarrollo de líderes, haciendo énfasis en jóvenes con determinadas potencialidades y motivaciones orientadas al desempeño de este rol. Los líderes son las personas encargadas de persuadir y motivar a otros para asumir nuevos retos que impulsen los cambios y contribuyan al desarrollo de la sociedad. Debe señalarse que, fomentar el desarrollo del liderazgo juvenil, crea múltiples ventajas por el amplio rango de esta población, vinculada con los procesos que contribuyen a una mejora de las actividades económicas del país. En consecuencia, enfocarse en el desarrollo de la juventud constituye una necesidad y una oportunidad. Esta afirmación guarda relación con el crecimiento sostenido de personas potencialmente productivas con relación a las relativamente inactivas (menores de 15 y mayores de 60

años). Esta situación poblacional crea una oportunidad en el desarrollo económico, pues significa una mayor proporción de población con capacidad para trabajar, producir, crear y crecer. Es decir, se aumentan las probabilidades de mejorar los procesos económicos y sociales del país. Los resultados de este estudio podrían contribuir a la identificación de las bases para el diseño de programas de formación y desarrollo de líderes en la etapa juvenil, que respondan a las necesidades específicas de la realidad. En nuestro caso se trata de jóvenes que se encuentran en una etapa próxima de culminación de sus estudios y que en consecuencia se integrarán plenamente a su actividad laboral. En resumen, se necesita un mejor liderazgo puesto que las organizaciones han de ser cada vez más competitivas: Más productividad y rendimiento, más calidad en la prestación de servicios, más compromiso, mejor o mayor identificación con ciertos valores, de conformidad con nuestro modelo de desarrollo social, y el tipo de sociedad que deseamos construir. Se necesita cada vez más que los directivos resulten verdaderos líderes, pues son quienes marchan al frente de las organizaciones y los grupos de trabajo o tareas. Véase, el programa de investigaciones de Casales (2020).

1.2) La juventud: características fundamentales de esta etapa.

En vista de que este estudio se realizará en la Etapa Juvenil, es preciso esclarecer en principio a qué período de la vida nos estamos refiriendo. En la literatura no existe completo acuerdo en lo que a periodización se refiere. Hemos seguido el enfoque desarrollado por Domínguez (2007), en los marcos de la asignatura “Psicología del Desarrollo”, conforme al Programa Oficial aprobado por el MES, en el Plan de Estudios E de la Carrera de Psicología en Cuba. En el programa de dicha asignatura se establece la siguiente periodización:

1er Período: Recién Nacido (1er mes de vida)

2do Período: 1er año de Vida

3er Período: Edad Temprana: De 1 a 3 años

4to Período: Edad Preescolar: De 3 a 6 años

5to Período: Edad Escolar (Primaria): De 6 a 11 años (aproximadamente)

6to Período: Edad Adolescente: Alrededor de los 11-19 años

7mo Período: Edad Juvenil: Desde alrededor de 19-20 hasta alrededor de 30-35 años

8vo Período: Adulto Medio: Entre 35 y 60 años

9no Período: Adulto Mayor: Más de 60 años

Quiere esto decir, que nuestro estudio se desarrollará en los inicios del 7mo período, el de la edad juvenil, pues estudiaremos brigadas universitarias de la FEU, comprendidas en sus inicios alrededor de los 19-20 años. Anteriormente hemos destacado el importante papel que han de desempeñar los jóvenes dentro de todo el proceso de transformaciones revolucionarias en que se encuentra enfrascada nuestra sociedad, en los planos político-ideológico y económico-social, con vistas a la construcción de una sociedad socialista. En consecuencia, resulta necesario realizar una caracterización de esta etapa, que deleve el importante potencial del cual dispone la juventud, conforme a los trabajos de Domínguez (2007). De acuerdo con la autora, algunas de las principales características de la etapa son las siguientes:

- a) La Juventud se caracteriza por ser una etapa de afianzamiento de las principales adquisiciones logradas en períodos anteriores y, en especial, en el transcurso de la adolescencia. Estos avances en el desarrollo de la personalidad se producen en consonancia con la tarea principal que debe enfrentar el joven: la de autodeterminarse en las diferentes esferas de su vida, dentro de sus sistemas de actividad y comunicación.
- b) La elección de la futura profesión o el desempeño de una determinada actividad laboral ocupa un lugar elevado en la jerarquía motivacional de los jóvenes.
- c) Un aspecto distintivo consiste en que este grupo evolutivo se distingue no sólo por su capacidad e interés en resolver problemas, sino sobre todo por su tendencia a plantearse nuevos problemas, lo que significa que su actividad cognoscitiva es más creativa.
- d) En la Juventud la autovaloración ha ganado en estabilidad y objetividad, sirviendo de apoyo a la elaboración del sentido de la vida o proyecto de vida.
- e) La función reguladora de la autovaloración se transforma en auto educativa, orientando el comportamiento del joven, en su proyección presente y futura, hacia su auto perfeccionamiento. Esta función auto educativa le brinda la posibilidad de proponerse tareas dirigidas a su propio perfeccionamiento y de distintas estrategias orientadas al logro de este propósito.
- f) En cuanto al desarrollo moral, en la Juventud se observa que los conceptos morales se hacen más conscientes y estructurados y el joven logra formularlos correctamente. En esta etapa la moral opera desde lo interno. El sujeto asume la responsabilidad personal de sus acciones basándose en principios morales generales y, a la vez, logra una mayor flexibilidad y argumentación de sus valoraciones morales. Así, la tendencia a la autoafirmación del adolescente, se sustituye, por un auto-análisis más realista y crítico y por la auto educación de la personalidad. Los ideales, al igual que la autovaloración, se convierten en patrón de evaluación del comportamiento del joven, propio y ajeno.

1.3) Bases conceptuales de nuestra investigación

1.3.1) Acerca de los determinantes del surgimiento del liderazgo

Tomando como base una revisión de la literatura, Fiedler (1967); Hersey and Blanchard (1996); Drucker (1999); Adair (2000); Peters (2005); Bass and Bass (2008); Hogg (2010); encontramos que no existen teorías específicas sobre el liderazgo en la etapa juvenil, como ha sido destacado por Urbaez (2018). De manera que para el estudio del liderazgo juvenil se utilizan las mismas teorías de liderazgo que en otras etapas posteriores del desarrollo humano. Nuestra investigación adopta una posición que considera que los determinantes del surgimiento del liderazgo no se encuentran en el código genético de los seres humanos. Debemos remitirnos a los condicionamientos sociales generales, culturales y psicosociales. El enfoque acerca de que los “líderes no nacen, sino se hacen”, no solo está presente en autores rusos de orientación marxista del siglo pasado, se encuentra también en un gran número de autores occidentales: norteamericanos, franceses, ingleses; así como en modelos de alto impacto desarrollados hasta nuestros días; y en la base de los programas de formación de líderes y de entrenamiento en liderazgo de muchas importantes escuelas de formación de directivos de occidente. Una extensa revisión de la literatura científica lo demuestra. Véase Bass and Bass (2008). El problema acerca de los determinantes del surgimiento del liderazgo podemos resumirlo (Casales, 2017) del siguiente modo. Uno de los enfoques más extendidos ha consistido en considerar que existe un conjunto de Rasgos o Características Psicológicas de la Personalidad que determinan el surgimiento del individuo como líder.

Sin embargo la investigación científica no ha podido validar este enfoque: No existe un Perfil Psicológico de la persona que se convierte en líder. Quiere decir que la posesión de ciertos rasgos no convierten automáticamente a las personas en líderes. No existe un patrón definido de características específicas, que resulten PREDICTIVAS del liderazgo. Como dijera Peter Drucker (Véase Drucker, 1999), entre los líderes más eficaces que he conocido en 50 años, no existe esa noción de “una Personalidad del Líder”:

- Unos son autoritarios y dominantes, Otros saben escuchar.
- Algunos son impulsivos y rápidos... Otros estudian las situaciones detenidamente.
- Algunos son cálidos y comunicativos... Otros distantes y retraídos.
- Algunos son carismáticos y extrovertidos... Otros introvertidos.
- Algunos son vanidosos... Otros son modestos.
- Algunos son rudos y ordinarios... Otros diplomáticos.

Codina (2014), al referirse a los “Enfoques contemporáneos en los estudios sobre liderazgo”, concluye que pensar que hay que tener un patrón definido de rasgos específicos para convertirse en líder es uno de los mitos del liderazgo.

Sin embargo, resulta necesario referirnos a la importancia de los rasgos y características de las personas en el ejercicio del liderazgo. Plantear que no existe un perfil de rasgos predictivos del liderazgo no significa que no resulte importante considerar los rasgos o características de las personas. Lo que se ha dicho es que de acuerdo con los resultados de una serie de importantes trabajos, dichas características no PREDICEN en modo alguno la capacidad de liderazgo (el surgimiento del liderazgo) y mucho menos resultan predictivas de la efectividad del liderazgo. Véase Casales (2017).

El segundo enfoque acerca de los determinantes del surgimiento del liderazgo destaca el papel de las situaciones: Enfoque situacional. De acuerdo con este enfoque, convertirse en líder depende ante todo de factores situacionales. A pesar de ello, este enfoque no niega el papel de los rasgos. Lo que plantea es que para convertirse en líder los rasgos han de responder a las exigencias o demandas de la situación en que se ejerce el liderazgo. Por eso es que personas con características diferentes pueden convertirse en líderes pues sus rasgos responden a las demandas de la situación en que actúan. Y las situaciones resultan diferentes, especialmente las características de las tareas que hay que desarrollar para lograr metas. Véase Casales (2017). Personas con rasgos bien diferentes pueden alcanzar el liderazgo pues se están moviendo en contextos distintos. Un tercer factor en el análisis de los determinantes del surgimiento del liderazgo ha consistido en considerar el papel de la membresía de los grupos. Por ello, se ha planteado que el surgimiento del liderazgo no solo depende de la articulación de los rasgos de personalidad con las exigencias de las tareas o situaciones. Liderazgo constituye una relación de influencia, surge y se manifiesta en relación con cierto grupo de personas, por tanto, resultan fundamentales las necesidades y expectativas de dichas personas. Para que el grupo lleve a la posición (estatus) de liderazgo a un individuo, este debe ser capaz de satisfacer esas expectativas y necesidades. Solo así se puede inspirar, motivar y arrastrar de forma espontánea. Las necesidades pueden ser diversas: psicológicas, pero pueden estar referidas a la optimización de las tareas. En resumen, estamos de acuerdo con qué como determinantes del surgimiento del liderazgo, intervienen tres tipos de factores: la personalidad y sus características, la situación y sus exigencias (particularmente las características de las tareas que se desarrollan para el logro de metas), así como las necesidades y

expectativas de la membresía grupal. Pero se trata de esos tres factores en interacción. Véase Casales (2017). Debe destacarse que (para ilustrar de algún modo nuestra postura), una cosa es evaluar (considerar) la capacidad intelectual de las personas, por ejemplo (que es algo importante para resolver problemas); pero otra cosa es decir que para ser líder debe tenerse una inteligencia superior, o decir que las personas muy inteligentes es más probable que se conviertan en líderes, que otros con un cociente intelectual promedio. Esa característica (en sí misma) no predice el grado en que la persona podrá convertirse en un verdadero líder, ni permite predecir la efectividad de su labor, en términos del grado en que el grupo que dirige logra sus metas. Todos tenemos la capacidad potencial de convertirnos en líderes, dependiendo de los contextos en que nos movemos y los tipos de personas con las que interactuamos. No se nace con ese potencial (no es congénito), resulta susceptible de aprendizaje y desarrollo, como se destacó más arriba.

1.3.2) Acerca del concepto de liderazgo en su dimensión psicosocial

Hasta aquí, solo nos hemos estado refiriendo al concepto de liderazgo en forma genérica, pero resulta necesario definirlo en su dimensión psicosocial, para luego diferenciarlo de los conceptos de dirección (o jefatura). El término liderazgo se ha utilizado con frecuencia en una acepción general, especialmente en el contexto de las Ciencias de la administración, como la persona que ocupa un cargo y marcha al frente. Sin embargo, posee (se ha utilizado también) una acepción específica, que es la que utilizamos dentro del marco de las Ciencias del comportamiento (psicología y sociología). Esa acepción se refiere a la dimensión psicosocial del término. Es desde esta perspectiva desde la que será considerado dentro de esta investigación. Véase Casales (2017). Desde esta dimensión psicosocial lo hemos definido del siguiente modo (Casales, 2017): Liderazgo es el proceso de motivar e Influir significativamente en otros, de manera espontánea para el logro de metas compartidas, obtener un alto respaldo grupal y realizar contribuciones de significación para la solución de los problemas que permiten la consecución de los objetivos fundamentales que el grupo tiene planteados.

Quiere esto decir, que la condición de líder en un grupo u organización es evaluada a partir de cuatro dimensiones fundamentales (recibir respaldo o aceptación espontánea por parte de su grupo, así como aportar, influir y motivar de manera significativa en la membresía); y el grado en que dichas dimensiones resultan satisfechas, dependerá siempre de un factor de percepción grupal. Sin embargo, desde esta perspectiva los conceptos de liderazgo y dirección (o jefatura) difieren. Resulta importante insistir en que para la medida de la condición de líder de cualquier miembro, hay que estudiarla y evaluarla en el contexto de los grupos en los que la persona desempeña sus roles, y tareas junto a otros, para resolver problemas y el logro de metas compartidas. Ello permite que la membresía tenga una percepción clara (en el proceso grupal interactivo), de las contribuciones de cada persona, y el grado en que responde a las expectativas y necesidades del grupo. El liderazgo es un fenómeno que surge como consecuencia de las dinámicas grupales que se generan en cualquier contexto, y su expresión juvenil no constituye una excepción. De manera que el estudio del potencial de liderazgo deberá ser desarrollado en grupos ya constituidos y que se encuentren funcionando de manera estable como parte de su quehacer cotidiano.

1,3,3) Acerca de los conceptos de liderazgo y dirección (o jefatura). Una distinción necesaria.

Al referirnos al concepto de dirección o jefatura, podemos plantear que un dirigente o directivo, constituye una persona que ocupa un cargo (una posición o estatus reconocido) en el sistema de relaciones formales pautadas por el grupo u organización para la cual trabaja, es decir, en su estructura

formal de cargos. La base de su autoridad se encuentra refrendada por los reglamentos, normas y estatutos de la organización. Por tanto, la aceptación de la autoridad del jefe es parte de nuestras obligaciones en tanto miembros de la organización de que se trate. (Véase Casales, 2017). Sin embargo (como ya se ha dicho), un líder es aquel miembro que posee un elevado estatus (ascendiente), espontáneamente concedido por la membresía de su grupo. De lo anterior se deriva que resulta necesario establecer una diferenciación (distinción) entre ambos conceptos, en el sentido de que el tipo de influencia ejercida a través de la jefatura, difiere de la influencia ejercida a través del liderazgo, en lo que se refiere a la fuente de la autoridad ejercida. La autoridad del jefe se encuentra refrendada por el sistema de normas de carácter formal pautadas por la organización, que son de obligatorio cumplimiento. Pero la autoridad del líder es concedida al individuo por parte del grupo, de manera espontánea. Una distinción entre ambos conceptos, también puede encontrarse en Adair (2000), y en Hogg (2010). De lo anterior se deriva que cuando vemos la utilización del término Liderazgo por parte de determinado autor, uno tiene que identificar si lo está utilizando en el sentido en que lo hacen las ciencias de la administración (como alguien que ocupa un cargo y marcha al frente), o si lo está utilizando en la acepción de las ciencias del comportamiento, como alguien que inspira, motiva y arrastra espontáneamente. De todos modos, estos conceptos aunque diferentes no resultan contradictorios ni mutuamente excluyentes, y pueden coincidir en el mismo individuo. De hecho las investigaciones indican que la influencia directiva más efectiva resulta del grado en que el directivo sea reconocido como un verdadero líder por parte de la dotación que dirige. Véase Casales (2020). Por otro lado, acerca del concepto de liderazgo como lo definimos más arriba (en el sentido de las ciencias del comportamiento), podemos señalar que no se trata de una definición “a priori”, establecida según nuestro criterio, y donde se preestablecen las cuatro dimensiones o factores fundamentales que intervienen en ese concepto. Dichas dimensiones (como explicaremos en el acápite de los instrumentos de medida), fueron las resultantes de un análisis factorial desarrollado con vistas a validar nuestro instrumento (escala) para la medida de la condición de líder de cualquier miembro de un grupo de trabajo estable. El análisis factorial permitió identificar la estructura de factores del cuestionario, así como las variables (ítems) que dependían de ellos. El análisis factorial determinó la existencia de las cuatro dimensiones o factores con anterioridadmente especificados. El primer factor se definió como grado de respaldo o aceptación espontánea. El segundo factor se definió como capacidad de aportar a la solución de los problemas que el grupo enfrenta. El tercer factor se definió como capacidad de influir espontáneamente en la membresía grupal; mientras que el cuarto factor se definió como capacidad de motivar a otros (suministrarles el incentivo necesario), para la realización de acciones orientadas a la consecución de las metas grupales. Para la conformación del instrumento, el primer factor fue considerado desde una perspectiva sociométrica, mientras que los tres restantes fueron enfocados en términos de escalas valorativas. Véase Casales (1991).

1,3,4) Actividad directiva: Importancia de los rasgos y características de las personas en el desempeño de dicha actividad. El problema de las competencias.

Nuevamente resulta necesario abordar aquí el aspecto relacionado con la identificación de los rasgos y características de las personas, pero en este caso, en lo referente al desempeño de la actividad directiva.

Existe una extensa práctica de realización de evaluaciones psicológicas a directivos. Resulta importante conocer los rasgos de la personalidad, pues estos guardan relación con su comportamiento en el desempeño de su actividad directiva. El patrón de características o rasgos personológicos del cuadro

de dirección resulta muy importante para evaluar dimensiones de su trabajo aunque (como ya se dijo), no son predictivas del grado en que podrá convertirse en un verdadero líder, pero intervienen sin dudas en la efectividad de su labor. Es claro, dirigir (la actividad directiva) implica: planificar, administrar, organizar, controlar y evaluar el cumplimiento de tareas. Se requiere determinada capacidad intelectual para el desempeño de funciones y roles del cargo: el perfil del cargo del cuadro de dirección. Si se es buen conocedor de las funciones que hay que acometer en determinado cargo directivo, se puede definir lo que se necesita para su desarrollo. Existen habilidades y competencias requeridas para el desarrollo de funciones administrativas (y también técnicas), lo que se conoce como “competencias para puestos gerenciales”: Pero se debe insistir en que una cosa son las habilidades y competencias requeridas para el desempeño de funciones directivas administrativas (y que pueden requerir funciones técnicas), y otra cosa es intentar identificar competencias predictivas de liderazgo en el cuadro a partir de sus rasgos (o del cumplimiento de sus exigencias de cargo). No se puede intentar trasladar mecánicamente el concepto de competencias laborales a este terreno. Lo que queremos plantear es que (sin dudas) las características son importantes para el desempeño eficaz de funciones directivas (que pueden tener que ver con lo administrativo o con lo técnico), pero no son predictivas del liderazgo (en su acepción psicosocial), que implica influir, motivar y arrastrar espontáneamente. Eso se logra y se pierde según cambian las situaciones y los contextos de las dinámicas de interacciones entre personas, que también están modificando sus expectativas y necesidades, que condicionan la mayor aceptación o no de los líderes en contextos cambiantes. No se puede perder eso de vista. Es cierto que las personas han de saber hacer bien las cosas (cumplimiento de sus deberes de cargo, en lo referente a lo administrativo, e incluso en lo técnico), es decir, poseer las competencias requeridas, en el sentido de lo planteado por el Grupo Hay (1996), y por Cuesta (2001). Pero hacerlas bien (tener las competencias requeridas para funciones laborales de su perfil de cargo) no significa que se van a convertir en líderes, en lo que a su dimensión psicosocial se refiere. No quiere decir que tales competencias resulten predictivas de liderazgo. Aunque, como se ha dicho, resulta necesario el establecimiento de programas que permitan el desarrollo de las competencias laborales requeridas. Lo que se necesita alcanzar en términos de lo que el eminente psicólogo ruso L. Vygotsky definió como la Zona de Desarrollo Próximo. Véase Vygotsky (1997).

Se puede estar de acuerdo con algunas competencias necesarias para un desempeño adecuado de roles en la actividad directiva. Tal es el caso de: poseer adecuados niveles de capacidad intelectual; saber planificar, organizar y el uso de técnicas de control efectivas; poseer bases para comunicarse adecuadamente; preparación técnica en su área de especialización; poseer determinado grado de estabilidad o ajuste emocional. Es decir, no estar afectado por altos niveles de: ansiedad, estrés, irritabilidad, depresión, bajo autocontrol o autorregulación. Todo esto afecta su desempeño intelectual, sus relaciones con otros y la organización de su trabajo. Es claro que para evaluar, seleccionar, promover a un cuadro, se deben considerar cuestiones de este tipo, pero, con el conocimiento (y el convencimiento) de que esos atributos no constituyen predictores de liderazgo efectivo, en el sentido en que lo hemos definido aquí (motivar, inspirar y arrastrar a otros espontáneamente para la consecución de metas); y que porque las personas satisfagan esas exigencias de su perfil de cargo se van a convertir en líderes. Un cuadro excelente puede no ser un verdadero líder de grupo, aunque podría serlo. Ver el programa de investigación sobre liderazgo en varios contextos. Casales (2020).

1,4) Objetivo general del presente estudio

Partiendo de las bases conceptuales de nuestra orientación, definidas anteriormente, y tomando en consideración la importancia del tema, hemos formulado los objetivos de nuestro proyecto investigativo en los siguientes términos:

“Determinar las relaciones existentes entre la condición de líder de cualquier miembro de la Brigada de la FEU en el contexto docente-estudiantil y su influencia movilizativa para arrastrar a su membresía hacia otros contextos de búsqueda de soluciones a problemas vinculados con nuestro desarrollo social”.

1,5) Objetivos específicos

1,5,1) Determinar las relaciones existentes entre la condición de jefe de brigada y la condición de líder real de esta la misma. (Determinar el grado en que los jefes de brigada involucrados en el estudio constituían verdaderos líderes de sus brigadas).

1,5,2) Determinar las relaciones existentes entre la condición de jefe de brigada y su capacidad de influir en la membresía para movilizarla hacia la búsqueda de soluciones a problemas (no docentes) vinculados con diversos aspectos de nuestro desarrollo social.

1,5,3) Determinar las relaciones existentes entre la condición de líder real de la brigada y su Integración en organizaciones políticas de vanguardia, como la UJC (Unión de Jóvenes Comunistas)

1,5,4) Determinar las relaciones existentes entre la condición de jefe de la brigada y su Integración en organizaciones políticas como la UJC (Unión de Jóvenes Comunistas).

II- Material y métodos

2.1) Tipo de estudio:

Desarrollamos un diseño no experimental y transversal, de tipo descriptivo y correlacional.

2.2) Muestra:

Seleccionamos una muestra no probabilística que estuvo integrada por diez brigadas de la FEU (287 sujetos entre los 19 y 27 años) de diferentes carreras y años de una misma universidad; quienes participaron voluntariamente en el estudio llevado a cabo en el período comprendido entre los meses de enero a abril del 2022. Las brigadas funcionaban durante un tiempo mayor de un curso escolar, y contaban con sus propias estructuras de dirección. Al tratarse de un acto voluntario, la participación fue considerada como un consentimiento informado. Las Brigadas FEU tenían un funcionamiento estable para el logro de objetivos docentes y sociopolíticos, de conformidad con el modelo de desarrollo de nuestra sociedad, en el contexto de sus metas, dificultades y problemas.

2,3) Control de variables:

Se controlaron una serie de variables que nos permitieron la identificación y evaluación de sus impactos. Entre dichas variables se encontraban las de carácter sociodemográfico, como edad, escolaridad, sexo, raza, religiosidad e integración en organizaciones políticas y de masas.

2,4) Instrumentos de medida. (Técnicas de investigación).

2.4.1) Escala de liderazgo grupal

Se trata de una técnica utilizada para la medición de la condición de líder de cualquier miembro de un grupo psicosocial estable, incluido su jefe o directivo. Dicho instrumento evalúa las cuatro dimensiones vinculadas con el concepto de liderazgo del cual partimos. Resulta ser una combinación de procedimientos sociométricos y escalas valorativas. De manera que dicha escala fue susceptible de medir la proporción de miembros que constituían líderes reales de sus grupos. El instrumento fue presentado del siguiente modo:

1) Señala aquellos miembros de tu grupo de clases, con quienes te gustaría integrar un equipo de estudios para prepararte con vistas a los exámenes. Puedes escoger todos los que desees, pero en orden, comenzando por los que más desees. Responda sinceramente, nadie verá tus elecciones.

2) Señala aquel miembro de tu grupo de clases, quien a tu juicio aporta y contribuye más al rendimiento docente del grupo. En caso de señalar más de uno, señálos por orden. Responda sinceramente, nadie verá tus elecciones.

3) Señala aquel miembro de tu grupo de clases a quien sigues más de manera espontánea y tiene mayor influencia sobre ti para encontrarle solución a los problemas vinculados con el trabajo docente. En caso de señalar más de uno, señálos por orden. Responda sinceramente, nadie verá sus elecciones.

4) Señala aquel miembro de tu grupo de clases que logra motivarte mejor, directa o indirectamente para la realización de acciones que contribuyen de manera efectiva a la solución de los problemas vinculados con la actividad docente. En caso de señalar más de uno, señálos por orden. Responda sinceramente, nadie verá sus elecciones.

Validez del instrumento

Sobre su fundamentación podemos plantear que esta técnica fue construida y validada por Casales (1991) mediante la realización de un análisis factorial que permitió identificar su estructura de factores, así como las variables (ítems) que dependían de ellos. El análisis factorial se desarrolló a partir de una muestra de 520 sujetos pertenecientes a 35 grupos, a quienes se les aplicó una versión inicial de 120 ítems que describían las condiciones que debía poseer cualquier miembro de un grupo para ser considerado como líder real de este mismo. A continuación de cada ítem existía una escala con cinco alternativas de respuesta, indicativas del grado en que tal condición estaba presente en la persona descrita: mucho, bastante, en alguna medida, poco y nada para algunos ítems, y siempre, a menudo, a veces, rara vez y nunca, para otros, en dependencia de la redacción del ítem. Se trataba de una gran diversidad de grupos: Grupos pertenecientes a la esfera productiva, educacional, artística, de prestación de diversos tipos de servicios, deportivos y organizaciones sociopolíticas. Esta diversidad en los tipos de grupos, ayudó a concebir las proposiciones en una forma tan general que posibilitaba su utilización en una amplia variedad de situaciones. El análisis puso de manifiesto la estructura de los factores reales del cuestionario y las proposiciones (ítems) correspondientes a cada factor con sus cargas específicas. Como destaca Casales (1991), este tipo de validez ha sido denominada por Lienert (1990) validez de constructo, y por Cronbach (1968) y Anastasi (1970), validez de elaboración. Se puso de manifiesto la estructura de los factores reales del cuestionario y las proposiciones (ítems) correspondientes a cada factor con sus cargas específicas. El análisis determinó la existencia de cuatro dimensiones o factores que permiten evaluar la condición de líder de cualquier miembro de un grupo. El primer factor se definió como grado de respaldo o aceptación espontánea. Por tal motivo, los ítems correspondientes a este factor estaban relacionados con el problema de las preferencias de cada

miembro del grupo para desarrollar en interacción con otro (u otros) integrantes de este mismo grupo determinadas actividades que conducían a una meta compartida de naturaleza funcional. El segundo factor se definió como capacidad de aportar. En consecuencia, sus ítems estaban relacionados con las percepciones grupales acerca de la capacidad de sus diversos integrantes de realizar contribuciones significativas a la solución de los problemas que constituían la razón primaria por la que el grupo se había constituido. El tercer factor se definió como capacidad de influir espontáneamente. Sus ítems estaban relacionados con las percepciones grupales acerca de la capacidad de sus diversos integrantes para influir espontáneamente y de forma significativa en los restantes miembros, con vistas a la consecución de las metas del grupo. El cuarto factor se definió como capacidad de motivar. Sus ítems estaban relacionados con las percepciones grupales acerca de la capacidad de sus diversos integrantes de darles a otros el impulso (predisposición interior), suministrarle el incentivo para la realización de acciones orientadas a la consecución de las metas grupales. Para cada uno de los factores considerados se seleccionó (por razones económicas, relativas a la extensión del instrumento y en consecuencia a la duración de las aplicaciones) solo el mejor ítem, vale decir, aquel de mayor carga en la estructura de factores, y que a su vez su peso factorial resultaba bajo en los restantes factores. Administraciones subsiguientes de esta versión del cuestionario produjeron confiabilidades adecuadas para todas las dimensiones de 0.90, 0.79, 0.86 y 0.88 respectivamente, utilizando la prueba de las dos mitades. Para la conformación del instrumento, el primer factor fue considerado desde una perspectiva sociométrica, mientras que los tres restantes fueron enfocados en términos de escalas valorativas.

2.4.2) Técnica sociométrica

Se trata de una técnica que nos permite conocer el grado de aceptación o respaldo espontáneo con que cuenta cada uno de los diferentes miembros de un grupo, para la realización de determinado tipo de actividad conjunta. Desde esta perspectiva se desarrolló el procedimiento, conforme al enfoque tradicional de J. Moreno, su fundador (Véase Casales, 2017). De lo anterior se deriva que dicha técnica nos da la medida del grado de integración sociométrica grupal para el desarrollo de la tarea planteada, así como el grado de jerarquía (ascendiente o respaldo), con que cuenta cada uno de los integrantes del grupo en los diferentes criterios que se desee considerar. En el instrumento utilizado en nuestro estudio se incluyeron dos tipos de ítems (dos criterios diferentes), con objetivos diferentes. El primero de estos estuvo relacionado con el quehacer cotidiano de la brigada en cuanto a su formación docente-profesional, y fue redactado y presentado en los siguientes términos:

“Señala aquellos miembros de tu grupo de clases, con quienes te gustaría integrar un equipo de estudios para prepararte con vistas a los exámenes. Puedes escoger todos los que desees, pero en orden, comenzando por los que más desees. Responde sinceramente, nadie verá tus elecciones”.

Sin embargo, el segundo de los ítems del instrumento se refería a un criterio distinto del docente; estuvo relacionado con una proyección política (presente y perspectiva) o socioeconómica; y fue redactado y presentado en los siguientes términos:

“Señala aquellos miembros de tu grupo de clases, con quienes te gustaría analizar o emprender acciones relacionadas con el perfeccionamiento o solución de los problemas que se enfrentan en el proceso de desarrollo social de nuestra sociedad. Puedes escoger todos los que desees, pero en orden, comenzando por los que más desees. Responde sinceramente, nadie verá tus elecciones”.

Validez de la técnica sociométrica:

En cuanto a la validez del instrumento utilizado, que como se dijo consistió en el método sociométrico tradicional de J. Moreno, esta consistió en lo siguiente: Se realizó un análisis factorial de ella misma (véase Casales, 1991). Como se recordará, el ítem vinculado con la estructura funcional del test, había sido asignado al primer factor del análisis factorial realizado para la conformación de la técnica para la medida de la condición de líder de grupo (Casales, 1991). Dicho factor se definió como grado de respaldo o aceptación espontánea. Por ello, el ítem seleccionado correspondiente a este factor está relacionado con el problema de las preferencias de cada miembro del grupo para desarrollar en interacción con otro (u otros) integrantes de su propio grupo, determinadas actividades que conduzcan a una meta compartida de naturaleza funcional. De lo anterior se deriva proviene que el criterio de validez de las escalas sociométricas se derivó del análisis factorial desarrollado por nosotros para el proceso de validación de la escala de liderazgo (reportada anteriormente) en su primera dimensión. (Casales,1991). Por otra parte, deseamos destacar que las respuestas al test sociométrico son procesadas mediante el método de la probabilidad teórica del azar (véase Casales, 2017), para darles mayor objetividad, pues permite determinar el grado de significación estadística de los valores obtenidos.

2.4.3) Cuestionario de datos sociodemográficos

Se utilizó un cuestionario estructurado de preguntas cerradas y alternativas múltiples. Los temas explorados fueron las siguientes características sociodemográficas: edad, escolaridad, sexo, raza, religión e integración en organizaciones políticas y/o de masas.

2.5) Análisis estadístico:

Los datos de este estudio fueron procesados mediante el programa estadístico SPSS, versión 15.0 para Windows, (SPSS Inc, Chicago, USA). Se construyó una base de datos con todos los reactivos de los instrumentos utilizados. Se elaboró una matriz de correlaciones tipo pearson para la determinación del grado de significación de las relaciones existentes entre las variables estudiadas. Fueron considerados dos niveles de correlación que se expresan a continuación:

(*) Correlación estadísticamente significativa. Nivel de significación = 0.05

(**) Correlación estadísticamente significativa. Nivel de significación = 0.01

III- Resultados

A continuación presentamos los resultados en correspondencia con los objetivos planteados en este estudio.

3.1) Resultados relacionados con el objetivo general.

Como se recordará dicho objetivo fue formulado en los siguientes términos:

“Determinar las relaciones existentes entre la condición de líder de cualquier miembro de la brigada en el contexto docente-estudiantil y su influencia movilizativa para arrastrar a su membresía hacia otros contextos de búsqueda de soluciones a problemas vinculados con nuestro desarrollo social”.

Los resultados pusieron de manifiesto una correlación de 0,54 (**) entre estas dos variables. Es decir, una correlación positiva y estadísticamente significativa al nivel del 1 %.

$$\text{CondLidEnDoc} - \text{InfMovSolProbSoc} = 0,54 (**)$$

3.2) Resultados relacionados con los objetivos específicos.

3.2.1) Determinar las relaciones existentes entre la condición de jefe de brigada y la condición de líder Real de la misma.

Este objetivo específico estuvo orientado a determinar el grado en que los jefes de brigada involucrados en el estudio llenaban las exigencias de la condición de líderes reales de sus grupos.

Los resultados pusieron de manifiesto una correlación de 0,54 (**) entre estas dos variables. Una correlación positiva y estadísticamente significativa al nivel del 1 %.

$$\text{CondicStatusJefeBrig} - \text{CondLidReal} = 0,54 **$$

3.2.2) Determinar las relaciones existentes entre la condición de jefe de brigada y su capacidad de influir en la membresía para movilizarla hacia la búsqueda de soluciones a problemas (no docentes) vinculados con diversos aspectos de nuestro desarrollo social.

Los resultados pusieron de manifiesto una correlación de 0,32** entre estas dos variables. Una correlación positiva y estadísticamente significativa al nivel del 1 %.

$$\text{CondicStatusJefeBrig} - \text{InfMovSolProbSoc}$$

3.2.3) Determinar las relaciones existentes entre la condición de líder real de la brigada y su integración en organizaciones políticas como la UJC (Unión de Jóvenes Comunistas).

$$\text{CondLidReal} - \text{IntegOrgPolit} = 0,18 **$$

Este objetivo específico estuvo orientado a determinar el grado en que los líderes reales de las brigadas involucrados en el estudio se encontraban integrados en organizaciones políticas de vanguardia como la UJC. Los resultados pusieron de manifiesto una correlación de 0,18 (**) entre estas dos variables. Una correlación positiva y estadísticamente significativa al nivel del 1 %.

3.2.4) Determinar las relaciones existentes entre la condición de jefe de la brigada y su integración en organizaciones políticas como la UJC (Unión de Jóvenes Comunistas).

$$\text{CondicStatusJefeBrig} - \text{IntegOrgPolit} = 0,18 **$$

Este objetivo específico estuvo orientado a determinar el grado en que los jefes de brigada involucrados en el estudio se encontraban integrados en organizaciones políticas de vanguardia como la UJC. Los resultados pusieron de manifiesto una correlación de 0,18 (**) entre estas dos variables. Una correlación positiva y estadísticamente significativa al nivel del 1 %.

IV- Discusión

Un análisis de estos resultados pone de manifiesto lo siguiente:

4.1) El primer aspecto que deseamos considerar se refiere a la correspondencia existente entre la condición de ser jefe de brigada y la condición de ser líder real de esta la misma. Es decir, nos referimos al grado en que los jefes de brigada involucrados en el estudio llenaban las cuatro exigencias de la condición de líderes reales de sus grupos. Estamos evaluando la condición de líderes de los jefes de las brigadas involucradas en el estudio. Los resultados pusieron de manifiesto una correlación positiva y estadísticamente significativa entre estas dos variables: De manera que en nuestro estudio, los jefes de brigadas estudiados tendían a ser los líderes reales de sus brigadas. Se trata de una expresión de la correlación entre liderazgo y jefatura, que muchas veces no está presente ni en los estudios realizados ni en las prácticas directivas en grupos reales en otros sectores, en que a veces los jefes no son verdaderos líderes. La importancia de este aspecto se demuestra por sus impactos en el rendimiento y el funcionamiento grupal. (Ver Casales, 2020). Y su importancia se capta también por el hecho del posible surgimiento de líderes informales en el seno de las brigadas, cuando el jefe no llena esta condición de líder real. Estos líderes informales pueden convertirse en un problema, ya que al poseer suficiente capacidad movilizativa, podrían mover a la membresía incluso más allá y en relativa oposición de las orientaciones formales de los federativos de la FEU. Pero este estudio demuestra que en el caso de los líderes encontrados en las brigadas, se trataba de miembros de la estructura formal de cargos de la FEU (jefes de brigada), que llenaban la condición de líderes, y que podían mover a sus grupos de conformidad con los programas aprobados por la organización. De hecho, en esta investigación hemos encontrado como peculiaridad, una correlación positiva y estadísticamente significativa de 0,32**, entre ser jefe de brigada y la capacidad de influir en la membresía para movilizarla hacia la búsqueda de soluciones a problemas (no docentes) vinculados con diversos aspectos de nuestro desarrollo social. Pero esto solo tiene lugar por la circunstancia de que en este estudio los jefes de brigada tendían a ser verdades líderes. Se patentiza entonces que el jefe de brigada arrastra hacia esas otras áreas de significación, SIEMPRE QUE, resulte un verdadero líder.

4,2) El segundo aspecto que deseamos destacar en esta discusión se refiere a que los resultados indican que se trata no solo de jefes de brigada que se apoyan en su condición de líderes, para mover al grupo en la dirección de los objetivos de la organización que representan, sino que se apoyan además en el proyecto aprendido en una organización política de vanguardia como la UJC; puesto que se encontró una correlación positiva y estadísticamente significativa de 0,18**, entre la condición de jefe de brigada y su integración en la UJC. Como también resultó ser positiva y significativa la correlación entre la condición de ser líder real y su integración en la organización política de la UJC.

4.3) El tercer aspecto que deseamos destacar se refiere a la correlación positiva y estadísticamente significativa (de 0,54**) entre la condición de líder de cualquier miembro de la brigada en el contexto docente-estudiantil y su influencia movilizativa sobre la membresía para arrastrarla hacia otros contextos de búsqueda de soluciones a problemas vinculados con nuestro desarrollo social. Esto significa que los líderes de las brigadas estudiadas cuentan con suficiente capacidad movilizativa para arrastrar a la membresía de sus grupos hacia contextos de búsqueda de solución a problemas vinculados con nuestro desarrollo social más general. Toda vez que esté presente el nexo (la correlación positiva y estadísticamente significativa) entre la condición de ser líder real y la integración del líder con las organizaciones políticas de vanguardia. En nuestra investigación, el liderazgo fue medido e identificado (como se señaló más arriba), en la esfera del trabajo docente exclusivamente, pero el estudio demuestra que la condición de líder a ese nivel tiene impactos en otras áreas, que pueden estar distantes de la problemática docente. La capacidad movilizativa de los líderes estudiados se extiende a

otras dimensiones. De ahí la importancia de identificar a nuestros verdaderos líderes, y plantearnos un programa de desarrollo con vistas a que en un futuro cercano puedan expresar el gran potencial de que disponen. Por lo expresado con anterioridadmente, el estudio posee no solo un valor teórico (conceptual), sino ante todo un valor práctico, pues permite identificar jóvenes (que en breve serán profesionales), que podrán ser integrados (dependiendo de sus motivaciones e intereses como directivos) a la solución de algunos de nuestros problemas.

V- Conclusiones

5.1) Los resultados de esta investigación demostraron que los jefes de las brigadas-FEU estudiadas, llenaban en términos generales, la condición de líderes reales de las mismas en el contexto docente-estudiantil; en consecuencia poseían una alta capacidad movilizativa para arrastrar a las dotaciones que dirigían hacia la búsqueda de soluciones a problemas de nuestro desarrollo social que trascendían la esfera docente. Ello se encontraba corroborado por la significativa tendencia de dichos jefes, de estar integrados a la UJC como organización política de vanguardia; lo cual significa que la correspondencia liderazgo-jefatura y la integración sociopolítica de los jefes de brigada contribuye al cumplimiento de los objetivos de la FEU como organización de base, con amplias perspectivas de expandir su influencia en la membresía hacia otras esferas de significación social.

5.2) Los resultados de esta investigación demostraron que los jefes de brigadas de la Federación de Estudiantes Universitarios disponen de un importante y significativo potencial de liderazgo para hacer frente al gran reto de ser abanderados de la generación de la continuidad, que deberá liderar en un futuro no lejano el proyecto político de transformaciones revolucionarias de nuestra sociedad, en sus futuras áreas de inserción en los contextos laborales. Ello, sustentado en este estudio por la correspondencia encontrada entre la condición de líderes-directivos de la FEU y su integración en las organizaciones sociopolíticas de avanzada como la UJC

5.3) Los resultados de la investigación pusieron de manifiesto que la condición de líder real en el contexto docente-estudiantil de cualquier miembro de la brigada produjo un impacto positivo y significativo en su influencia movilizativa para arrastrar de forma espontánea a la membresía de la brigada hacia otros contextos no docentes, vinculados con la solución de problemas de nuestro desarrollo social. Ello, dada la circunstancia de que el líder abrace el proyecto de las organizaciones políticas de vanguardia, aunque no necesariamente sea un directivo de la organización de estudiantes. Por ello resulta importante trabajar con el liderazgo potencial (informal) que puede surgir y estar presente en sectores de la masa estudiantil.

5.4) Este estudio sobre liderazgo desarrollado en una muestra de diez brigadas de la FEU, constituye una modestísima contribución. Las conclusiones presentadas se circunscriben a las situaciones estudiadas, de manera que habrán de ser comprobadas con respecto a su idoneidad de generalización. Por tanto, resulta necesario continuar con el análisis de estas cuestiones en investigaciones ulteriores, lo cual posibilitará contrastar las hipótesis sobre bases empíricas más firmes.

Recomendaciones

Formación de líderes en la generación de la continuidad.

Se sugiere establecer un programa de trabajo continuo e intencionado para la identificación, formación y desarrollo de directivos y líderes reales haciendo énfasis en jóvenes con determinadas potencialidades (identificadas en los contextos en que se mueven) y con motivaciones orientadas al

desempeño de roles directivos; y trabajar en su formación de conformidad con el proyecto político que sustentamos: dar continuidad al proceso de transformaciones revolucionarias por las que lucharon nuestros próceres y líderes históricos.

Referencias bibliográficas

- Adair, J. (2000). *Líderes, no jefes*. Bogotá: Legis.
- Anastasi, A. (1970). *Test Psicológicos*. La Habana: Instituto Cubano del libro,
- Bass, B. and Bass, R. (2008). *Handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. Fourth Edition. New York: Free Press.
- Casales, J. (2020). "Liderazgo y eficacia directiva: Resultados de un programa de investigaciones". *Rev. Alternativas Cubanas en Psicología*, vol. 8, no. 22.
- _____. (2017). *Fundamentos de Psicología Social*. (1ra Reimpresión). La Habana: Félix Varela.
- _____. (2005). "Determinantes de la eficacia directiva en una institución universitaria". *Rev. Cubana de Psicología*. Número Especial, pp. 126-141.
- _____. (2000). "Patrones de liderazgo, stress y desempeño profesional en instituciones de salud". *Rev. Cubana de Psicología*, vol. 17, no. 2, pp. 131-146.
- _____. (1999). "Cuestionario para la medición del estilo de liderazgo. Manual de utilización". (Forma B). *Rev. Cubana de Psicología*, vol. 16, no. 1, pp. 70-90.
- _____. (1996). "Estilos de dirección, liderazgo y productividad grupal". *Rev. Cubana de Psicología*, vol. 13, no. 2-3, pp. 157-177.
- _____. (1991). "Desarrollo de un Instrumento para Determinar la Condición de Líder del Miembro de un Grupo". En: Memorias del I Simposio Nacional de Psicología Aplicada al Perfeccionamiento de la Dirección y Desarrollo Organizacional. Universidad de La Habana.
- Casales, J. y Barrios, A. (2016). "Estilos de dirección, liderazgo, procesos grupales y resultados competitivos en equipos de fútbol soccer". Disponible en:
<http://www.monografias.com/trabajos108/estilos-direccion-liderazgo-procesos-grupales-y-resultados-competitivos-equipos-futbol/estilos-direccion-liderazgo-procesos-grupales-y-resultados-competitivos-equipos-futbol.shtml>
- Casales, J.; González, E. y Caballero, A. (2013). "Estilos de dirección, liderazgo, procesos grupales y resultados competitivos en equipos de fútbol sala". Disponible en:
<http://www.monografias.com/trabajos96/estilos-direccion-liderazgo-equipos-futbol-sala/estilos-direccion-liderazgo-equipos-futbol-sala.shtml>
- Casales, J.; Lage, I. y Yumar, L. (2014). "Liderazgo, procesos grupales hacia la meta y desempeño competitivo en equipos de la 53 serie nacional cubana de béisbol". Disponible en:
<http://www.monografias.com/trabajos101/liderazgo-procesos-grupales-meta-y-desempeno-competitivo-beisbol-cuba/liderazgo-procesos-grupales-meta-y-desempeno-competitivo-beisbol-cuba.shtml>
- Codina, A. (2014). *Habilidades directivas*. La Habana: Academia.
- Cronbach, L. (1968). *Fundamentos de la exploración psicológica*. La Habana: Instituto Cubano del libro.
- Cuesta, A. (2001). *Gestión de competencias*. La Habana: Academia.

- Domínguez, L. (2007). *Psicología del Desarrollo. Problemas, principios y categorías*. La Habana: Félix Varela.
- Drucker, P. (1999). *Los desafíos de la administración en el siglo XXI*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: Mc Graw Hill.
- Hay Group (1996). *Las competencias: Clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Madrid: Deusto, S.A.
- Hersey, P. and Blanchard, K. (1996). "Revisiting the Life-Cycle Theory of leadership". *Training and Development*, 50 (Iss 1), pp. 42-47.
- Hogg, M. (2010). "Influence and leadership". In: S. Fiske, D. Gilbert and G. Lindzey (eds.). *Handbook of Social Psychology*. (5th edition). New York: John Wiley and Sons.
- Lienert, S. (1990). "Construcción y análisis de los test". En: Solé, M. (ed.) *Selección de Lecturas de Psicodiagnóstico Laboral*. Tomos IV y V). La Habana: ENPES, MES.
- Peters, T. (2005). *Leadership*. London: Corgi Books Ltd.
- Urbaez, N. (2018). "Identificación de competencias de liderazgo en jóvenes dominicanos". *Rev. Interamericana de Psicología*, vol. 52, no. 3, pp. 283-293.
- Vygotsky, L. (1997). *La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico-Técnica.

FACTORES PSICOSOCIALES DE RIESGO INTRALABORALES EN UNA EMPRESA DE SEGURIDAD

Marilyn Stefania Salamanca Quiñones

Fundación universitaria los Libertadores

Néstor Raúl Porras Velásquez

Universidad Nacional de Colombia

Resumen

El objetivo principal de esta investigación fue identificar los factores de riesgo psicosocial intralaborales percibidos por los empleados del área operativa de una empresa de seguridad privada ubicada en la ciudad de Bogotá. La metodología empleada fue de tipo descriptiva con una muestra no probabilística de 485 guardas de seguridad. Los resultados muestran que los factores de riesgos psicosociales con niveles muy altos y que afectan negativamente la salud de los empleados son “las demandas del trabajo”, “el control y la autonomía en la toma de decisiones”. Las conclusiones evidencian que la población estudiada está expuesta a “demandas emocionales” en el puesto de trabajo y a “largas jornadas de trabajo” que impactan la salud mental y la calidad de vida laboral de este grupo de trabajadores y en el desempeño de sus tareas.

Palabras clave: Psicología del trabajo, riesgos psicosociales, salud ocupacional y evaluación psicológica.

Abstract

The main objective of this research was to identify the intra-labor psychosocial risk factors perceived by employees in the operational area of a private security company located in the city of Bogotá. The methodology used was of a descriptive type with a non-probabilistic sample of 485 security guards. The results show the factors of the psychosocial risks with very high levels and the negative results of the health of the employees are the responsibilities of the work, the control and the autonomy in the taking of decisions. The evidence that the studied population is exposed to that of people at work and in long working hours that impact mental health and the quality of working life in this group of workers.

Key words: Work psychology, psychosocial risks, occupational health and psychological evaluation.

Introducción

En la actualidad, tanto la identificación como la prevención de los riesgos laborales muestran un gran avance en la generación de instrumentos y estrategias más acordes con las necesidades contextuales de las organizaciones contemporáneas. En este sentido, múltiples investigaciones sobre los factores que afectan la salud ocupacional han señalado tres aspectos claves para comprender este fenómeno: los factores intralaborales, los factores extralaborales y las condiciones personales del trabajador (Gil-Monte, 2012). Para los propósitos de esta investigación nos centraremos en el primero de los aspectos mencionados. Sin desconocer que un abordaje integral de la salud laboral implica los tres aspectos. (Porras Velásquez, 2016; 2017)

Por muchas razones, es necesario estudiar en profundidad las condiciones de trabajo actuales que inciden significativamente tanto la salud física como el bienestar psicosocial de la mayoría de los empleados del mundo moderno (Porrás Velásquez, 2022). Al igual, las exigencias económicas, sociales y emocionales que enfrentan a diario los trabajadores de los diferentes sectores productivos de la economía mundial, nacional y local, afectan significativamente la calidad de vida laboral, la salud mental de los empleados y por supuesto, la productividad tanto personal como organizacional (Porrás Velásquez, 2020). Esta situación ha sido reconocida por parte de los diferentes investigadores y actores sociales que han propuesto diferentes estrategias para enfrentarla, controlarla y reducirla, mitigando sus efectos negativos (Gil-Monte, 2012; Uribe y Martínez, 2013; Gutiérrez y Vilorio-Daza, 2014; Porrás Velásquez, 2017a; 2013).

Por otra parte, no cabe duda, que la psicología del trabajo y de las organizaciones es un campo de estudio amplio, dinámico y complejo que abarca diversos aspectos de la vida laboral de las personas. En este contexto, podemos señalar que las temáticas relacionadas con el bienestar psicosocial, la salud laboral y la calidad de vida de los empleados ha tenido en las últimas décadas un interés primordial no solo por sus efectos a nivel económico sino por sus repercusiones a nivel social, particularmente en lo que se denomina política de responsabilidad social empresarial interna. En este sentido, los países miembros de la organización internacional del trabajo (OIT), buscan implementar políticas que protejan la salud y el bienestar laboral.

En Colombia, el Ministerio de la Protección Social, mediante la resolución 2646 del año 2008, estableció las disposiciones legales y definió las responsabilidades de los diferentes actores de la organización en cuanto a la identificación, evaluación, prevención intervención y monitoreo continuo de la exposición permanente a factores de riesgo psicosocial en el trabajo y para la determinación del origen de las patologías causadas por el estrés ocupacional. En pocas palabras, los factores de riesgo psicosocial deben ser evaluados de forma periódica, usando instrumentos validados, y manteniendo actualizada las estadísticas sobre condiciones de salud en los trabajadores, ocurrencia de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales, entre otros aspectos. La misma resolución, en varios de sus apartados, señala de manera genérica que para evaluar los factores de riesgo psicosocial de las empresas colombianas se deben emplear “los instrumentos que para tal efecto hayan sido validados en el país” (p.2).

De igual manera, con el decreto 1443 de 2014 del Ministerio de trabajo de la República de Colombia, se dictan las disposiciones para la implementación del sistema de gestión de la seguridad y salud en el trabajo (SG-SST). El decreto tiene por objeto definir las directrices de obligatorio cumplimiento para todos los empleadores públicos y privados, los contratantes de personal bajo modalidad de contrato civil, comercial o administrativo, las organizaciones de economía solidaria y del sector cooperativo, las empresas de servicios temporales y tener cobertura sobre los trabajadores dependientes, contratistas, trabajadores cooperados y los trabajadores en misión. En última instancia, con este decreto se busca el mejoramiento continuo de las condiciones de trabajo en las empresas colombianas.

El proceso de mejora continua implica un ciclo de gestión que inicia con la planificación de lo que debería ser la seguridad y la salud en la empresa (Porrás Velásquez y Parra D’aleman, 2018a). Luego se implementan las acciones correspondientes para identificar los aspectos de la organización del trabajo que se están haciendo correcta o incorrectamente (etapa de verificación) para revisar si las acciones planeadas sobre seguridad y salud en el trabajo están dando buenos resultados. Por último, la empresa debe actuar para garantizar mayores beneficios en la seguridad y la salud de los trabajadores. En pocas

palabras, la vigilancia epidemiológica de la salud en el trabajo, es indispensable para la planificación, ejecución y evaluación de los programas de gestión de la seguridad y la salud en el trabajo.

De acuerdo con la legislación nacional e internacional todas las empresas tienen el compromiso de generar contextos que les permitan a los colaboradores desarrollar sus objetivos personales con motivación, teniendo en cuenta sus necesidades personales y colectivas. No solo para dar cumplimiento a la normativa vigente en el estado colombiano sino porque es indispensable construir estrategias de prevención para el trabajo que mejoren el estilo de vida de las personas, implementando herramientas de ayuda personal según los niveles de estrés que se identifiquen y bajo que parámetros se puede desarrollar.

Ahora bien, como empresa de seguridad privada, y con miras a posesionarse mejor en el mercado colombiano de servicios especializados, esta compañía necesita saber con precisión los factores, las dimensiones y los niveles de riesgo psicosocial intralaborales del área operativa de la empresa, con la finalidad de plantear estrategias que mejoren y aseguren la calidad de vida laboral de todo el personal de la compañía para poder ofertar los servicios ofrecidos a las diferentes empresas que hacen parte de sus clientes reales y potenciales y también reducir los niveles de insatisfacción y rotación de personal. Lo que se propone esta investigación es describir los niveles de riesgo percibidos por los empleados de los factores psicosociales intralaborales, tales como: demandas del trabajo, control y autonomía en la toma de decisiones, el liderazgo y las relaciones sociales en el trabajo y la remuneración.

Psicología de la salud ocupacional

Para la psicología de la salud ocupacional los factores de riesgos psicosociales intralaborales se refieren a las condiciones, características y organización del trabajo que afectan positiva o negativamente tanto la salud física como el bienestar social y emocional de los empleados de una empresa. En este sentido, explicar, identificar e intervenir las condiciones intralaborales es el objetivo principal de este campo de investigación. En pocas palabras la intervención psicológica en este campo implica identificar, controlar y disminuir el impacto de las posibles fuentes de riesgo en las organizaciones laborales (Porrás Velásquez y Parra D'aleman, 2018).

En términos amplios se puede decir que en Colombia los primeros estudios sistemáticos sobre la salud laboral son reportados por Villalobos (2004); Andrade Jaramillo & Gómez (2008); Briceño (2003); Charria, Sarsosa & Arenas (2011); Uribe Rodríguez & Martínez Roza (2013; 2014); Gutiérrez & Viloria-Daza (2014); (Porrás Velásquez, 2015; 2017a). Otros estudios sobre los factores de riesgo psicosociales han sido realizados en empresas españolas como fuentes comparativas por Pozo Muñoz & Morillejo (2001); Salanova (2009); Moreno Jiménez & Báez León (2010); Moreno Jiménez (2011); Gil-Monte (2012).

En principio, se puede afirmar, que la psicología del trabajo busca comprender el impacto psicosocial de la actividad laboral en la estructura psíquica de los trabajadores (Porrás Velásquez, 2009, 2015). Por esta razón, se puede decir que, los estudios psicosociales del trabajo se han convertido en un pilar del bienestar laboral de las personas (García Rivera y Porrás Velásquez, 2019). Sus aportes han brindado una mirada más amplia al área empresarial desde diferentes enfoques permitiendo el estudio de nuevos aspectos de la persona en sus ambientes de trabajo y sobre todo los efectos tanto positivos como negativos de las condiciones de trabajo en la salud mental de sus integrantes (Porrás Velásquez, 2014).

De otra parte, y desde una perspectiva mucho más amplia, se ha planteado que la psicología organizacional tiene como objetivo principal, “el estudio del comportamiento de las personas en una organización y cómo está afecta el rendimiento de la organización” (Forero & Perilla, 2004, p 3). En este

sentido, los estudios psicológicos en el campo de las organizaciones buscan establecer relaciones no solo causa-efecto, entre los factores individuales, psicosociales y organizaciones con la productividad y la calidad de vida, en términos de bienestar laboral. Es decir, una acción lleva a otra y le da connotaciones diferentes en un mismo contexto, por esto, es importante conocer los comportamientos que se manifiestan en las horas laborales y el bienestar de las personas que trabajan en la organización (Porrás Velásquez, 2012; 2016a).

El desarrollo personal en las empresas se ha convertido en la base fundamental para que los objetivos se cumplan, el seguimiento de la vida de los trabajadores y el equilibrio en el aspecto psicológico, emocional y social es la función de la psicología del trabajo para mejorar el desempeño en las labores de sus colaboradores en la empresa (Porrás Velásquez y Parra D'aleman, 2018a).

De acuerdo con Correa (2013), desde los comienzos de la revolución industrial “la producción aumenta, mientras el bienestar disminuye” (p. 98). Sin embargo, no podemos olvidar que en los tiempos modernos fue la época le abrió a la psicología como disciplina científica nuevos horizontes sobre su papel en la sociedad y su impacto en el mejoramiento continuo de los procesos de producción industriales. Por supuesto, es necesario contemplar en este contexto de desarrollo de la disciplina los aspectos ideológicos (Porrás Velásquez, 2012a; 2014a), que tiene una gran influencia en las prácticas de gestión humana modernas y el interés por incrementar la productividad a partir de la medición científica de la eficacia y eficiencia organizacional.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) define el trabajo como: *“el conjunto de actividades humanas, remuneradas o no, que producen bienes o servicios en una economía o que satisfacen las necesidades de una comunidad o proveen los medios de sustento necesarios para los individuos”* (OIT, 2010). De acuerdo con esta perspectiva, el trabajo es para los humanos una actividad que le da sentido a su existir. Igualmente, vale la pena mencionar que los estudios sobre la calidad de vida laboral y el bienestar subjetivo o psicológico apuntan a mejorar los niveles de productividad individual, grupal y organizacional e impactar positiva y significativamente la satisfacción de los empleados con labor realizada (Porrás Velásquez y Parra D'aleman, 2019).

Factores de riesgo psicosociales intralaborales

Las condiciones internas de trabajo son aquellas características del trabajo y de su forma de organización interna a cada empresa que influyen de manera decisiva en los estados de salud y bienestar subjetivo de los empleados.

El modelo de evaluación de estos factores de riesgo psicosociales, para el caso colombiano, se estructuró en cuatro dominios- Factores:

El primer factor, Demandas de trabajo se relaciona con las exigencias que el trabajo tiene para la persona puede ser de diversas formas, ya sea cognitivo, físicas, de responsabilidad o jornadas de trabajo. Este factor se subdivide en seis dimensiones que son: demandas cuantitativas, demandas de carga mental, demandas emocionales, demandas ambientales y de esfuerzo físico, demandas de la jornada de trabajo, e influencia del trabajo sobre el entorno extra laboral.

El segundo factor, Control sobre el trabajo, tiene que ver con la capacidad que tiene el trabajador de decidir sobre su trabajo e influir en él, es decir, de tomar decisiones y participar en el cambio, para esto, es importante que se tenga claro el rol y las funciones de cada persona con la posibilidad de dar su opinión y evaluar que tanto puede ser tomada en cuenta. Este factor se compone de cinco dimensiones que son: control y autonomía sobre el trabajo, oportunidades para el uso y desarrollo de habilidades y conocimientos, claridad del rol, participación y manejo del cambio, y capacitación.

El tercer factor, Liderazgo y relaciones sociales en el trabajo, se comprende en la relación entre los jefes y los trabajadores, es decir, de la relación jerárquica en el trabajo en la que se mantiene el respeto y la dignidad del otro, así mismo, las relaciones en el trabajo se retoman desde el punto de vista del ambiente sano que se percibe en la organización y el trabajo en equipo entre compañeros y superiores. Este factor se subdivide en tres dimensiones las cuales son: características de liderazgo, relaciones sociales en el trabajo, retroalimentación del desempeño,

El cuarto y último factor, la Recompensa, tiene que ver con el reconocimiento que siente el colaborador de la empresa hacia él. Este factor se compone de dos dimensiones: reconocimiento y compensación, por un lado y recompensas derivadas de la pertenencia a la organización y del trabajo que se realiza, por el otro.

Método

Tipo de estudio

Esta es una investigación de tipo descriptiva, con un diseño de corte transversal y no experimental, de acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014).

Muestra

La muestra fue de 485 guardas de seguridad, a los cuales se les aplicó el cuestionario de factores de riesgo psicosociales intralaborales, principalmente ubicados en hospitales públicos de la ciudad de Bogotá. Para esta investigación se utilizó un muestreo no probabilístico con participación voluntaria (con consentimiento informado) del personal de guardas de seguridad de los diferentes puestos que tiene la empresa (comprendiendo que la palabra “puestos” se refiere a los lugares de trabajo donde la empresa presta los servicios de seguridad privada). Se escogió la población más cercana y accesible para el análisis. El criterio de inclusión fue tener contrato vigente de trabajo, y antigüedad en el puesto de trabajo de tres meses en adelante.

Instrumento

El instrumento empleado para este estudio fue el cuestionario de factores de riesgo psicosociales intralaboral (forma B) que hace parte de la batería de instrumentos para evaluar los riesgos psicosociales elaborada por el Ministerio de Protección social de la República de Colombia, publicada en el año 2010. Este instrumento nos ayuda a identificar las dimensiones y los niveles de riesgo de los puestos de trabajo de la empresa. La batería brinda la opción de poder usarlos individual o colectivamente.

Los factores intralaborales son entendidos como aquellas características del trabajo y de su organización que influyen en la salud y bienestar del individuo, este instrumento recopila información subjetiva del trabajador que lo responde, su objetivo es identificar los factores de riesgo psicosociales intralaborales y su nivel de riesgo. La forma B, del cuestionario se utiliza para cargos de auxiliares u operarios y se compone de 97 ítems. La duración en promedio es de 33 minutos.

La forma B del cuestionario está estructurada en dominios y dimensiones, en primer lugar, una dimensión se entiende como las condiciones psicosociales que constituye un factor y está compuesta de 16 dimensiones de factores intralaborales y en segundo lugar, el dominio se conoce como el conjunto de dimensiones que conforman un grupo de factores psicosociales. Este instrumento se compone de cuatro dominios que son: demandas de trabajo, control sobre el trabajo, liderazgo y relaciones sociales en el trabajo y recompensa.

Las características psicométricas de este instrumento en cuanto a su validez y confiabilidad, en primer lugar, su validez parte de dos procesos estadísticos que son: el análisis factorial y los coeficientes de relación, en donde se comprobó que las dimensiones y dominios planteados a nivel teórico son

coherentes con los comportamientos esperados, así mismo, se correlacionaron los dominios y dimensiones según los puntajes obtenidos con la muestra que retomo la investigación. (Esto no lo entiendo muy bien, sin embargo, lo conceptualicé de esta manera). La confiabilidad de los instrumentos se estableció a través del cálculo de coeficientes de Alfa de Cronbach, los resultados demostraron una buena consistencia interna con un coeficiente de 0,937 (Ministerio de la protección social, 2010).

Procedimiento

De inicio, se programaron las entrevistas con los trabajadores en sus respectivos puestos de trabajo para su evaluación durante un mes en diferentes días y horarios para informales sobre el tema de factores de riesgo psicosocial y más adelante se les invito a participar voluntariamente en este proceso de investigación hasta completar la muestra (485 participantes).

A cada uno de los guardas de seguridad, que participaron voluntariamente se les hizo primero la entrega del documento: consentimiento informado para que lo leyeran y, si estaban de acuerdo, lo firmaran. Después de las firmas, se leyeron las instrucciones en conjunto con el examinador, luego se les entregó el cuestionario para que lo diligenciaran de manera individual. Se buscó que el ambiente en que se aplicara la prueba fuera con adecuada iluminación, ventilación y control de ruidos.

Por último, el proceso de calificación se realizó siguiendo los baremos de las dimensiones intralaborales de acuerdo con los ítems que componen cada dimensión de la prueba. Después se sumaron los puntajes de los ítems asignados a cada dimensión, para obtener los puntajes brutos de todas las dimensiones y transformar los puntajes brutos a una escala de 0 a 100. La fórmula es: puntaje transformado en puntaje bruto sobre el factor de transformación X100. Los puntajes transformados deben tener solo un decimal por medio del método de aproximación. En suma, se hizo la interpretación de los puntajes transformados de cada dimensión y del factor de riesgo intralaboral teniendo en cuenta las características de cada una de las dimensiones y dominios para un mejor análisis de los resultados.

Resultados

Con el propósito de lograr una mejor comprensión de los hallazgos de esta investigación, se presentan los resultados de los factores de riesgo psicosociales intralaborales presentes en la población estudiada con el instrumento propuesto por el Ministerio de la protección social de la República de Colombia, en el año 2010.

Inicialmente se describen los datos sociodemográficos que se escogieron para este proyecto de investigación y que fueron los siguientes: el (78%) de la muestra está conformada por hombres y el (22%) por mujeres. La antigüedad en la empresa se distribuye de la siguiente manera: el (42%) de la muestra tiene entre 3 y 6 meses, el (22%) entre 7 y 12 meses, el (14%) entre 13 y 24 meses, el (10%) entre 25 y 36 meses, y (12%) más de 37 meses. En cuanto al nivel educativo los datos son: el (94%) tiene bachillerato completo, el (5%) es técnico, el (1%) tecnólogo. El estado civil se distribuyó de la siguiente forma: unión libre (38%), casados(as) (25%), solteros(as) (32%), y el (5%) separados(as). El (95%) tiene hijos o personas a cargo. El (82%) vive en arriendo y el (17%) en casa familiar.

En la tabla 1. Se presentan los rangos de los puntajes transformados establecidos por los baremos de la prueba y los niveles de riesgo psicosociales de orden intralaboral de acuerdo a la forma B del cuestionario propuesto por el Ministerio de la protección social, para personal operario, que pueden afectar la salud de los empleados en sus puestos de trabajo de acuerdo a las condiciones en que se realiza dicha actividad.

Nivel	Sin riesgo o riesgo despreciable	Riesgo bajo	Riesgo medio	Riesgo alto	Riesgo muy alto
Rangos Puntajes transformados	0,0 – 20,6	20,7- 26,0	26, 1 - 31,2	31,3 – 38,7	38,8 – 100

Tabla 1. Nivel de riesgo psicosocial intralaboral de acuerdo al puntaje transformado de la prueba original.

Fuente: Ministerio de protección social, 2010

Establecido los criterios de evaluación de los factores de riesgo psicosocial intralaborales y los rangos de puntajes, en la tabla 2, se exponen los puntajes promedios que se hallaron en cada uno de los (21) puestos de trabajo y el nivel de riesgo percibido por el grupo de trabajadores analizados.

Puestos de trabajo	Puntaje transformado	Nivel de riesgo
ARBOS	29,9	Medio
Cámara de comercio	26,0	Bajo
Capital salud	33,4	Alto
Clínica Fray	32,8	Alto
Coordinadores puestos	28,4	Medio
Externos UNAL	19,9	Sin riesgo o riesgo despreciable
Hospital. Centro Oriente	37,9	Alto
Hospital. Engativá	37,9	Alto
Hospital. Fontibón	32,5	Alto
Hospital. Kennedy	32,8	Alto
Hospital. Samaritana Bogotá	34,6	Alto
Hospital. Samaritana Girardot	29,7	Medio
Hospital. Tunal	36,2	Alto
Hospital. Pablo VI	29,0	Medio
Hospital. Rafael Uribe U	46,8	Muy alto
Hospital. San José Centro	32,0	Alto
Hospital. San José Infantil	26,0	Bajo
Hospital. Simón Bolívar	37,7	Alto
Mundo Aventura	32,4	Alto
Pacific Rubiales	21,0	Bajo
UNAL	30,5	Medio
PUNTAJE PROMEDIO GLOBAL INTRALABORAL	31,8	Alto

Tabla 2. Niveles de riesgos psicosociales intralaborales por puesto de trabajo

Fuente: elaboración propia

Los resultados globales muestran un nivel de riesgo de los factores psicosociales de orden intralaborales es alto, lo que nos indica que hay respuestas de estrés laboral alto dependiendo del factor, dimensión y puesto de trabajo que cada empleado lleva a cabo en su jornada de trabajo. El análisis para generar una estrategia de intervención lo antes posible con el fin de controlar la situación y no pase a un nivel muy alto, el cual ya indica respuestas de estrés extremas y necesitan de una intervención inmediata. Los puestos de trabajo ubicados en hospitales públicos de la ciudad de Bogotá, son los que tienen más alto riesgo para la salud mental laboral de los guardas de seguridad de esta empresa privada.

En la tabla 3, se puede observar claramente que los factores de riesgo psicosociales intralaborales (de acuerdo con los resultados de la forma B del cuestionario aplicado a operarios y auxiliares de la organización), que presentan el mayor de los riesgos para la salud mental de los guardas de seguridad (en un rango de muy alto). En primer lugar, las demandas emocionales (entendidas como: la exposición permanente del trabajador a situaciones laborales que demandan gran capacidad de comprensión de los sentimientos y/o estados de ánimo de los usuarios o clientes, y un alto nivel de autocontrol emocional por parte del trabajador(a) para no interferir con el desempeño de su labor. En segundo lugar, las demandas de la jornada de trabajo (entendidas como las exigencias de tiempo prolongados más allá del turno establecido legalmente y de la ausencia de períodos de descanso o pautas activas). En tercer lugar, se encontró la dimensión de la falta de control y autonomía sobre el trabajo realizado o por realizar. Es importante y oportuno señalar que se encontró un nivel de riesgo psicosocial alto, en el factor de claridad del rol.

Estas condiciones de trabajo producen un desgaste emocional altísimo en los empleados que, de no intervenir de manera urgente se pueden convertir en crónico y puede generar un síndrome de *burnout* que agota los recursos físicos, sociales y psicológicos de los trabajadores expuestos a diario esos riesgos laborales.

La pérdida del control sobre el trabajo que se realiza es muy frecuente en los operarios pues básicamente el dispositivo administrativo de orden jerárquico tradicional limita la participación de estos empleados en la toma de decisiones que promuevan el cambio de las condiciones de trabajo.

En pocas palabras, como ya se mencionó es prioritario que las directivas de la empresa se comprometan de manera urgente a implementar un programa de prevención y reducción de estos factores de riesgo extra laborales con el fin de disminuir su impacto en la salud de los empleados, en los índices de rotación y en los índices de ausentismo que afectan la productividad de la organización.

Por último, es importante resaltar entre los resultados encontrados que el valor y el significado del trabajo para el personal de auxiliares y operarios está más focalizado en el factor económico que en la realización personal, esto unido al hecho que el 95% de la población analizada tiene hijos o personas a su cargo que dependen económicamente de ellos y que además, el 82% viven en arriendo los que les obliga a tener ingresos básicos, suficientes para pagar dichos servicios fuera de la alimentación, el transporte y el vestuario.

Dimensiones del factor de riesgo	Puntaje transformado	Nivel de riesgo
1. Demandas cuantitativas	28,1	Bajo
2. Demandas de carga mental	67,4	Medio
3. Demandas emocionales	55,6	Muy alto
4. Demandas ambientales y de esfuerzo físico	32,5	Medio
5. Demandas de la jornada de trabajo	53,3	Muy alto
6. Influencia del trabajo sobre el entorno extra laboral	30,2	Medio
7. Control y autonomía sobre el trabajo	43,4	Muy alto
8. Oportunidades para el uso y desarrollo de habilidades y conocimientos	32,5	Medio
9. Participación y manejo del cambio	38,4	Medio
10. Claridad del rol	15,7	Alto
11. Capacitación	9,4	Bajo
12. Características del liderazgo	18,6	Medio
13. Relaciones sociales en el trabajo	22,5	Medio
14. Retroalimentación del desempeño	24,8	Medio
15. Recompensas derivadas de la pertenencia a la organización y del trabajo que se realiza	13,5	Medio
16. Reconocimiento y compensación	9,1	Medio
PUNTAJE PROMEDIO DE RIESGOS INTRALABORALES	31,8	Alto

Tabla 3. Nivel de riesgo intralaboral percibido por los empleados en cada dimensión.

Fuente: elaboración propia

Discusión

Los resultados encontrados en este estudio empírico coinciden en términos generales con las investigaciones previas realizadas no solo en Colombia sino en algunas regiones del mundo occidental (Gil Monte, 2005). Nuestros hallazgos están de acuerdo con el modelo de demanda-control-apoyo social de Karasek., en el sentido de encontrar soluciones acordes no solo con las necesidades de las organizaciones sino de las personas que contribuyen con su esfuerzo y dedicación al incremento de la productividad a nivel empresarial, local, regional y mundial.

En la investigación realizada en la ciudad de Bucaramanga-Colombia por Uribe Rodríguez y Martínez Rozo (2013), sobre factores de riesgo intralaborales con personal de la salud, se encontraron datos muy similares a los de nuestra investigación, particularmente en los factores de riesgo relacionados con las demandas emocionales del trabajo y la falta de control y autonomía en la toma de decisiones por parte del personal operativo o auxiliar. Datos similares encontraron Uribe Rodríguez y Martínez Rozo (2014).

El estudio realizado por Muñoz, Pitre, y Amaya (2017), muestra un diagnóstico de los factores de riesgos psicosociales intralaborales en la empresa Miramar en el municipio de Maicao. La coincidencia de los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas en el país, implica, entre otras cosas, para las empresas en acción, brindar herramientas y estrategias efectivas de afrontamiento de las demandas emocionales del trabajo durante largas e intensas jornadas de trabajo debe ser la prioridad de este tipo de empresa dedicadas a la prestación de servicios de seguridad privada. Por estas razones, es prioritario y urgente diseñar e implementar a corto plazo un programa de intervención que logre disminuir y luego controlar esos factores con el propósito de mejorar el servicio de seguridad privada ofrecido por los guardas de esta compañía. En este sentido, en el año 2018, Quiroprevención, presenta un informe sobre riesgos psicosociales en la población colombiana, mostrando un panorama preocupante en materia de intervención psicosocial, a pesar de la legislación vigente.

En la tesis de grado realizada por Varela (2019), el autor encontró que los factores de riesgo psicosocial intralaborales en los trabajadores de sistemas en soluciones informática requerían una intervención psicosocial integral que se adecuara a las necesidades de la compañía, para su control oportuno. Más recientemente, en la investigación adelantado por Aguillón, Palomino, Zea de Jesús, Ruiz, Juárez, Villarreal, y Gallegos (2020), encontraron que los factores psicosociales de riesgo intralaborales están asociados a niveles de estrés elevados. Las demandas emocionales hacen referencia a situaciones afectivas y emocionales propias del contenido de la tarea que tiene el potencial de interferir con los sentimientos y emociones del trabajador.

También Arce, Julio (2020), estableció una relación positiva entre el nivel de estrés laboral y los factores de riesgos psicosociales intralaborales en trabajadores de una fundación de niños con discapacidad ubicado en el departamento del Atlántico en Colombia. En este sentido, la exposición a las exigencias emocionales demanda del trabajador habilidad para: a) entender las situaciones y sentimientos de otras personas y b) ejercer autocontrol de las emociones o sentimientos propios con el fin de no afectar el desempeño de la labor. Estas situaciones se convierten en factor de riesgo para la salud cuando el empleado se ve expuesto a los sentimientos, emociones o trato negativo de otras personas en el ejercicio de su trabajo. En la mayoría de los casos de este estudio se encontró que los guardas de seguridad privada, en hospitales públicos de la ciudad reciben una alta dosis de emociones negativas, tóxicas o destructivas por partes de los usuarios.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos se derivan las siguientes conclusiones.

En primer lugar, se dio respuesta al objetivo general de este estudio pues se logró identificar los factores de riesgo psicosociales intralaborales que causan mayor impacto en la salud y el bienestar psicológico de los empleados de esta empresa de seguridad privada ubicada en la ciudad de Bogotá-Colombia. Los factores psicosociales de riesgo intralaborales que presentaron un puntaje alto fueron en su orden: “demandas del trabajo”, particularmente relacionadas con “el manejo y control emocional propio”, ante las demandas y exigencias desbordadas de los usuarios o clientes; luego se ubicó, la “falta de control sobre el trabajo”, después se ubicó “la falta de claridad del rol”. Por último, encontramos la falta de “autonomía” sobre el trabajo a realizar y las “largas jornadas” en cada turno, en la mayoría de los puestos de trabajo analizados.

Estos factores de riesgo a la salud mental y emocional de los operarios requieren de la intervención “inmediata” y “urgente” por parte de la organización para mitigar su impacto negativo no solo en el bienestar psicológico sino en el desempeño y productividad de los empleados de la compañía. Este proceso de intervención psicosocial laboral debe estar acompañado por los profesionales de la salud laboral de la empresa. En este sentido, estamos convencidos que son significativos los aportes de la psicología de la salud ocupacional a las nuevas prácticas de gestión humana en la prevención y promoción de la salud laboral (Porras Velásquez, y Parra D’aleman, 2019).

Los demás factores de riesgos presentaron puntajes medios o moderados. Respecto a las condiciones intralaborales muestran que los guardas de seguridad privada que trabajan en hospitales públicos de Bogotá están mayormente expuestos a riesgos psicosociales. Esto implica para la empresa de seguridad privada una vigilancia epidemiológica mayor en esos puestos de trabajo a fin de contrarrestar la situación actual.

La evaluación de los riesgos psicosociales en la empresa brinda la posibilidad de conocer más de cerca el estado de salud mental, física y social de cada colaborador y realizar un análisis detallado sobre los contextos en los que se maneja mayor nivel estrés comparado con otros lugares de trabajo, con esta evaluación se realizara un análisis sobre las dimensiones psicosociales más afectadas, las cuales requieren una intervención enfocada en estas áreas, a partir de los resultados se planteó un plan de intervención para llevar a cabo con los colaboradores.

Finalmente, es importante recordar que evaluar e identificar los factores de riesgo psicosociales es muy importante para diseñar planes de intervención psicosociales estratégicos acordes con las necesidades y el contexto socioculturales de cada empresa.

Referencias bibliográficas

- Aguillón, J., Palomino, L., Zea de Jesús, M., Ruiz, N., Juárez, S., Villarreal, E., & Gallegos, R. (2020). Riesgos psicosociales intralaborales y estrés en trabajadores del sector secundario. *Horizonte De Enfermería*, 31(2), 135–147. https://doi.org/10.7764/Horiz_Enferm.31.2.135-147
- Andrade Jaramillo, V., & Gómez, I. (2008). Salud laboral investigaciones realizadas en Colombia. *Pensamiento Psicológico*, 4(10), 9-25.
- Arce Julio, R. (2020). Relación entre el nivel de estrés laboral y los factores de riesgos psicosociales intralaborales en trabajadores de una fundación de niños con discapacidad ubicado en el departamento del Atlántico/Colombia. *Rev. Asoc. Esp. Espec. Med. Trab.* [online]. 29, (1),42-56.
- Briceño, L (2003). Prevención de riesgos ocupacionales en empresas colombianas. *Rev. Ciencias de la Salud / Bogotá (Colombia)* 1 (1): 13-30.
- Charria, V; Sarsosa, K; Arenas, F (2011). Factores de riesgo psicosocial laboral: métodos e instrumentos de evaluación, *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*; 29(4): 380-391.
- Correa, E. (2013). Psicología organizacional y del trabajo: Aproximación histórica, conceptual y principales tendencias (tesis de pregrado). Universidad ICESI, Santiago de Cali, Colombia.

- Forero, E & Perilla, L (2004). Visión retrospectiva, actual y prospectiva de la psicología organizacional, *Acta Colombiana de Psicología*, (11), 5-22.
- García Rivera M., y Porras Velásquez, N. R. (2019). Reflections on School Violence from A Psychosocial Perspective. DOI: 10.33552/OAJAP.2019.01.000515
- Gil-Monte, P. (2012). Riesgos psicosociales en el trabajo y salud organizacional. *Revista Perú Medicina Experimental en Salud Pública*. 29 (2), 237-41.
- Gil Monte, P. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo (*Burnout*): una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. Madrid: Pirámide.
- Gutiérrez, A., & Vilorio-Daza, J. (2014). Riesgos psicosociales y estrés en el ambiente laboral. *Salud Uninorte*, 30 (1), 5-7.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a. Ed.). México: McGraw-Hill.
- Ministerio de Protección Social. República de Colombia (2010). Batería instrumentos para la evaluación de los factores de riesgo psicosocial. *Bogotá*.
- Ministerio de la Protección Social. Colombia. (2008). Resolución 2646 del 2008.
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=31607>
- Moreno Jiménez, B., y Báez León, C. (2010). Factores y Riesgos Psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas. *Ministerio de Trabajo e Inmigración de España*.
- Moreno Jiménez, B. (2011). Factores y riesgos laborales psicosociales: conceptualización, historia y cambios actuales. *Medicina y Seguridad del trabajo*, 57, 4-19.
- Muñoz, D, Pitre, R, y Amaya, N. (2017). Diagnóstico de los factores de riesgos psicosociales intralaborales en la empresa Miramar en el municipio de Maicao de La Guajira. *aglala*, diciembre; viii (1).
<http://revistas.curn.edu.co/index.php/aglala/article/view/1034/813>
- Pozo Muñoz, C; Morillejo, E A; (2001). Análisis de los factores psicosociales de riesgo en los profesionales dedicados al cuidado de la salud. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17(1) 273-293.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231318273002>
- Organización Internacional del trabajo, OIT (2010). Programa laboral:
http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-americas/-ro_lima/documents/publication/wcms_179361.pdf
- Porras Velásquez, N. (2009). La psicología social: una aproximación desde la perspectiva ideológica. *Revista Electrónica de psicología social "Poiésis"*. (18), diciembre. Funlam.
<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/137/124>
- _____. (2012). La gerencia del potencial humano en las organizaciones que aprenden desde la perspectiva psicológica. *Revista Electrónica de psicología social "Poiésis"*. (23). Recuperado de
<http://funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/330/303>
- _____. (2012a). Límites y retos del campo de la psicología de las organizaciones. *Revista Electrónica de psicología social "Poiésis"*. (24). DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/16920945.519>
- _____. (2013). Inserción laboral y salud mental: una reflexión desde la psicología del trabajo. *Tesis Psicológica*, 8 (2), 98-117.
<https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/339/325>

_____. (2014). El estudio del comportamiento organizacional como fundamento para la gestión humana por competencias. *Revista Electrónica de psicología social "Poiésis"*. (27). <https://doi.org/10.21501/16920945.1223>

_____. (2014a). Aportes de la psicología de la motivación para la comprensión del comportamiento humano en el trabajo. *Revista Electrónica de psicología social "Poiésis"*. (28). <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/1399/1251>

_____. (2015). Gestión del conocimiento, aprendizaje y socialización organizacional: procesos fundamentales para la psicología del trabajo. *Revista Electrónica de psicología social "Poiésis"*. (29). Recuperado de <https://doi.org/10.21501/16920945.1609>

_____. (2016). Aproximación histórica a la psicología del trabajo y de las organizaciones en Colombia. *Interamerican Journal of Psychology (IJP)*, 50 (3), 317-330. <https://pdfs.semanticscholar.org/aceb/03d3932f209dc842cb7c98799c478d75988a.pdf>

_____. (2016a). Pensar los conflictos organizacionales desde la perspectiva del coaching ontológico. *Revista Latinoamericana de Psicoterapia Existencial. Un Enfoque Comprensivo del Ser*, (13), 30-38. https://www.fundacioncapac.org.ar/revista_alpe/index.php/RLPE/article/view/34/pdf

_____. (2017). Violencia psicológica en el trabajo: aproximaciones desde la perspectiva psicosocial. *Integración Académica en Psicología*. 5 (13), 20-27. <http://integracion-academica.org/22-volumen-5-numero-13-2017/150-violencia-psicologica-en-el-trabajo-aproximaciones-desde-la-perspectiva-psicosocial>.

_____. (2017a). Relaciones de poder y subjetividades laborales: Una reflexión desde la perspectiva de Foucault. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10 (1), 93-102. <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/1169>

Porras Velásquez, N., y Parra D'aleman, L. (2018). La adicción al trabajo como síntoma del malestar laboral contemporáneo. *Integración Académica en Psicología*, 6 (17), 4-14. <http://integracion-academica.org/attachments/article/197/01%20Adiccion%20al%20trabajo%20-%20NPorras%20LParra.pdf>

_____. (2018a). Creencias irracionales como riesgo psicosocial de la adicción al trabajo desde la perspectiva de la salud ocupacional. *Interacciones. Revista de Avances en Psicología*, 4 (2), 105-113. <http://dx.doi.org/10.24016/2018.v4n2.118>

_____. (2019). La felicidad en el trabajo: entre el placer y el sentido. *Equidad y Desarrollo*, (34), 181-197. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss34.9>

Porras Velásquez, N. (2020). El trabajo sobre sí mismo como práctica ética desde la psicología del trabajo. En J. Báez y Cols. *El despertar de la inquietud de sí*. (pp. 99-125). Bogotá: Los Libertadores Fundación Universitaria.

_____; (2022). The Subjective Experience of Personal **Fulfillment** in a Job with a Sense of Purpose. *Forensic Sci AddRes*. 5(5). FSAR. 000630. 2022.DOI: 10.31031/FSAR.2022.05.000630

Salanova, M. (2009). *Psicología de la salud ocupacional*. Madrid: Síntesis.

Quiroprevencion. (28 de junio 2018). Riesgos psicosociales en la población colombiana. <https://www.quiroprevencion.com/blogs/es/prevenidos/riesgos-psicosociales-poblacion-colombiana>

Uribe Rodríguez, A. F., & Martínez Roza, A.M. (2013). Factores de riesgo intralaboral en una institución de salud nivel III de la ciudad de Santander. *Revista Interamericana de psicología ocupacional*, 32 (2), 56-68.

_____ (2014). Factores psicosociales intralaborales en profesionales con personal a cargo en la ciudad de Bucaramanga. *Informes Psicológicos*, 14(1), 91–108. Recuperado a partir de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/1222>

Varela, J. (2019). Factores de riesgo psicosocial intralaborales en los trabajadores de sistemas infotec soluciones informática. (Tesis inédita). Universidad Libre, seccional Barranquilla. Facultad de ciencias de la salud. Maestría en seguridad y salud en el trabajo.

Villalobos, G (2004). Vigilancia epidemiológica de los factores psicosociales. Aproximación conceptual y valorativa. *Ciencia y trabajo*, 6(14), 197.

IDENTIDAD NACIONAL Y SU EXPRESIÓN EN REDES SOCIALES DIGITALES: UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN JÓVENES CUBANOS

Anneidy Lamadrid Martínez

Melany Pino Domínguez

Universidad Central Marta Abreu de Las Villas.

Resumen

La identidad nacional constituye una problemática social debido al impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la producción hegemónica de subjetividades desde marcos globalizadores. A partir de esta premisa se desarrolló un estudio con enfoque cuantitativo y 100 participantes para explorar particularidades de la identidad nacional y su expresión en redes sociales digitales en jóvenes cubanos. Para la recogida de datos se emplearon las escalas de identificación con el país, fusión de identidad e identificación con los símbolos patrios y un cuestionario sobre expresión de la identidad en redes sociales. El análisis fue realizado a través de procesamiento estadístico. Los resultados mostraron bajos niveles de identificación y fusión de identidad con el país y medios de identificación con los símbolos patrios como tendencia. Las redes sociales se apreciaron como espacios idóneos para la expresión de la identidad nacional.

Palabras clave: identidad nacional, jóvenes, redes sociales digitales.

Abstract

National identity constitutes a social problem because, due to the rise of socialization processes, marked by the influence of new information and communication technologies and their impact on young people, they have caused the erosion of the conceptions and ideologies of the country. Based on this premise, a study was developed from an exploratory quantitative approach that included the participation of 100 people, to determine the fusion and identification with the country, with the national symbols, cultural and historical elements; the expression of national identity in digital social networks, as well as the personality factors of the sample. The results obtained reflect that there are low rates of identification and link with the country; they know and identify with national symbols, they point out that social networks are suitable spaces for cultural expression, but they do not reflect a sense of belonging to the culture and history of the nation.

Key words: National identity, youths, digital social networks.

Introducción

El desarrollo de la identidad personal y social tiene una intrínseca conexión con las etapas de la infancia, la adolescencia y la juventud. En la sociedad cubana, la juventud constituye un segmento social vital y la atención a su socialización ha estado presente en los fundamentos de la concepción del proyecto social cubano (Domínguez, Rego y Castilla, 2014). Los estudios sobre grupos juveniles cubanos, refieren Domínguez *et al.* (2014), han dedicado especial atención a los procesos de socialización y en qué medida contribuyen a configurar un tipo de subjetividad social determinado con sus matices generacionales específicos.

Martín-Barbero (2003) plantea que los cambios en torno a la difusión del saber, el descentramiento y la destemporalización, explican el auge, cada vez más creciente desde inicios del siglo XXI, de los procesos de socialización que transcurren fuera del ámbito familiar, escolar y laboral. A ellos contribuyen especialmente los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC). Dentro de las NTIC, las redes sociales virtuales forman parte hoy de la vida cotidiana de muchos y establecen pautas respecto a la construcción de subjetividades, incluso en aquellos que no tienen acceso a ellas.

Según Rodríguez (2003), la subjetividad producida desde la hegemonía reduce a los sujetos sociales a individuos y configura las identidades autistas de la posmodernidad. En tiempos de infodemia, *fake news* y guerra mediática resulta relevante el estudio de identidades sociales, como la identidad nacional, y su expresión en redes sociales digitales. El presente estudio constituye una demanda del “Observatorio crítico de la identidad cultural cubana que responde al Programa nacional de identidad cultural y en el que participan el Ministerio de Cultura y la Universidad Central ‘Marta Abreu’ de Las Villas”.

Al hablar de identidad social, su principal exponente Henri Tajfel propuso que parte del autoconcepto de un individuo estaría conformado por su identidad social, esto es, “el conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él/ella dicha pertenencia” (1981 p. 255, citado en Cantor-Silva *et al.*, 2018). Los individuos poseen una imagen de sí mismos e integran a este autoconcepto particularidades relevantes a partir de la pertenencia a determinados grupos sociales. A través de esta concepción se puede comprender la naturaleza de afiliación psicológica a grandes grupos sociales como una nación y se puede afirmar que la identidad nacional es un subtipo específico de identidad social (Espinosa & Tapia, 2011).

La identidad nacional es el espacio sociopsicológico de pertenencia, formado por el conjunto dialéctico de cualidades, significados y representaciones que comparten entre sí las personas. Les permite expresarse como un “nosotros” nacional, reconocerse para sí, relacionarse los unos con los otros, compararse con otros grupos nacionales, mirarse reflexivamente y establecer discursos compartidos que dan continuidad a esta identidad dentro de las transformaciones y los cambios (De la Torre, 2001).

Un pueblo tiene identidad cuando sus individuos comparten representaciones en torno a las tradiciones, historia, raíces comunes, formas de vida, motivaciones, creencias, valores, costumbres, actitudes y rasgos. Junto a ello deben tener conciencia de ser un pueblo con características diferentes a las de otros pueblos, y la consideración de los componentes afectivos y de actitudes, lo que quiere decir sentimientos de pertenencia, compromiso y participación en las prácticas sociales y culturales propias (De la Torre, 2001). En el contexto internacional, se han desarrollado varios estudios vinculados con esta temática.

En Indonesia se efectuó una investigación con 114 participantes. Los resultados manifiestan que poseer un fuerte sentimiento de identidad étnica incrementa la probabilidad del orgullo nacional. Mientras que la condición de ser mujer, residente en el extranjero o aceptar los movimientos islámicos reduce la probabilidad de tener un sentimiento intenso de identidad nacional (Rizqy, 2018).

Entre los años 2002 y 2015 se desarrolló un estudio en España, revelando que el número de españoles que mantenían una fuerte identidad nacional española disminuyó durante la crisis. Mientras que los

aspectos culturales ganaron peso, los cívicos perdieron su influencia (González *et al.*, 2020). Las investigaciones realizadas en Estados Unidos revelan el amplio énfasis que los ciudadanos ponen en componentes de la identidad nacional vinculados con las normas cívicas de la nación, los atributos adscriptivos, sobre todo la religión, y también el origen nacional como un marcador de etnicidad o raza (Houltug & Uslander, 2020).

En Alemania también se realizó un estudio sobre identidad nacional, donde los criterios de mayor significación con respecto al tema fueron: los criterios adquiridos (idioma, respeto de leyes, aceptación de tradiciones y compromiso activo) señalados por el 51 % de la muestra; así como el orgullo nacional, el empleo, la identificación de sentirse alemán. Mientras que les restan importancia a otros criterios como haber nacido en esta nación y ser cristianos (Houltug & Uslander, 2020). México también cuenta con varios estudios sobre identidad nacional. Las poblaciones estudiadas mostraron un deterioro de la identidad nacional, lo cual se considera resultado de un derrumbe institucional que destruye la solidaridad ciudadana, genera violencia y engendra una creciente anomia colectiva generalizada (Cappello, 2018).

Las investigaciones realizadas en Venezuela con estudiantes muestran la existencia de una identidad nacional moderada debido a algunas autopercepciones negativas. De forma general los escolares se perciben como representantes típicos de su país, presentan arraigo y orgullo, además de un sentimiento de pertenencia. Les conceden mayor importancia a los principios asociados con la independencia de pensamiento y la disposición de cambio social.

Por otra parte, en Perú se llevaron a cabo investigaciones con estudiantes de tercer grado de la enseñanza secundaria, cuyos resultados revelaron un nivel de identidad nacional alto (Sullón, 2016). Mientras que las investigaciones realizadas en la universidad revelan que la identificación con el país y la autoestima colectiva obtienen puntajes relativamente altos. Con respecto a las dimensiones de estereotipos, las puntuaciones de mayor a menor fueron: imágenes de peruanos capaces y alegres, desconfiables, patriotas y confiables (Espinosa *et al.*, 2016).

Resulta relevante el estudio de las características identitarias de los jóvenes como grupo etario, pues estos pueden constituirse como agentes de cambio de una realidad condicionada por la historia y las herencias del pasado. Pueden modificar e imponer nuevas formas de identificación que pudieran ser en beneficio de los valores y principios que ha defendido y defiende la sociedad en que se vive, o en detrimento de estos. El decursar del tiempo ha demostrado que, en cualquier sociedad y época histórica, la generación joven es portadora del cambio, que en sí misma contiene la mezcla de lo tradicional y lo innovador y abre las puertas hacia las transformaciones graduales de valores sociales, éticos, morales, de costumbres y creencias, culturas, posicionamientos de género y revoluciones políticas (Peñate, 2021).

Para la comprensión de la identidad juvenil es necesario un análisis sobre aquellas características de los jóvenes que matizan la conformación de su sentido de pertenencia como generación. Desde el punto de vista sociopsicológico, el arribo a la juventud, entraña una sucesión constante de cambios que adquieren significaciones importantes para los implicados, desde el punto de vista intelectual, su pensamiento es más abstracto, lógico y teórico, lo que les posibilita la adquisición de una autovaloración, autodeterminación e incluso, autoeducación más consciente, todo lo cual redundará en la construcción de su identidad (Peñate, 2021).

El estudio realizado por Díaz (2021) tuvo como objetivo caracterizar la identidad nacional de un grupo de jóvenes capitalinos, a partir del escenario social heterogéneo provocado por las transformaciones operadas en Cuba a partir de la actualización del modelo económico. Obtuvo como parte de los resultados que en las características personales de los jóvenes asociados al ser cubanos sobresalen: ser sociable, honesto, fiel y fiestero. Las que son secundadas por rasgos de personalidad que facilitan afrontar exitosamente la vida, como ser trabajadores, luchadores, objetivos y emprendedores. No faltan la alegría y el sentido del humor, el ser activos, sencillos, apasionados, soñadores, optimistas y religiosos. Además, se reconocen como inteligentes, sensibles, críticos, educados, amables, elegantes, fuertes, pacifistas, rebeldes y atrevidos.

Son múltiples las razones por las cuales los jóvenes se catalogan como cubanos y cubanas. En primer orden por la forma de ser, eso que les distingue dentro y fuera del país, el ser sociables, solidarios, fiesteros, buenos amigos, luchadores, trabajadores y perseverantes. Además, se incluyen las cuestiones relativas al lugar de nacimiento y los valores transmitidos en el seno familiar, así como cuestiones culturales entre las que se incluyen las costumbres, las tradiciones, los festejos, las preferencias musicales, el idioma y el aprecio a la cultura nacional. Se suman la forma de pensar, la participación social y elementos afectivos como la presencia de sus seres queridos y el aprecio a los cubanos. Además, se asocia el sentimiento de cubanía con el respeto a los símbolos patrios (bandera) y a personalidades de nuestra historia (José Martí, el Che Guevara y Fidel Castro) (Díaz, 2021).

Las redes sociales digitales son actualmente un ámbito de socialización con impacto relevante en la conformación de las identidades juveniles. Estos espacios contribuyen a la formación de la identidad y el desarrollo personal y social, porque ofrecen múltiples posibilidades de mostrarse, intercambiar información sobre uno mismo e interactuar con los demás (Renau *et al.*, 2012).

Del Prete y Redon (2020) afirman que el mantenimiento del perfil, las actualizaciones de estado, la carga de fotografías, las publicaciones, el agregar páginas y los comentarios sobre las publicaciones de los amigos, representan actos performativos que constituyen la subjetividad del usuario y caracterizan la dinámica fluida y cambiante de su identidad social. Estos autores señalan además que, en la construcción de la propia identidad, por parte de las y los adolescentes, prevalece la necesidad de aceptación, de entrar a formar parte de un discurso común, constituyéndose y mostrándose a través de una narrativa del sujeto, que responda a lo valorado y apreciado por el otro (Del Prete & Redon, 2020).

En el contexto cubano se cuenta con las investigaciones realizadas por Domínguez *et al.* (2014) sobre acceso y uso de las NTIC como alternativa socializadora en jóvenes y adolescentes cubanos y por González & González (2016) sobre modos de sociabilidad, motivación y continuidad en Facebook con estudiantes de la Universidad de Ciencias Informáticas (UCI) en La Habana. Sin embargo, se aprecia la carencia de estudios acerca de las particularidades de la identidad nacional y su expresión en redes sociales digitales en jóvenes cubanos.

Debido a esta carencia que conforma la situación problemática, se planteó como problema de investigación: ¿Qué particularidades de la identidad nacional expresan jóvenes cubanos en redes sociales digitales? Este problema de investigación condujo a formular como objetivo general: explorar particularidades de la identidad nacional y su expresión en redes sociales digitales en jóvenes cubanos.

Métodos

La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo y contó con un alcance exploratorio (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014). Se asumió un diseño no experimental transversal ex – post – facto, debido a que no se modifica el fenómeno objeto de análisis, la relación entre variables ya se ha producido con anterioridad y solo pueden registrarse sus medidas (León & Montero, 2015).

Muestra y contexto de estudio

Se empleó un muestreo no probabilístico y se realizó el reclutamiento de los participantes por oportunidad. Los criterios de inclusión, exclusión y salida se presentan a continuación.

- Criterios de inclusión: ser de nacionalidad cubana y contar con edades comprendidas entre 18 y 35 años.
- Criterios de exclusión: reportar que vive fuera de Cuba.
- Criterios de salida: no completar las técnicas aplicadas.

La muestra quedó conformada por 100 personas. El rango de edad de los participantes fue de 18 a 35 años con una edad promedio $M= 23,86$ y desviación $SD= 4,870$. En cuanto al sexo, 44 (44,0%) pertenecieron al sexo femenino y 56 (56,0%) al sexo masculino. La Tabla 1 describe la muestra.

Tabla 1. *Distribución de la muestra*

		Frecuencia	Porcentaje (%)
Provincia	Cienfuegos	6	6,0%
	Villa Clara	78	78,0%
	Sancti Spíritus	6	6,0%
	Ciego de Ávila	3	3,0%
	Camagüey	7	7,0%
Color de piel	Negro	7	7,0%
	Blanco	85	85%
	Mestizo	8	8,0%
Ocupación/Nivel de instrucción	Estudiante de Preuniversitario	1	1,0%
	Estudiante de Enseñanza Técnica Media	1	1,0%
	Estudiante de Enseñanza Técnica Superior	1	1,0%
	Estudiante de Enseñanza Superior	56	56,0%
	Trabajador con estudios de nivel superior	12	12,0%
	Trabajador con estudios de nivel preuniversitario o técnico	20	20,0%
	Trabajador con estudios de nivel secundario	4	4,0%
	Sin vínculo laboral con estudios de nivel superior	1	1,0%
	Sin vínculo laboral con estudios de nivel preuniversitario o técnico	4	4,0%
Total		100	

Fuente: Elaboración propia

Variables e instrumentos

Para cumplir con los objetivos generales de esta investigación se examinaron las siguientes variables:

Variables sociodemográficas: Conjunto de datos de naturaleza social que describen las características de una población –edad (nivel de medición: escala), sexo (nivel de medición: nominal), color de piel (nivel de medición: nominal), ocupación y nivel de instrucción (nivel de medición: nominal). Se recolectaron mediante un cuestionario *ad hoc*.

Identificación con el país: Constructo que describe el grado de orientación colectivista hacia el grupo nacional (Gómez *et al.*, 2011). Se midió mediante una versión adaptada al español de la escala de Gómez *et al.* (2011), compuesta por seis ítems (ejemplo: “Cuando alguien critica a mi país, lo siento como un insulto personal”) y una escala Likert de 6 puntos. Se añadieron dos ítems tomados de la propuesta de Mardelli & Suárez (2016) (“Soy un representante típico de la forma de ser del cubano” y “Mi manera de ser y mis valores se parecen más a los de personas de otros países que a los de mis propios compatriotas”).

Fusión de identidad con el país: Constructo que describe el grado de orientación relacional hacia el país (Gómez *et al.*, 2011). La fusión de identidad está asociada en la literatura con la realización de sacrificios extraordinarios por el país propio, sentimientos de conexión y fuerza recíproca con la nación. Se midió mediante una versión adaptada al español de la escala de Gómez *et al.* (2011), compuesta por siete ítems (ejemplo: “Mi país y yo somos uno”) y una escala Likert de 6 puntos.

Identificación con los símbolos patrios, elementos culturales e históricos: Constructo que recoge el autorreporte de los conocimientos y la identificación con los símbolos del país, sitios, figuras históricas, bailes y músicas tradicionales de la nación. Se midió mediante una escala adaptada a partir de la propuesta por Sullón-Barreto (2016).

Expresión de la identidad nacional en redes sociales digitales: variable que recoge la frecuencia con que utilizan redes sociales y plataformas sociales digitales y luego considera si los participantes observan o comparten contenidos que promueven o atentan contra la cultura cubana y la identidad nacional. Se midió mediante un cuestionario *ad hoc*.

Procedimientos para el análisis de datos

El análisis de los datos fue realizado a través de la utilización del Paquete Estadístico para Ciencias Sociales SPSS versión 22.0 para Windows. Se empleó estadística descriptiva e inferencial.

Resultados

Para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación se realizó un análisis descriptivo de los datos en el que se consideraron la frecuencia absoluta y relativa. Para el análisis de frecuencia se tuvieron en cuenta una serie de ítems que miden: la identificación con el país, la fusión de identidad con el país y la identificación con los símbolos patrios, elementos culturales e históricos, la identidad nacional en redes sociales digitales.

En los resultados de la escala de identificación con el país se evidenciaron los puntajes más altos en las opciones de respuesta *Totalmente de acuerdo*, seguida por la opción *Totalmente en desacuerdo*. En cuanto a los ítems los que mayor puntaje en *Totalmente de acuerdo* lo recibieron: *Cuando hablo sobre mi país es usual que diga “nosotros” en lugar de “ellos”* (50%), seguido de *Soy un representante típico de la forma de ser del cubano* (40%), mientras que los ítems que mayor puntaje recibieron en *Totalmente en desacuerdo* fueron: *Mi manera de ser y mis valores se parecen más a los de personas de*

otros países que a los de mis propios compatriotas (26%) y Estoy muy interesado en lo que los ciudadanos de otros países piensan sobre mi país (24%).

Tabla 2. Procedimientos estadísticos para el análisis de datos

Procedimientos estadísticos	Descripción
Frecuencias	Se emplea en el análisis de variables nominales.
Descriptivos	Se utiliza cuando las variables son de naturaleza continua.
Promedio, desviación estándar, mínimo y máximo	El promedio indica el valor medio. La desviación estándar es un índice estadístico de dispersión. Los rangos de valores mínimo y máximo exponen los niveles en que se comportan las variables.
Prueba de Kolmogorov-Smirnov	Para una muestra se utiliza para determinar si una variable se distribuye normalmente.
U de Mann-Whitney	Se utiliza para determinar si existen diferencias significativas entre 2 grupos de participantes cuando no se cumple con los requisitos de la estadística paramétrica.
Test de Kruskal-Wallis	Se utiliza para comparar información entre más de 2 grupos como alternativa no paramétrica a ANOVA de una vía.
Tau-b de Kendall	Como prueba de hipótesis no paramétrica, se utiliza para medir la asociación ordinal entre dos cantidades medidas.

* En todos los casos se asumió como significativo: $p < 0.05$.

Fuente: Elaboración propia

Se constató que un mayor por ciento de los participantes se agrupa en un nivel bajo. Los baremos fueron establecidos a partir de los resultados de la muestra estudiada. En la Tabla 3 se exponen las frecuencias absolutas y relativas que describen el comportamiento de esta variable.

Tabla 3. Identificación con el país

	Frecuencia	%
Bajo	90	90
Medio	10	10
Total	100	100

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la Escala de fusión de identidad con el país, como se muestra en él, los puntajes más altos convergen en las opciones de respuesta *Totalmente de acuerdo*, seguido de *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Recibieron mayor puntaje en *Totalmente en desacuerdo* en los ítems: *Soy fuerte porque mi país me hace fuerte* (31%), consecutivo de *Mi país soy yo* (28%), mientras que recibieron un puntaje elevado en *Totalmente en acuerdo* los ítems: *Tengo un vínculo emocional profundo con mi país* (28%) y *Yo hago a mi país fuerte* (23%).

Se constató que un mayor por ciento de los participantes se agrupa en un nivel bajo. En la Tabla 4 se exponen las frecuencias absolutas y relativas que describen el comportamiento de esta variable.

Tabla 4. Fusión de identidad con el país

	Frecuencia	%
Bajo	94	94
Medio	6	6
Total	100	100

Fuente: Elaboración propia

Se tuvo en cuenta el análisis de frecuencia de la Escala de identificación con los símbolos patrios, elementos culturales e históricos, a partir de la escala: *Nada, Muy poco, Poco, Bastante o Mucho*. Los puntajes más altos se concentraron en *Mucho*, seguido de *Bastante*. Recibieron mayor puntaje en *Mucho* en el ítem: *¿Conoces cuál es el árbol y ave nacional?* (84%), consecutiva a *¿Reconoces a los personajes que se incluyen en los billetes de la moneda nacional?* (77%). Mientras que el puntaje más elevado manifiesto en *Nada* se evidencian en *¿Disfrutas escuchando música o visualizando los bailes y danzas propias de Cuba?* (15%), seguida de *¿Te identificas con los héroes, mártires y demás personajes de la historia de Cuba?* (10%). Se infiere que los participantes conocen y se identifican con los símbolos patrios, pero en menor medida con la cultura y contenidos históricos del nuestro país.

Se constató que un mayor por ciento de los participantes se agrupa en un nivel medio. En la Tabla 5 se exponen las frecuencias absolutas y relativas que describen el comportamiento de esta variable.

Tabla 5. Identificación con los símbolos patrios, elementos culturales e históricos

	Frecuencia	%
Bajo	38	38
Medio	46	46
Alto	16	16
Total	100	100

Fuente: Elaboración propia

Mientras que en el análisis de frecuencia del cuestionario *ad hoc* sobre expresión de la identidad nacional en redes sociales digitales, se obtuvo que el 72% de los encuestados utilizan las redes sociales y plataformas sociales digitales como Facebook, Youtube, Whatsapp, Facebook Messenger e Instagram *varias veces al día*, seguida de un 10% *de vez en cuando*. Los puntajes más elevados se concentraron en bastante, seguido de mucho.

Respecto a esta última opción de respuesta los ítems más puntuados fueron: *En las redes y plataformas sociales digitales como Facebook, Youtube, Whatsapp, Messenger e Instagram expreso mi cubanía y Las redes sociales digitales son buenos espacios para expresar la cultura cubana y la identidad nacional* (28%), mientras que los ítems más puntuados en la opción *Nada* fueron: *En las redes sociales digitales observo contenidos que atentan contra la cultura cubana y la identidad nacional* (33%) y *En las redes sociales digitales observo contenidos que promueven la cultura cubana y la identidad nacional* (20%).

Se puede suponer entonces que la mayoría de los encuestados consideran que las redes sociales con buenos espacios para expresar la cultura cubana y la identidad nacional y expresan en ellas su cubanía. Un menor número de los encuestados no observan contenidos que atentan contra la cultura cubana y la identidad nacional, ni visualizan que la promuevan.

Se exploraron relaciones entre las variables sociodemográficas (sexo, color de la piel y ocupación) con las variables identificación con el país, fusión de identidad e identificación con los símbolos patrios, elementos culturales e históricos. No se encontraron diferencias significativas para el sexo y la ocupación. Se encontraron diferencias significativas en cuanto al color de la piel. La prueba de Kruskal-Wallis reveló diferencias significativas de acuerdo al color de la piel para los resultados de la escala de identificación con los símbolos patrios y de la escala de expresión de la identidad nacional en las redes sociales.

Para la escala de identificación con los símbolos patrios el rango promedio mayor lo obtuvo el color de piel "negro" ($M= 78,00$), seguido por las puntuaciones para el color de piel "blanco" ($M= 48,60$) y "mulato" ($M= 46,63$). De igual manera ocurrió para los resultados de la escala de expresión de la identidad nacional en las redes sociales. El rango promedio mayor lo obtuvo el color de piel "negro" ($M= 74,86$), seguido por las puntuaciones para el color de piel "blanco" ($M= 49,29$) y "mulato" ($M= 42,06$). Aunque no resultaron significativas las diferencias, para los resultados de las restantes escalas el color de piel "negro" agrupó también los mayores promedios.

Tabla 6. Resultados de la prueba H de Kruskal Wallis para analizar diferencias de acuerdo al color de la piel.

	Identificación con el país	Fusión de identidad		Identificación con símbolos patrios		Expresión en redes sociales	
		1	2	3	4	5	
1. Identificación con el país	-						
2. Fusión de identidad con el país		,483(**) ,000	-				
3. Identificación con los símbolos patrios, elementos culturales e históricos		,419(**) ,000	,394(**) ,000	-			
4. Expresión en las redes sociales de la identidad nacional		,214(**) ,003	,281(**) ,000	,356(**) ,000	-		

* La correlación es significativa al nivel 0,05.

Fuente: Elaboración propia

Se exploraron relaciones entre identificación con el país, fusión de identidad e identificación con los símbolos patrios con los resultados de la escala de expresión en las redes sociales. En la Tabla 7 se exponen los resultados.

Tabla 7. Correlaciones entre variables

	H de Kruskal-Wallis	GI	Sig. asintótica
Identificación con el país	3,732	2	,155
Fusión de identidad	4,341	2	,114
Identificación con los símbolos patrios	6,818	2	,033(*)
Expresión en las redes sociales	5,802	2	,055(*)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). Fuente: Elaboración propia

Como era esperado entre identificación con el país, fusión de identidad con el país e identificación con los símbolos patrios, elementos culturales e históricos presentaron una correlación positiva significativa (ambas variables aumentan o disminuyen simultáneamente). Se encontraron correlaciones positivas significativas entre estas variables y los resultados de la escala del cuestionario *ad hoc* sobre expresión de la identidad nacional en redes sociales digitales.

Conclusiones

La investigación desarrollada aportó elementos de discusión en torno a la identidad nacional en una muestra de jóvenes cubanos y su expresión en redes sociales. Se apreciaron bajos niveles de identificación y fusión de identidad con el país como tendencia. Respecto a la identificación con los símbolos patrios, elementos culturales e historia la tendencia se concentró en un nivel medio.

Se encontraron diferencias significativas de acuerdo al color de la piel en cuanto a la identificación con los símbolos patrios y la expresión de la identidad nacional en las redes sociales, con medias de puntuación mayor en el caso del color de piel “negro”. No se encontraron diferencias significativas de acuerdo al sexo, ocupación y nivel de instrucción. Entre las variables identificación con el país, fusión de identidad con el país, identificación con los símbolos patrios, elementos culturales e históricos y expresión de la identidad nacional en redes sociales digitales se encontraron correlaciones positivas significativas.

Este estudio exploratorio permitió una primera aproximación a la relación entre identidad nacional y el actual impacto de las redes sociales digitales como un ámbito de socialización esencial en las nuevas generaciones. Aportó indicios para plantear la necesidad de fortalecer el sentido de pertenencia y adhesión de la juventud hacia la nación, y establecer estrategias que promuevan de forma activa la construcción socio-afectivo de la identidad nacional.

Referencias bibliográficas

- Cantor-Silva, M., Pérez-Suárez, E. & Carrillo-Sierra, S. (2018). Redes Sociales e Identidad Nacional. *Aibi*, 6(2), 70-77. <https://doi.org/10.15649/2346030X.477>
- Cappello, H. M. (2018). Reconsideraciones sobre la representación de la identidad nacional. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 28(2), 1-29. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/654/65458498007/html/>
- De la Torre, C. (2001). *Las identidades. Una mirada desde la psicología*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura “Juan Marinello”.
- Díaz, O. C. (2021). Ser cubanas y cubanos en el siglo XXI. Un estudio de identidad nacional desde la psicología. *Identidades Juveniles en Cuba. Claves para un diálogo.*, 37-54.
- Domínguez, M.I., Rego, I., & Castilla, C. (2014). *Socialización de adolescentes y jóvenes. Retos y oportunidades para la sociedad cubana actual*. La Habana: Ciencias Sociales
- Espinosa, A., Pacheco, M., János, E. & Páez, D. (2016). Relaciones entre el Clima Socio-Emocional y la Identidad Nacional peruana en estudiantes universitarios limeños. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(37), 56-65. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=8364839400>
- Espinosa, A. & Tapia, G. (2011). Identidad nacional como fuente de bienestar subjetivo y social. *Boletín de Psicología*, (102), 71-87. Disponible en: <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N102-5.pdf>

- Gómez, Á., Brooks, M. L., Buhrmester, M. D., Vázquez, A., Jetten, J., & Swann, W. B. (2011). On the nature of identity fusion: Insights into the construct and a new measure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(5), 918–933. doi:10.1037/a0022642
- González, C., Ruiz, A. M. & Romero, D. (2020). El debilitamiento de la identidad nacional española durante la crisis económica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (170), 95-114. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.170.95>
- González, G. & González, N. (2016). Motivación y continuidad en Facebook. Experiencias de estudiantes de la Universidad de Ciencias Informáticas. En *Memorias II Congreso Internacional de Investigadores sobre Juventud* [CD-ROM]. Cuba: Centro de Estudios sobre la Juventud.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 ed.). México D.F.: Me Graw Hill.
- Houltug, N. & Uslander, E. M. (2021). *National Identity and Social Cohesion*. ECPR Press Editors
- León, O., & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4 ed.). Madrid: McGraw-Hill
- Mardelli, J. & Suárez, L. (2016). Influencia de la Personalidad, la Identidad Nacional y los Valores Personales en la Intención de Emigrar de Estudiantes Universitarios (Tesis en opción al título de Licenciado en Psicología). Universidad Católica "Andrés Bello". Caracas, Venezuela.
- Martín-Barbero, J. (2003). Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar. En R. Morduchowicz. *Comunicación, medios y educación: un debate para la democracia*. Barcelona: Octaedro
- Milfont, T.L., Osborne, D., Yogeewaran, K., Sibley, C.G. (2020). The role of national identity in collective pro-environmental action. *Journal of Environmental Psychology*. doi:10.1016/j.jenvp.2020.101522
- Peñate, A. I. (2021). Problematicaciones en torno a las identidades juveniles. *Identidades Juveniles en Cuba. Claves para un diálogo.*, 23-32.
- Rizqy, A. (2018). What's the matter with being Indonesian? A social representation approach to unravelling Indonesian national identity. *Revista de Psicología Social*, 33(2), 1-15. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02134748.2018.1435219>
- Renau, V., Carbonell, X., & Oberst, U. (2012). Redes sociales on-line, género y construcción del self. *Aloma*, 30(2), 97-107. Disponible en: <http://www.revistaloma.net/index.plip/aloma/article/view/166/110>
- Sullón, N. (2016). Características de la identidad nacional en los estudiantes de tercer grado de educación secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Piura (Tesis de Maestría en Educación con Mención en Historia, Universidad de Piura, Perú). Repositorio institucional PIRHUA-Universidad de Piura. Disponible en: <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2680>

DISCRIMINAÇÃO NO TRABALHO: ESTUDO DE CASO SOBRE ANSIEDADE E DEPRESSÃO EM TRABALHADORES BRASILEIROS

Alfredo Assunção

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

Apesar de existirem diversificadas perspectivas teóricas a defenderem as desvantagens do trabalho terceirizado para a saúde mental, a investigação empírica não tem sido conclusiva, existindo estudos que comprovam a desvantagem para estes trabalhadores, outros que, pelo contrário, refutam esta ideia e outros ainda que não encontraram diferenças. Nesta investigação analisamos algumas condições de trabalho (i.e., *overqualification*, insegurança de emprego, discriminação social, empregabilidade) e a sua relação com a saúde mental dos trabalhadores em regime de *outsourcing*, numa amostra que inclui trabalhadores do Brasil. Avaliamos a saúde mental através do questionário-GHQ28 e analisamos as consequências psicopatológicas de algumas das condições deste novo formato de emprego. Com os resultados deste estudo, contribuiremos não só para uma melhor compreensão do trabalho em regime de *outsourcing* e as suas implicações para a saúde mental dos trabalhadores, como também para a práticas da gestão destes trabalhadores, por forma a promover uma melhoria nas suas condições de trabalho.

Palavras Chave: Psicologia do Trabalho; Saúde Mental; Processos de *outsourcing*

Abstract

Although there are diverse theoretical perspectives defending the disadvantages of contingent work for mental health, empirical research has not been conclusive, there are studies that prove the disadvantage for these workers, others who, on the contrary, refute this idea and others even if they do not found differences. In this research we intend to analyze several working conditions (i.e., overqualification, job insecurity, social discrimination, employability) and their relationship with the mental health of outsourced workers, in a sample that includes workers from Brazil and Portugal. We evaluated mental health through the GHQ28 questionnaire and intend to analyze the pathological consequences of some of the conditions of this new employment format. With the results of this study, we will contribute not only to a better understanding of outsourced work and its implications for workers' mental health, but also to the management practices of these workers, in order to promote an improvement in their working conditions job.

Key Words: Work Psychology; Mental health; Outsourcing Processes

Introdução- O trabalho no contexto globalizado

Entendendo que o mercado de trabalho é parte integrante de um constructo racional entre economia e política, onde, temos imposto a razão econômica sobre a política, podemos iniciar uma discussão a cerca de como experienciamos uma guerra econômica globalizada, cujo o resultado seria vislumbrar um crescimento econômico do possível vencedor, pois perfazer este processo seria a melhor maneira de garantir a autonomia e sobrevivência das organizações e das nações como um todo. De acordo com Mézaros (2004) a justificativa do mercado em controlar e modificar as práticas de gestão e o modo de funcionamento das empresas e organizações, dizem diretamente sobre a governança destes, e o seu

modo de atuar e regular-se, tendo como um dos principais desdobramentos a vida dos trabalhadores e dos demais cidadãos.

De acordo com Antunes (2002) podemos discorrer que as transformações observadas no mundo do trabalho contaminaram as práticas políticas e as formas de representação sindical, com profundas repercussões na subjetividade dos trabalhadores. Distinguir essas relações como algo que perpassa os diversos âmbitos da vida destes sujeitos, e, identificando o trabalho como o principal dispositivo de ligação de sentido de vida (identidade) e dos processos de subjetivação, podemos dizer que o poder e o controle possuem ferramentas capazes de moldar a existência destes sujeitos. Entendemos que no contemporâneo existem diferentes formas de viver e de se organizar do trabalho pois, de acordo com Antunes (2009) novas formas de capturas da organização do trabalho irão trazer em seu bojo a flexibilização, o desemprego, a precarização e, por conseguinte seus inúmeros efeitos nas/com as relações do trabalho e nos seus processos, caminhando para uma fragilidade e fragmentação dos laços ético-solidário², reduzindo a confiança e potencializando a sensação de insegurança e individualismo. Este modo de trabalhar que se apresenta como capitalismo neoliberal³, irá perseguir um esfacelamento dos coletivos e das resistências, produzindo trabalhadores mais alienados e anestesiados, prontos a “contribuir” com as demandas da instituição. Dejours (2007) menciona que a produção de solidão e silenciamento encontrados nos ambientes do trabalho servirão para diagnosticar formas distintas de sofrimento e adoecimento mental.

De acordo com Assunção-Matos e Ribas (2018) o trabalho encontra-se atrelado diretamente a uma esfera subjetiva que torna-se capaz de transformar a vida dos sujeitos - entendendo que esta esfera central da vida é parte constituinte destes sujeitos e que, conseqüentemente, o trabalho também será de certo modo influenciado por tais transformações. Segundo Susanne e Maike (2018) é necessário atentarmos para o binômio das relações entre organizações e empregados pois, essa discussão é inadiável devido sua urgência e às mudanças sofridas constantemente pelo próprio contexto globalizado do trabalho, uma vez que o mercado tem adotado estratégias que visam cada vez menos a existência de segmentos diferenciados que tendem a discriminar trabalhadores com a mesma função e que experienciam modelos de contrato diferente em si.

Quando pensamos os trabalhadores temporários/terceirizados inseridos em um contexto mercadológico global, podemos observar e identificar quais conseqüências individuais estes trabalhadores enfrentam, seja pelo campo do próprio trabalhar quanto pela sua saúde mental. Nesta artigo, iremos atentar o lugar deste trabalhador enquanto sujeito estigmatizado e socialmente entendido como um trabalhador sem status e/ou experienciando situações de discriminação.

Discriminação no trabalho

² Para Antunes (2009) os laços ético-solidários se dão sobre essas novas formas de capturas do modo de trabalhar (individualismo, concorrência, falta de tempo) e que irão enfraquecer o modo de se organizar e se relacionar da classe-que-vive-do-trabalho.

³ Gera-se um processo ininterrupto de exclusão econômica para com grande parte dos sujeitos que vive do trabalho, os excluindo não somente como mão de obra mas também como consumidores. Contudo, o capitalismo necessita que estes sujeitos coexistam em um mercado informal, pois a informalidade também esta servindo ao capital quando retorna esses sujeitos de certa maneira para o consumo e produz uma demanda de mão de obra excedente valorizando a regra do capita (WISE; RODRÍGUEZ, 2009).

Para tanto, um dos objetivos deste estudo é levar em consideração questões relacionadas a discriminação no campo do trabalho. De acordo com Boyce, Ryan, Imus & Morgeson (2007) a estigmatização e a possível discriminação sofrida por estes sujeitos, ocorrem de diferentes modos, podendo resultar em efeitos subjetivos velados ou até mesmo experiências mais ostensivas, pois acredita-se que o trabalhador contingente deriva-se de uma ausência de status, diretamente relacionada à forma como o trabalho é organizado, fazendo com que o processo de estigmatização tenha um maior fundamento - este atributo seria intratável, imutável, diferentemente de cargos, funções ou algo do tipo.

Identifica-se também que além do status existe uma outra variável diretamente ligada com o fator da discriminação nas organizações, seria o senso de Justiça. De acordo com Colquitt, Scott, Rodell, Long, Zapata & Conlon (2013) existem pesquisas que referenciam um determinado senso de justiça nas organizações e que centradas no modo como os trabalhadores percebem-se quanto à forma de tratamento dos demais. Enoksen (2016) irá dizer que a pesquisa que visa identificar a justiça organizacional é importante para auxiliar a percepção do trabalhador nos processos discriminatórios em seu local de trabalho, porém irá considerar que não existe uma única forma de conceituar a justiça organizacional, portanto, o senso de justiça parte de um processo muito subjetivo do sujeito. Reforça ainda que caso o trabalhador entenda que a justiça organizacional é baixa ele irá sentir um maior nível de discriminação no ambiente de trabalho.

A temática das relações sociais tem sido cada vez mais estudada quando abordamos a questão do bem-estar dos trabalhadores nas organizações, pois os auxilia na produção de um menor sentimento discriminatório e uma maior noção da sensação de pertencimento. De acordo com Enoksen (2016) alguns dos fatores que podem ser considerados positivos neste processo são: integração social, redes sociais, laços/apoio social, pois, além de produzirem tais efeitos, auxiliam diretamente no bem-estar nos trabalhadores.

Diferença entre Terceirização e Trabalho Contingente: evidências de um crescimento globalizado

Um dos objetos deste estudo foi pesquisar uma modalidade específica de contratação de trabalhadores em Portugal que melhor se assemelha a forma de contratação do trabalho em regime de terceirização no Brasil. Em Portugal, esta modalidade de contratação ocorre através das agências temporárias de emprego (TAW), que por conseguinte contratam trabalhadores denominados de temporários de agência e que vêm suprindo uma demanda atual do mercado de trabalho europeu por mostrar-se uma modalidade mais flexível de contratação além de auxiliar na melhoria de indicadores como o desemprego e o turnover. De acordo com Batista e Chambel (2016) e Lopes (2018) esta modalidade de emprego é uma das formas de se contratar trabalhadores contingenciados e inseri-los no mercado de trabalho.

Segundo os autores De Cuyper et al. (2008); Lopes e Chambel (2016) o trabalho temporário tem crescido em toda a UE e cada vez mais volta-se pesquisas direcionadas para o trabalhador contingente. Lopes e Chambel (2016) descrevem que estes formatos de trabalho resultam em consequências diretas na qualidade de vida e na saúde ocupacional destes trabalhadores.

De acordo com a WEC (2017) a quantidade de trabalhadores temporários de agência diferem-se segundo a geografia do país. na Europa apura-se que 1,8% do total da força de trabalho que se encontra inserida nesta modalidade de contratação. Foi identificado que apesar da melhoria na taxa de

desemprego existe uma excessiva desigualdade de renda entre a população, produzindo diferenças sociais e por conseguinte, modificando a oferta do emprego no país. Conforme afirmou a WEC (2017) dos trabalhadores que optam pela contratação por agência, cerca de 30% estavam desempregados e com o passar do período de contrato somente 11% voltam a desempregar-se. Outro ponto importante a destacar é a saúde financeira das empresas que contratam os trabalhadores de agência, pois, em 2017 tiveram em média um aumento de 5% em seu faturamento global e lucraram mais de 3 bilhões por ano (CIETT, 2015)⁴.

De acordo com o CIETT (2015) o trabalho temporário de agência (TAW) também pode ser identificado como sendo uma forma de criação de emprego e também de flexibilização da gestão de RH. Até o presente momento não existe uma definição única para conceituarmos estes de trabalhadores. Para tanto, esta forma de contratação possui uma relação de emprego tripartia ou triangular de acordo com Lopes (2016) conforme destaca (i.e. a organização “A” contrata a empresa “B” – que é uma TAW- e gera uma demanda específica por um perfil profissional, o “trabalhador”, que por sua vez irá prestar serviço na empresa “A”). Na teoria são empresas contratando trabalhadores contingentes, na prática a empresa que contrata uma TAW remunera e exerce um poder de delegar, disciplinar e direcionar o modo como este trabalhador irá ocupar-se no dia a dia. Lopes (2018) reitera sobre esse modo de contratação ser bastante complexo e necessita de esforços conjuntos das empresas, pois tem se tornado cada dia mais comum.

No Brasil, se pensarmos o regime de terceirização, muitas são as funções e os conceitos que se dizem a respeito, e por conta disso, este fenômeno mercadológico se encontra acessível e sendo utilizado por empresas e organizações de forma demasiada (ASSUNÇÃO-MATOS E RIBAS, 2018). De acordo com Mészáros (2004) no mundo contemporâneo aumenta a classe trabalhadora que esta sob o regime do contrato terceirizado ou temporário e segundo Assunção-Matos, Bicalho (2016) é importante que na discussão desta pauta seja aludida à terceirização como sendo um possível regime de contratação que está de encontro com situações trabalhistas mais vulneráveis e que assumem outros contornos, submetendo o trabalhador a tornar-se mais flexível, dinâmico e polivalente.

O trabalho em regime terceirizado no Brasil ocorre de modo diferente ao de Portugal, principalmente na forma da contratação do trabalhador. Uma grande diferença se dá pelo fator legislativo, porém o que é entendido no Brasil como trabalho terceirizado, na prática ocorre de forma semelhante em Portugal por uma outra via de contratação. No Brasil não é comum agências temporárias de emprego (TAW), o que ocorre são empresas (em geral de médio/grande porte) de Recrutamento e Seleção- R&S ou Head Hunters que buscam determinados perfis de profissionais para encaixarem em cargos nas empresas cliente, que por sua vez serão contratados diretamente por estas empresas ou por empresas terceirizadas.

Ao analisar essas diferenças, Assunção-Matos (2016) afirmou que no Brasil estão sendo criadas cada vez mais empresas que utilizam a prática da terceirização, e portanto oferecem ao mercado serviços especializados, enquanto em Portugal e na UE, Lopes (2018) descreve que existe um crescimento de empresas temporárias de emprego, que se assemelha às contratações que ocorrem no Brasil. Podemos

⁴ The Agency Work Industry Around the World. *Economic Report*, 3- 59.

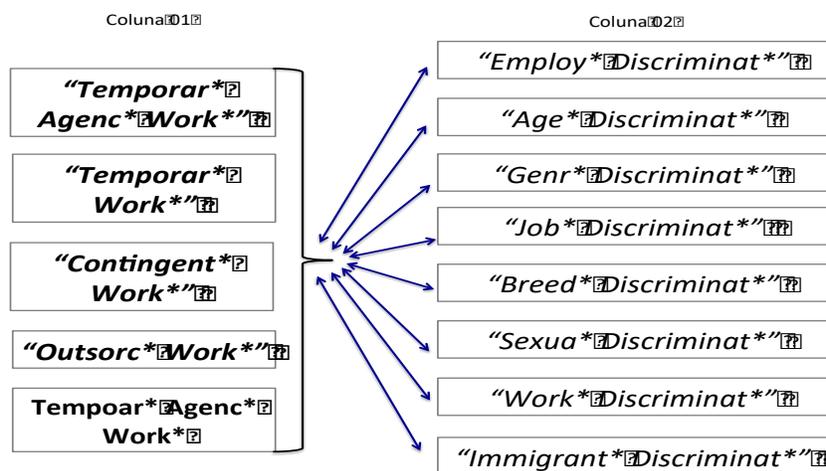
identificar algumas considerações gerais quanto a modalidade de ambas as formas de contratação, pois Chambel et. al. (2015) apuraram e concluíram que a forma como os trabalhadores contingentes irão se relacionar e se dedicar à empresa irá depender diretamente do tipo e do setor ao qual ela esta inserida e, caso haja, por parte do trabalhador uma identificação com algum tipo de investimento da empresa para com ele, o mesmo tende a relacionar-se melhor e engajar-se mais avidamente ao trabalho.

Acredita-se que para entendermos de modo apropriado a forma como estes tipos de contrato de emprego vem ocorrendo, é importante identificarmos e analisarmos como a legislação portuguesa e brasileira vem trabalhando em prol desta questão.

Revisão sistemática

A investigação dos textos deu-se através do portal de periódicos da CAPES. A busca inicial realizada correlacionou as temáticas de discriminação no trabalho, terceirização, trabalhadores temporários de agência e saúde mental (ansiedade e depressão). A princípio não identificou nenhum artigo, tese ou trabalho acadêmico que englobasse a articulação conjunta das temáticas, o que justifica portanto uma discussão do objeto e conseqüentemente a demanda deste trabalho. O protocolo de seleção compreendeu critérios de inclusão em estudos primários, quantitativos e empíricos com termos definidos (descritos abaixo), cujo o lapso temporal coberto foi de 1999 a 2019, nos seguintes idiomas: Inglês, Francês, Alemão, Espanhol e Português, e o tipo de documento contemplado foi: artigo, teses, anais, livros e capítulos de livros e foi realizado em Maio de 2019.

Por conta desta ausência de pesquisa na área, faz-se necessário o estudo de demais variáveis a fim de confrontar e reportar ao campo da ciência psicológica como deriva-se determinados desdobramentos dos processos de investigação, levando em conta que fatores como discriminação e saúde mental são aportes direto a uma vida saudável destes trabalhadores. A partir da revisão sistemática através de amostras em estudos empíricos baseados na possibilidade de haver discriminação com trabalhadores contingentes, transversalizamos os seguintes strings para esta revisão sistemática:



Saúde mental – porque ela afeta o mundo do trabalho

Pretendemos através deste texto analisar sobre o lugar do trabalho na vida dos sujeitos e dizer sobre a abrangência deste tema que permeia uma construção cognitiva do modo de ser, de socializar, de viver e de experienciar o trabalhar, assentindo a este sujeito uma possibilidade de usufruir de suas aptidões

psíquicas e expressá-las de modo genuíno, propiciando um modelo psíquico estável/equilibrado ou afecções patológicas.

Para iniciarmos a discussão sobre o que é saúde, é importante pensarmos o seu papel social e como a sua promoção tem se dado. De acordo com Furtado, Szapiro (2012) existem variados atores sociais que ao longo dos anos veem discutindo esta temática tanto no contexto empírico quanto na teoria, visando delimitar e/ou criticar os conceitos que a circundam, realizando uma possível identificação na sociedade ocidental sobre a existência de uma máxima que refere-se diretamente ao modelo de vida saudável a partir de uma prática individualizada (i.e. cada um de modo privativo é responsável pela manutenção e melhoria da sua saúde).

Para Canguilhem (2009) e Furtado, Szapiro (2012) a saúde esta muito além do que ausência de enfermidade ou doença, ela envolve diversos aspectos da vida dos sujeitos. Segundo Bojart, (2004) é necessário pensar a questão da saúde como sendo uma política pública compreendida em seu bem estar: físico, mental e social e deve ser pensada como não apenas ausência de doença, mas sim como uma questão de bem-estar mais complexa.

Canguilhem (2009) irá trabalhar o conceito de saúde atrelado ao que ele considera sendo os processos de normatização da vida. Em seu texto “O Normal e o Patológico” o mesmo refere-se que “uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar. Normar, normalizar é impor uma exigência a uma existência” (p. 211). A partir desta noção de normalização podemos pensar que o modelo atual de saúde nos convida a ser e existir de um modo igual (i.e. exigências com corpos e alimentação saudáveis e uma prática continua de bons hábitos e atividades físicas) inserindo todos os sujeitos em um único estilo de vida- o saudável. O conceito trazido por Foucault (2008) no qual diz que a definição de saúde/doença não esta propriamente ligada somente a classe médica, mas sim como uma forma de exprimir um discurso de controle sobre os corpos, que possui uma “gramática própria” e que de acordo com Canguilhem (2009) é a partir de fenômenos anormais que este controle irá se justificar, porque se avaliarmos historicamente o campo da saúde deparamos com dispositivos de controles capazes de valorizar o que se encontra somente dentro das normas, dentro do conjecturado, ou seja, a norma só se sustenta porque há padrões que fogem à sua regra.

A principio o conceito de saúde mental esta inserido dentro de um conceito maior de saúde com outros dispositivos que são capazes de produzir no sujeito saúde ou doença. A existência de um desequilíbrio no ambiente onde o sujeito vive e trabalha pode ser considerado um dos principais fatores que desencadeiam as doenças psicológicas (Bojart, 2004). Devemos pensar que o discurso médico atual sobre práticas de saúde, ultrapassa os consultórios e hospitais, exercem um discurso sanitarista e produz um desejo de consumo por medicamentos, procedimentos estéticos e a busca por uma beleza saudável, que auxilia a manutenção do capitalismo em seu fim (Furtado, Szapiro, 2012).

Segundo Bojart (2004) a Saúde Mental no Trabalho é uma área de conhecimento, “cujo propósito é o estudo da dinâmica, da organização e dos processos do trabalho, visando à promoção da saúde mental do trabalhador, por meio de ações diagnósticas, preventivas e terapêuticas eficazes”(p. 33). Assunção-Matos (2016) informa que na década de 70 erigiu-se uma crise estrutural no capitalismo direcionando o mercado de trabalho para novos patamares e um novo modo de se relacionar: mercado de trabalho versus trabalhador/saúde mental. De acordo com Canguilhem (2009) essa relação faz parte da essência do sujeito (que trabalha/que esta na vida) uma vez que ele considera que para experimentar uma vida saudável devemos sempre estar em movimento e em oposição a inércia, sendo que a condição para os

sujeitos permanecerem saudáveis é quando colocados em desafios e instigados a elevar sua capacidade de criação e de superar-se a si mesmo.

Não pensar a questão do bem-estar e não identificar possíveis riscos a saúde física e psicológica dos trabalhadores, muitas vezes provocadas por agentes estressores, coloca diretamente em risco a saúde mental destes sujeitos, pois a tendência é que situações isoladas quando não tratadas iniciam uma sequência de problemas que gera um ciclo viciosos nas empresas e pode desencadear uma série de ocorrências provocando um adoecimento generalizado.

Metodologia de Pesquisa

PROCEDIMENTO

Um estudo piloto foi realizado inicialmente no Brasil e os pesquisados a priori não tiveram nenhum tipo de dificuldade em responder ao questionário. O questionário, juntamente com informações sobre o projeto, confidencialidade e consentimento, foi distribuído e via papel e eletronicamente através da plataforma Survey Monkey. A publicação dos dados que ocorrerá em Março de 2020, quando ocorrerá a finalização da análise dos dados de Portugal. Em Portugal foi distribuído somente eletronicamente. A distribuição eletrônica ocorreu por meios de e-mail e visitas às empresas, com os mesmos parâmetros aplicados no Brasil.

Os trabalhadores que estavam aptos a responder ao questionário trabalham em uma gama de diferentes profissões, pois este item não era excludente. Como recorte excludente, optamos por remover da pesquisa os trabalhadores que não exercessem uma função realizada por um trabalhador com vínculo direto, pois isso dificultaria, posteriormente, correlacionar os dois países. Os itens incluídos da pesquisa de campo foram: ter o tipo de contrato como trabalhador terceirizado (Brasil) e ter o tipo de contrato como trabalhador temporário de agência (TAW) em Portugal (é o trabalhador “terceirizado” de Portugal), possuir como principal atividade/função algum tipo de trabalho administrativo e estar disponível para responder ao questionário.

A amostra consistiu-se de 183 trabalhadores brasileiros, nas 5 regiões do país e a taxa de resposta dos questionários validados foi de 99,9%, sendo que o vínculo dos respondentes era trabalhador com contrato terceirizado. A outra parte amostra esta sendo realizada em Portugal na cidade de Lisboa e adjacências. O Comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro concedeu uma aprovação prévia ao início das entrevistas para realizamos o estudo. Como ainda não finalizamos a pesquisa em Portugal, iremos trazer os primeiros apontamentos da análise brasileira.

Os números mais significativos: Sexualidade - 122 (66,7%) dos entrevistados se identificaram como mulheres, 57 (31,1%) se identificaram como homens, com média de idade (M= 31,48). Quanto a escolaridade - 55 (30,1%) dos entrevistados tinham formação superior completa, 53 (29%) tinham pós-graduação completa, 49 (26,8%) possuíam formação superior interrompido ou cursando. Quanto a área de atuação dos entrevistados 139 (76%) trabalham com Serviços Administrativos, 24 (13,1%) responderam outros, 8 (4,4%) trabalham em Recursos Humanos. Quando perguntamos sobre qual cargo o entrevistado ocupava em sua empresa: 108 (59%) dos entrevistados responderam trabalhar na função operacional, 30 (16,4%) possuíam cargo técnico.

MEDIDAS

Discriminação : Para medir as percepções de discriminação contra trabalhadores terceirizados (Brasil) e trabalhadores contingentes de agência (Portugal), foram utilizados quatro itens de uma escala adaptada de ambiente de trabalho Enoksen (2016). Esses itens diziam respeito às seguintes afirmações: Item 01-No meu local de trabalho, há pouco contato entre trabalhadores temporários / outsourcing e trabalhadores com contrato direto com a empresa. Item 02 Sinto-me excluído de algumas das atividades da empresa (ex: festa de final de ano, uso do refeitório) que são exclusivas para trabalhadores contratados diretamente por esta empresa. Item 03- Os trabalhadores temporários / outsourcing possuem muitas desvantagens em relação aos trabalhadores efetivos / contratados diretamente e quando há distribuição de trabalho, os trabalhadores temporários / outsourcing ficam com o pior tipo de trabalho. Item 04- Os trabalhadores temporários / outsourcing recebem um tratamento diferente (pior) do que os efetivos / contratados diretamente.

Os quatro itens mediram as percepções dos funcionários em relação à exclusão e discriminação de empregados com outro modelo de contrato, ou seja, empregados terceirizados ou empregados temporários de agência. Os entrevistados foram solicitados a avaliar cada item em uma escala Likert de cinco pontos variando de 1 discordo totalmente a 5 como concordo totalmente. No presente estudo, o alfa de Cronbach na amostra do Brasil para a escala de discriminação foi de 0.79.

Ansiedade e Depressão: Neste estudo utilizamos a versão de 28 itens e será designado por sua sigla GHQ-28, criado por Goldberg, Hillier (1979) é de fácil aplicação, rápido e objetivo, sendo um questionário de auto resposta. O instrumento originalmente construído em inglês foi traduzido e validado em Espanhol, em Persa e em português de Portugal por Ribeiro et al. (2015). A pretensão deste estudo é de posteriormente obter uma validação do GHQ-28 no Brasil, visando atingir a mesma consistência alcançada em outros países, além de uma ampliação da utilização do questionário em pesquisas científicas por todo o território brasileiro, expressando o que Goldberg, Hillier (1979) disseram sobre existir uma consistência e uma linguagem neste instrumento que permite realizar estudos psicológicos interculturais.

Para medirmos a ANSIEDADE usamos os sete (07) itens desta dimensão no GHQ 28: 01- Tem-se sentido permanentemente nervoso e tenso; 02- Tem conseguido manter-se ativo e ocupado; 03- Tem levado mais tempo a fazer as tarefas normais? 04- Acha que, de um modo geral, tem trabalhado bem; 05- Sente-se satisfeito com a maneira como tem cumprido as suas tarefas; 06- Tem-se sentido útil no que faz; 07- Tem-se sentido capaz de tomar decisões. Os itens que medem a DEPRESSÃO também são sete (07): 01- Tem-se considerado uma pessoa sem valor nenhum; 02- Tem sentido que já não há nada a esperar da vida; 03- Tem sentido que a vida já não vale a pena; 04- Já pensou na hipótese de um dia vir a acabar consigo; 05- Acha que às vezes não consegue fazer nada por causa dos nervos; 06- Tem dado consigo a pensar estar morto e longe de tudo; 07-acha que a ideia de acabar com a sua vida está sempre a vir-lhe à cabeça? Na amostra do Brasil, o alfa de Cronbach para a dimensão da Ansiedade foi de 0.91 e da Depressão foi de 0.90. Podemos observar na tabela abaixo a média e o desvio padrão das análises realizadas no Brasil.

	Média	D.P
Discriminação	3,08	,95
Ansiedade	2,18	,84
Depressão	1,44	,60

Estrategia Analítica

Inicialmente realizamos una análise de modelo de medida utilizando o programa AMOS 22.0, a fim de examinar nossa medição e modelo. Em seguida realizamos uma análise fatorial confirmatória (AFC). Avaliamos separadamente se o χ^2 é receptivo ao tamanho da amostra, através do modelo de medida das 03 (três) variáveis do estudo: Outsourcing - VI (variável independente); Discriminação – VM (variável mediana) e o GHQ28 (Ansiedade e Depressão) VD (variável dependente).

De acordo com Byrne (2010) complementarmente examinamos o Índice de Ajuste Comparativo (CFI), o Incremental Fit Index (IFI), o Erro Quadrático Médio de Aproximação (RMSEA), comparando os modelos concorrentes através do teste do χ^2 . Antes de testarmos nossas hipóteses, realizamos uma análise fatorial confirmatória do nosso modelo teórico e observamos que o nosso modelo teórico se ajustou bem aos dados. No modelo de Medida da Ansiedade e Depressão com Discriminação foi realizada uma análise fatorial confirmatória (conforme tabela abaixo). Os resultados: Análise de 03 Fatores: [χ^2 (126) = 350.56, IFI =0.91, CFI =0.91, RMSEA= 0.10]; Análise 02 Fatores: [χ^2 (128) = 446.45, IFI =0.86, CFI =0.86, RMSEA= 0.12]; Análise 1 Fator: [χ^2 (129) = 648.0, IFI =0.78, CFI =0.78, RMSEA= 0.15].

No modelo estrutural, podemos comparar os fatores entre si na tabela abaixo:

Modelo de Estrutural (Ansiedade e Depressão) com Discriminação	χ^2	$\Delta\chi^2$ MODELO DE COMPARAÇÃO	CFI	IFI	RMSEA
Modelo de Mediação	χ^2 (126) = 350.56**	—	.91	.91	.10
Confirmação 3 fatores para 2 fatores	χ^2 (128) = 466.45**	$\Delta\chi^2$ (2) = 115,89**	.86	.86	.12
Confirmação 3 fatores 1 fator	χ^2 (129) = 648.00**	$\Delta\chi^2$ (3) = 297.44**	.78	.78	.15

Analisando o modelo de medida das três variáveis e realizando a análise fatorial confirmatória tivemos o seguinte cenário: Modelo de Medida GHQ28: [χ^2 (333) = 795.17, IFI =0.89, CFI =0.89, RMSEA= 0.09]; Modelo de Medida Discriminação: [χ^2 (442) = 937,55, IFI =0.89, CFI =0.89, RMSEA= 0.08], ambos demonstrado na tabela abaixo. Nas estatísticas descritivas tivemos para a Discriminação a média de 3.08 e o Desvio padrão de 0.95; para a Ansiedade a média foi de 2.18 e o Desvio padrão de 0.84 e para a Depressão a média foi de 1.44 e o Desvio padrão de 0.60.

Modelo de Medida	χ^2	$\Delta\chi^2$	CFI	IFI	RMSEA
+ GHQ 28	χ^2 (333) = 795.17**	—	.89	.89	.09
+ Discriminação	χ^2 (442) = 937,55**	—	.89	.89	.08

Diante das análises, provou-se que o modelo de 03 fatores é o melhor ajustado em comparação aos demais e também podemos observar uma considerável e significativa diferença entre os χ^2 . Com estas análises provamos que os trabalhadores que responderam ao questionário entenderam que existia diferença entre as 03 variáveis, ou seja, Discriminação, Ansiedade e Depressão são de fato itens diferentes. Discriminação para Ansiedade .35**; Discriminação para Depressão .22*. Com estes resultados averiguasse que a discriminação tem influência na depressão e na ansiedade, no entanto a ansiedade se encontra melhor ajustada perante a depressão, sendo então o modelo aceitável.

DISCUSSÃO/CONCLUSÃO

As conclusões deste estudo ainda não estão completamente elaboradas, porém, entendemos que o processo de terceirização vai muito além de um modelo de gestão e atualmente no Brasil e em Portugal tornou-se foco de discussões (i.e. dos diversos órgãos do governo, dos sindicatos, das organizações em geral e da própria população) e que atualmente a legislação brasileira e portuguesa permite brechas jurídicas sobre esta temática, portanto, propusemos promover a comparação entre os trabalhadores destes dois países, tendo como hipóteses: Hipótese 01: Há discriminação frente ao trabalhador em regime de outsourcing ou trabalhadores temporários de agência (TAW) por conta do tipo de contrato de trabalho que possuem, e tal discriminação possui relação direta com a saúde mental deste trabalhador. Hipótese 02: Realizando uma comparação entre os processos legislativos, existe algo que auxilia no processo de adoecimento ou saúde destes trabalhadores?

As hipóteses estão sendo testadas afim de produzirem conclusões mais assertivas acerca da temática. Segundo Eichhorst (2014) acredita-se que o trabalho contingente quando ocorre em países onde a legislação trabalhista não consegue preservar as condições de trabalho pode gerar graves consequências para o mercado de trabalho. Segundo o autor mudança de comportamento na contratação é um processo que vem sofrendo transformação por parte das empresas e também por parte dos trabalhadores, o autor adverte sobre a importância dos processos de recrutamento e seleção e de treinamentos destes trabalhadores, pois uma contratação de perfil assertiva pode gerar sucesso do trabalhador na empresa e conseqüentemente altera o seu modal de contrato.

Assim, uma das principais consequências da terceirização é a precarização do trabalho, que se apresenta para os trabalhadores de diversas formas; desde a precarização da infraestrutura do local de trabalho, salários e benefícios, até a precarização da forma como as pessoas se relacionam. De acordo com Assunção-Matos (2016) tais processos resultaram na redução da proteção aos trabalhadores e, com isso, retrocesso social, que possibilitou às empresas evitar e desabilitar a observância dos direitos dos trabalhadores. Tal desabilitação demanda a promulgação de leis que flexibilizem os direitos trabalhistas consolidados. Entram em cena, assim, os movimentos e as estratégias de promoção, no campo legal, da flexibilização desses direitos.

Referências Bibliográficas

Antunes, R. (2002). *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho* (8a ed.) São Paulo: Cortez/Unicamp.

Antunes, R. (2009). *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2.ed., 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo.

- Assunção-Matos, A. (2016). *Satisfeito ou Satisfazendo? Estudo sobre a satisfação dos trabalhadores terceirizados: quando trabalhar precariamente não é uma questão de escolha*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Assunção-Matos, A. & Bicalho, P. P. G. (2016). O trabalho, a terceirização e o Legislativo brasileiro: paradoxos e controvérsias. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 16 (2), 120-129.
- Assunção-Matos, A., Guimaraes Junior, S. D. & Oliveira, V. R. (2017). Precarização do trabalho e efeitos subjetivos: interlocuções entre práticas de pesquisa. *Revista de Psicologia Política*, 17 (39), 304-317.
- Assunção-Matos, A. & Ribas, R. C. J. (2018). (Des)Potencializando direitos e a saúde do trabalhador: A recente Lei da Terceirização no Brasil. 1ed. Rio de Janeiro: Alfepsi. *Integração Acadêmica em Psicologia*, v. 6, p. 61.
- Batista, J. & Chambel, M.J. (2016). Motivação e satisfação com a vida em trabalhadores temporários: validade de uma medida usando a teoria da autodeterminação. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 19 (1), 1-15.
- Bojart L. (2004). Justificativas para iniciar o debate jurídico no Brasil sobre a saúde mental no trabalho. *Congresso Internacional sobre a Saúde Mental no Trabalho, 1., 2004, Goiânia. Anais eletrônicos*. Goiânia.
- Boyce, A. S., Ryan, A. M., Imus, A. L. & Morgeson, F. P. (2007). Temporary worker, permanent loser? A model of the stigmatization of temporary workers. *Journal of Management*, 33, 5–29.
- Canguilhem, G. (2009). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Chambel, M. J., Sobral, F., Espada, M. & Curral, L. (2015). Training, exhaustion, and commitment of temporary agency workers: A test of employability perceptions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24 (1), 15-30.
- Colquitt, J. A., Scott, B.A., Rodell, J.B., Long, D.M., Zapata, C.P. & Conlon, D.E. (2013). Justice at the millennium, a decade later: A meta-analytic test of social exchange and affect based Perspectives. *Journal of Applied Psychology*, 98 (2), 199-236.
- Cuyper, N.D., Jong, J.D., White, H.D., Isaksson, K., Rigotti, T. & Schalk, R. (2008). Literature review of theory and research on the psychological impact for temporary employment: Towards a conceptual model. *International Journal of Management Review*, 10 (1), 25-51.
- Dejours, C. (2007). Psicodinâmica do trabalho na pós-modernidade. In Mendes, A. M.; Lima, S.; Facas, E. P. (Org.). *Diálogos em psicodinâmica do trabalho*. Brasília: Paralelo 15, p.13-26.
- Eichhorst, W. (2014). *Fixed-term contracts. IZA World of Labor: vol 45*.
- Enoksen, E. (2016). Perceived discrimination against immigrants in the workplace: influence of personal values and organizational justice. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 35.
- Fonseca, T. M. G., Engelman, S. & Giacomel, A. E. (2004). A emergência da economia imaterial e as mutações subjetivas contemporâneas. In Merlo, A. R. C. (Org.). *Saúde e trabalho no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS.
- Foucault, M. (2002). *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.

- Furtado, M. A. & Szapiro, A. M. (2012). Promoção da Saúde e seu Alcance Biopolítico: o discurso sanitário da sociedade contemporânea. *Saúde Soc.*, 21 (4), 811-821.
- Goldberg, D.P., & Hillier, V.F. (1979). A scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychological Medicine*, 9, 139–145.
- Lopes, S. & Chambel, M. J. (2016). Os formatos contingentes de emprego. [The contingent work arrangements]. In M. J. Chambel (Ed.), *Psicologia da saúde ocupacional [Occupational health psychology]*. pp. 231-258. Lisboa, Portugal: Pactor.
- Lopes, S. (2018). *As motivações dos trabalhadores temporários de agência: uma peça no puzzle das suas vivências*. Tese de doutoramento da Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.
- Mészáros, I. (2004). *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo.
- Ribeiro, J.P., Neto, C., Silva, M., Abrantes, C., Coelho, M., Nunes, J. & Coelho, V. (2015) Ulterior validação do questionário de saúde geral de Goldberg de 28 itens psicologia. *Saúde e Doenças, Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde*, 16 (3), 278-285.
- Susanne, I. & Maïke A. (2018). Unhappy with well-being research in the temporary work context: mapping review and research agenda. *The International Journal of Human Resource Management*, 127-164. (volume e numero da revista)
- Vasconcelos, A. & Faria, J.H. (2008). Saúde mental no trabalho: contradições e limites *Psicologia & Sociedade*, 20 (3), 444-452.

PUBLICAÇÃO NA INTERNET DE FOTOGRAFIAS E VÍDEOS DE PESSOAS ENVOLVIDAS EM ACIDENTES OU TRAGÉDIAS: CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS

Eusiana Alves

Centro Universitário Uninassau

Cleber Lizardo de Assis

Núcleo Psicanalítico – NUPSIA

Resumo

O presente artigo tem como objetivo verificar as motivações e os possíveis ganhos seja estes do tipo conscientes e inconscientes que as pessoas têm ao realizarem publicações na internet de fotografias e vídeos de pessoas envolvidas em acidentes ou tragédias. Sendo de cunho exploratória e qualitativa, com um total de 06 sujeitos, sendo 3 homens e 3 mulheres, entre 25 e 57 anos de idade. Os resultados obtidos demonstram que todos os participantes já realizaram postagens com essa temática, ficando evidente que os tipos mais frequentes estão relacionados a acidentes de trânsito e as motivações para tal ato é chamar a atenção e levar informação as pessoas. Os sentimentos relacionados às postagens aparecem de forma ambivalente, estando relacionados a demandas conscientes e inconscientes, logo, não se dão conta que possa ter ganhos ao realizarem seus posts, embora sejam tomados por uma descarga emocional advinda da catarse, purificando seus desejos reprimidos.

Palavras-chave: Internet, Tragédia, Ganhos inconscientes.

Abstract

The purpose of this article is to verify the motivations and possible gains conscious and unconscious type that people have when making publications on the internet of photographs and videos of people involved in accidents or tragedies. Being of exploratory and qualitative nature, with a total of 06 subjects, being 3 men and 3 women, between 25 and 57 years of age. The results show that all participants have already made postings with this theme, being evident that the most frequent types are related to traffic accidents and the motivations for such an act is to draw attention and take information to people. The feelings related to the posts appear ambivalent, being related to conscious and unconscious demands, therefore, they do not realize that they can have gains in carrying out their posts, although they are taken by an emotional discharge from the catharsis, purifying their repressed desires.

Keywords: Internet, Tragedy, Unconscious gains.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo verificar las motivaciones y las posibles ganancias sean éstos del tipo conscientes e inconscientes que las personas tienen al realizar publicaciones en internet de fotografías y videos de personas involucradas en accidentes o tragedias. Se trata de un estudio exploratorio y cualitativo, con un total de 6 sujetos, siendo 3 hombres y 3 mujeres, entre 25 y 57 años de edad. Los resultados obtenidos demuestran que todos los participantes ya realizaron posturas con esa temática, quedando evidente que los tipos más frecuentes están relacionados con accidentes de tránsito y las motivaciones para tal acto es llamar la atención y llevar información a las personas. Los sentimientos relacionados a las entradas aparecen de forma ambivalente, estando relacionados a demandas conscientes e inconscientes, por lo que no se dan cuenta que puede haber ganado al realizar sus posts, aunque sean tomados por una descarga emocional proveniente de la catarsis, purificando sus deseos reprimidos.

Palabras clave: Internet, Tragedia, Ganancias inconscientes.

Introdução

A pesquisa fundamenta-se em vários autores que enfocam suas teorias em relação à propagação de imagens chocantes de acidentes e tragédias que tem aumentado muito nos últimos anos, tem-se acesso amplo e instantâneo devido à tecnologia estar acessível a um número maior de pessoas. Abreu e Young (2011) reportam que a área da internet e da tecnologia de mídia digital está mudando rapidamente, e quando nos referimos à internet, incluímos todas as tecnologias digitais possibilitadas pela internet. Foi abordado a forma como os usuários das redes sociais se comportam ao publicarem imagens e vídeos de acidentes ou tragédias, verificando ainda quais são os ganhos existentes a estes sujeitos, uma vez que não há o devido respeito aos familiares e amigos, que neste momento de perda, os mesmos se encontram fragilizados e abalados para se depararem ainda com tal exposição de seus entes. Suzan Sontag (2003) diz o seguinte a respeito do impacto que a fotografia tem sobre nossa vida:

O fluxo incessante de imagens (televisão, vídeo, cinema) constitui o nosso meio circundante, mas, quando se trata de recordar, a fotografia fere mais fundo. A memória congela o quadro; sua unidade básica é a imagem isolada [...] A foto é como uma citação ou uma máxima ou provérbio. Cada um de nós estoca na mente, centena de fotos que podem ser recuperadas instantaneamente (SUZAN SONTAG, 2003, p.23).

Essa demonstração nos revela a forma como a divulgação de fotografias e vídeos podem causar danos a nossa vida, uma vez que a evocação dessas imagens pode ser feita de forma instantânea em nossa mente, ou seja, temos acesso a elas com maior facilidade, e se tratando em recordações, a imagem tem um poder maior de marcar uma determinada situação, como a autora mesmo disse, “fere mais fundo”.

Em relação à facilidade, o acesso que todos têm em reproduzir imagens e fotografias em determinados contextos e situações, Cól e Boni (2005), mencionam o fato dos profissionais jornalistas ou não que buscam estar nesses locais no momento certo e fazer a foto que ninguém mais fez, ou seja, o momento do flagrante. Não importa a composição, tampouco a preocupação em não expor o ser humano a uma situação degradante, o que se leva em consideração, é fazer a foto que ninguém mais tem.

Bocayuva (2008), em seu artigo sobre a catarse na tragédia grega, menciona o filósofo Eudoro de Sousa que fez um comentário a respeito da “catarse trágica” e a “catarse dos Mistérios”, que seria uma forma de aprender a viver sem que com isso se esteja aprendendo conteúdos morais específicos. Nesse contexto, o que mais importa é promover uma disposição de humor fundamental: aquela que experimenta a dor mais profunda. Somente o contraste da sensação de alívio em relação a tal *páthos* é propiciador da purificação catártica acompanhada de prazer. O mais importante, segundo Bocayuva (2008), é que por mais que se tenha sofrido terrivelmente junto com o trágico, a experiência total proporcionada pela situação nunca deixa de ser leve acompanhada de intenso prazer, ao contrário de se ver no fenômeno do fato ocorrido, uma manifestação pessimista da vida. Ele se apresenta agora, para nós, como uma sábia manifestação extremamente vigorosa. A própria vida é trágica e não esta ou aquela pessoa e ou personagem.

Internet

Para Abreu e Young (2011), a internet não é algo completamente novo, porque não é a primeira atividade facilmente acessível, barata, capaz de distorcer o tempo, interativa, anônima e prazerosa à qual fomos expostos. O que é novo, todavia, é a intensidade, acessibilidade e disponibilidade com que todas essas características são utilizadas nas tecnologias possibilitadas pela internet. Para esse fim, a

maioria das atividades (comportamentos) e substâncias que produzem efeitos prazerosos tende a ser repetida. Abreu e Young (2011) continuam dizendo que é provável que no futuro a dependência de internet e de mídia digital aumente. Conforme a tecnologia se torna mais rápida, mais barata e mais portátil, sendo acessível a todas as classes sociais do mundo, considerando a tendência do abuso e a dependência continuarem crescendo. Estamos apenas nos aproximando da verdadeira portabilidade e mobilidade que está por vir. No entanto, não está longe o dia em que o nosso telefone celular ou PDA será pequeno a ponto de poder ser usado ou implantado juntamente com um link para todas as nossas transações financeiras.

Segundo Turkle (2012, apud Barbosa, 2013 p.96), a ideia de que a conexão protege da solidão e do desamparo pode ser benéfica em um mundo contemporâneo no qual as configurações familiares e sociais providenciam cada vez menos companhia e apoio. Portanto, na medida em que se torna natural, é estar permanentemente acompanhado, por muitos “amigos” como: vozes e ouvidos viam comentários, mensagens, “curtidas” nas fotos, entre outros. Enquanto a solidão passa a ser vista e sentida com pavor, como aterrorizante, como um estado de desligamento contra o qual tem de se lutar, um problema a ser resolvido, um estado que ameaça o sujeito em sua identidade e na percepção de si mesmo.

Sontag (2003), referindo-se ao livro *Três Guinéus* de Virginia Woolf, destaca um diálogo entre Woolf e um advogado de Londres, onde o tema era guerra. A autora define fotos como uma forma de tornar real, ou mais real, assuntos que as pessoas socialmente privilegiadas, ou simplesmente em segurança, talvez preferissem ignorar. Desde quando as câmeras foram inventadas em 1839, a fotografia flertou com a morte. Depois que a câmera se tornou portátil, e se equipou, permitindo uma observação detalhada de um ângulo distante, a fotografia adquiriu um imediatismo e uma autoridade maior do que qualquer relato verbal para transmitir os horrores da produção da morte em massa.

Barthes (1984) refere-se à fotografia como subversiva, não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é pensativa. Como a fotografia é contingência pura e só pode ser isso, alguma coisa que é representada, ao contrário do texto que, pela ação repentina de uma única palavra, pode fazer uma frase passar da descrição à reflexão, ela fornece de imediato detalhes que constituem o próprio material do saber etnológico. Segundo Sontag (2001):

Imagens do sofrimento são apresentadas diariamente pelos meios de comunicação. Graças à televisão e ao computador, imagens de desgraça se tornaram uma espécie de lugar-comum. Mas como a representação da crueldade nos influencia? O que provocam em nós exatamente? Estamos insensibilizados pelo bombardeio de imagens? ... De sua reflexão surge uma formulação surpreendente e desafiadora: a relevância dessas imagens depende, em última instância, da maneira com que nós, espectadores, as encaramos. (Sontag, 2003, apes.).

Segundo a autora em sua apresentação do livro “Diante da Dor dos Outros” – Companhia das Letras, discutindo os argumentos sobre como essas imagens podem inspirar discórdia, fomentar a violência ou criar apatia, a autora evoca a longa história da representação da dor dos outros - desde As desgraças da guerra, de Francisco de Goya (1746-1828), até fotos da Guerra Civil Americana, da Primeira Guerra Mundial, da Guerra Civil Espanhola, dos campos nazistas de extermínio durante a Segunda Guerra, além de imagens contemporâneas de Serra Leoa, Ruanda, Israel, Palestina e de Nova York no 11 de setembro de 2001. Sontag (2001) ainda diz que embora as noções de realidade e de imagem fotográfica estejam

fortemente associadas, sendo mesmo, noções complementares, não é de fato a realidade como essência que a fotografia torna acessível, mas apenas uma representação e uma interpretação; no fundo, a realidade tal como existe para os agentes. A fotografia pode, assim, tornar acessíveis os esquemas mentais de quem fotografa precisamente por constituir uma representação da imagem que os indivíduos dão de si mesmos e das realidades em que estão inseridos. Desta forma, permite tornar visível a definição indenitária de indivíduos ou grupos e conclui que a fotografia é uma forma rápida e compacta de aprender e memorizar algo.

Tragédia

Ser um espectador de calamidades em outros países, cidades e bairros é uma realidade que lidamos diariamente através da mídia, seja por meios televisivos ou internet, que com a tecnologia que temos hoje facilita a propagação desses noticiários. Guerras também são imagens e sons na sala de estar. “Se tem sangue vira manchete”, relata Young (2011), sobre os jornalistas que fazem com que esses noticiários sejam alcançados a um número maior de público possível. Segundo Bocayuva (2008), a tragédia evidencia imitativamente a condição humana. A todo o momento, estamos sujeitos a uma reviravolta interpretativa de nossas ações que pode nos ser favorável ou desfavorável em termos de bem estar. Se não podemos jamais ter controle sobre isso, pelo menos estarmos preparados para essa condição vulnerável já faz uma grande diferença. É nesse sentido que *a tragédia é formadora do cidadão. Tudo está sujeito à mudança. Aprender a viver através da tragédia seria, portanto, aprender a estar pronto para descobrir mais uma vez o caminho que leva até onde já se está.*

A autora acima citada ainda continua a nos dizer que na Poética, Aristóteles coloca uma questão que nos interessa: *a catarse, uma forma de prazer próprio da tragédia, resultado da purgação do terror e da piedade.* A avaliação positiva de uma tragédia depende exatamente da capacidade que o indivíduo possui de levar à catarse, na qual está ligada à formação do cidadão. A tragédia tem uma finalidade educadora sim, segundo Aristóteles, mas isso tem muito mais a ver simplesmente com aprender a viver, "vivendo". Não se trata de aprender a não agir errado fazendo isto ou aquilo especificamente, mas de aprender o que a cada vez significa agir e isso de modo universal.

Corroborando com Bocayuva, Silva (2009), diz que a tragédia é entendida como uma maneira de aperfeiçoamento moral. Em outra linha de raciocínio, *a tragédia proporcionaria amadurecimento emocional e seria um meio de fortalecimento do caráter. A catarse da tragédia também foi entendida como um processo purgativo das emoções dos espectadores; tal purgação seria análoga à purgação da medicina; esta é a conhecida interpretação psicopatológica da catarse.* Além dessas interpretações, a catarse em Poética também foi compreendida como propiciadora de uma clarificação intelectual. E, por fim, a interpretação que entende que o processo de purificação ocorre no interior do drama trágico e não em seu espectador ou leitor, tese esta conhecida como interpretação dramática ou estrutural da catarse.

Silva (2009) relata ainda que das demais noções existentes na Poética que se ligam, de uma maneira ou de outra à catarse, duas têm destaque: a emoção, mais propriamente as emoções de piedade e de temor e a noção de prazer, pois Aristóteles diz haver um prazer apropriado à tragédia. Inicialmente, parece haver um paradoxo na compreensão de Aristóteles da trama trágica: ela surge duas sensações contrárias, prazer e dor, e esta última por meio das emoções. O entendimento do prazer próprio da tragédia levou a crítica recente a debater a relação do prazer com as emoções dolorosas e, dessa forma,

rever a noção de catarse, visto que esta parece se esclarecer junto com a maneira de entendermos o prazer e as dores provocadas pela tragédia.

Ganhos Inconscientes

Falar de “inconsciente”, imediatamente nos remetemos a Freud, o pai da psicanálise, um dos teóricos mais influentes no estudo de inconsciente, e obviamente se fosse preciso concentrar numa palavra a descoberta freudiana, essa palavra seria incontestavelmente a de inconsciente. Roza (2009) relata que o termo “inconsciente” usado antes de Freud, era puramente adjetivo, designava aquilo que não era consciente, mas não designava um sistema psíquico distinto dos demais, dotado de atividade própria. O inconsciente possui, portanto, uma ordem, uma sintaxe; ele é estruturado como uma linguagem. Como devemos chegar a um conhecimento do inconsciente? (Freud 1914-1916, p.163 209), afirma que certamente só o conhecemos como algo consciente, depois que ele sofreu transformação ou tradução deste. Para que isso seja possível, a pessoa sob análise deve superar as próprias resistências, àquelas que, anteriormente transformaram o conteúdo em questão em algo reprimido rejeitando-o do consciente.

Segundo Andrade (2011) *a contraditória rima entre amor e dor, do ponto de vista clínico, concerne especialmente à problemática do sadismo e do masoquismo*, com ênfase no problema gerado por esta última manifestação clínica, estruturada em torno da obtenção de prazer através da submissão ao sofrimento. Para falar sobre *obtenção de prazer, vale ressaltarmos as práticas e formas perversas que possivelmente são utilizadas para consolidar tal ato, como o voyeurismo, exibicionismo, sadismo e masoquismo* que são consideradas como parafilias. Silva (2014) traz uma definição para voyeur, como sendo de origem francesa e significa ‘aquele que vê’. No senso comum ela se refere a uma pessoa que obtém prazer ao observar os atos sexuais ou a intimidade de outra(s) pessoa(s). O indivíduo tende apenas a observar o ato, sem ter participação ativa. Na maioria das vezes, ele registra o que vê através de fotografias ou vídeo. Em âmbito clínico, o voyeurismo é considerado como uma psicopatologia que consiste no desvio da conduta sexual tida como ‘normal’, sendo também conhecido como mixoscopia.

Para Arruda (1978), o exibicionismo também está relacionado com o impulso que algumas pessoas têm para praticar, de surpresa, atos públicos sem pudor algum ou dizer vulgaridades ao ouvido de outras do sexo oposto, jovens e inocentes. *Tanto nestas manifestações como no exibicionismo, o caráter inesperado e surpreendente dos gestos provoca reações aversivas (choque emocional, de desagrado, hostil), por parte da vítima. Esta reação violenta é que, de fato, o exibicionista deseja provocar com seu ato, simbolicamente provocar alteração psíquica.* Arruda (1978) continua a dizer sobre os indivíduos com práticas exibicionistas que:

Seu desejo está inteiramente satisfeito com o ato de exibição e com a reação emocional despertada; obtida a satisfação do impulso, o exibicionista procura afastar-se rapidamente, recomposto e aliviado, como se nada tivesse acontecido. É de conhecimento dos estudiosos a dificuldade de pegar em flagrante um exibicionista ou conseguir que ele admita sua culpa (ARRUDA, 1987).

Segundo APA (2010, apud, Andrade, 2011, p.57), sexo logicamente, o masoquismo é definido como a “condição na qual o indivíduo obtém prazer da experiência de dor e humilhação infligida por outros ou, em alguns casos, por ele próprio”. Todavia, “o termo também é aplicado a experiências que não envolvem obviamente sexo”. Freud (1925-1926) descreve o princípio de prazer:

Na teoria da psicanálise não hesitamos em supor que curso tomado pelos eventos mentais está automaticamente regulado pelo principio de prazer, ou seja, acreditamos que o curso desses eventos é invariavelmente colocado em movimento por uma tensão desagradável e que toma uma direção tal, que seu resultado final coincide com uma redução dessa tensão, isto é, com uma evitação de desprazer ou uma produção de prazer. (Freud, 1925-1926 p.17 75).

Partindo do pressuposto que sadismo e masoquismo não estão relacionados diretamente a questões sexuais, se entende que é possível algumas pessoas encontrarem e terem prazer advindos de outras práticas que não necessariamente envolva o ato sexual, nem que esse desejo venha de conteúdos inconscientes. (Freud 1901-1905, p.149 151), relata que o conceito de sadismo oscila na linguagem, desde uma atitude meramente ativa ou mesmo violenta para com o objeto sexual até uma satisfação exclusivamente condicionada pela sujeição e maus tratos a ele infligidos. E continua dizendo que o masoquismo enquanto perversão parece distanciar-se mais do alvo sexual normal do que sua contrapartida, podendo ser fator primário, ou se surge regularmente do sadismo mediante transformação.

MÉTODO

Tipo de Pesquisa

A pesquisa é de cunho exploratória e qualitativa, pois segundo Gil, (2002):

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (Selltiz et al., 1967, p. 63, apud Gil, 2002, p.41).

O mesmo autor define a pesquisa qualitativa como:

(...) mais recomendável nas pesquisas desse tipo é a utilização de amostras não probabilísticas, selecionadas pelo critério de intencionalidade. Uma amostra intencional, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes mostra-se mais adequada para a obtenção de dados de natureza qualitativa (GIL, 2002, p.145).

Materiais e Procedimentos:

Realizada no município de Cacoal-RO, com uma *amostra*-de 06 (seis) sujeitos, sendo 3 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, entre 25 e 57 anos de idade, realizaram postagens que diz respeito ao tema: Fotografias e vídeos de acidentes ou tragédias, nos últimos 12 meses.

Após aprovação de Comitê de Ética, foi feita a abordagem com os sujeitos, foi realizado entrevistas individuais com aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Questionário Sociodemográfico e o Questionário elaborado pelos pesquisadores, tendo como objetivo verificar a frequência e os tipos de postagens e compartilhamentos que mais costumavam realizar, ainda as

motivações existentes com tal prática, acompanhados dos sentimentos que nutrem por essas divulgações além da percepção sobre os impactos advindos deste comportamento.

Posteriormente, foi transcrito o áudio da entrevista para o Word onde foi possível desenvolver a discussão entre sujeitos e teóricos fazendo análise de discurso com enfoque na teoria psicanalítica sem abster de outras fontes que englobam assuntos pertinentes a pesquisa.

Categorias de Análise:⁵

Categorias
1 - Frequência e Tipos de Postagens ou Compartilhamentos
2 - Motivos da divulgação
3 - Sentimentos relacionados às divulgações
4 - Percepção sobre o impacto das divulgações

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na sequência iremos apresentar o perfil dos sujeitos, as categorias propostas como: Tipos de Postagens ou Compartilhamentos, Frequência de Divulgação, Motivos da divulgação, Sentimentos relacionados às divulgações e Percepção sobre o impacto das divulgações. Na sequência faremos a discussão dos principais elementos à luz da literatura científica proposta. Para efeitos de guarda de sigilo dos sujeitos, utilizaremos a nomenclatura “Sujeito 1”, “Sujeito 2”, consecutivamente.

Perfil dos sujeitos

Tabela 1 – Perfil dos Sujeitos

Sujeitos	Idade	Escolaridade	Profissão
“Sujeito 1 - Masc”	57	Ens. Fun. Incompleto	Técnico de Telecomunicação
“Sujeito 2 – Fem”	57	Ens. Superior Completo	Professora de Letras
“Sujeito 3–Masc”	37	Ens. Superior Completo	Professor de Inglês
“Sujeito 4– Fem”	25	Ens. Médio Incompleto	Supervisora de Produção
“Sujeito 5- Fem”	45	Ens. Superior Completo	Professora
“Sujeito 6-Masc”	53	Ens. Superior Completo	Fiscal Tributário

Fonte: Dados da Pesquisa

⁵ A priori e a posteriori conforme a técnica de Análise de Conteúdo.

Frequência e Tipos de postagens e compartilhamentos

Nesta categoria, trataremos da confirmação dos sujeitos em efetuar as postagens ou compartilhamentos, dos tipos e a frequência de postagens e compartilhamentos que cada sujeito está mais habituado a fazer nas redes sociais, sejam acidentes ou tragédias.

Em relação ao “Sujeito 1 – Masculino” confirma de imediato que já fez e faz compartilhamentos de noticiários, acidentes de trânsito nas redes sociais e também no rádio, retratando como uma forma de alertar a população em relação a acidentes, e possíveis furtos, isso fica evidente através da seguinte emissão verbal:

*“Sim... É é... De di trânsito sim. De trânsito a gente confirma que a gente já fez, já fez postagem já fez... Só mesmo é **acidente, acidente é o que mais a gente notícia** na, na em postagens, mais é acidente. Acidente e furto “né”, furto que é o que mais a gente trabalha em torno da **segurança da população**”. (Sujeito – 1, 57 anos, Masculino).*

“É... Isso aí tem que ser sempre atualizado “né”... É sempre tem que se atualizar a notícia, a notícia ela só tem teor ela já feita no momento e já repassada no momento, no ato do ocorrido, você nunca deve chegar atrasado [...] o teor dá dá dá... é do noticiário é você chegar sempre na frente e principalmente se o noticiário você chegou primeira mão, for você e aí então vai ter mais repercussão”. (Sujeito - 1, 57 anos, Masculino).

O “Sujeito 2 – Feminino” também confirma fazer divulgações nas redes sociais, afirmando que em casos não tão chocantes, apenas quando se trata de um acidente com pouca gravidade, machucado ou ferida, se confirma no trecho a seguir:

*“Confirmo sim. Compartilho! **Caso simples, igual assim uma ferida, um machucado, um acidente** esse da moto que o cara colocou no grupo e eu mandei pro Cacoalnews né, e aí eu houve uma divulgação muito grande. Olha, **antigamente eu fazia com mais frequência**. Devido algumas críticas eu comecei a analisar. **Eu parei um pouco né?** Não que a minha consciência esteja assim, é... eu ainda não tenho essa consciência de que é errado”. (Sujeito – 2, 57 anos, Feminino).*

Já o “Sujeito 3- Masculino”, não afirma verbalmente fazer compartilhamentos de acidentes ou tragédias nas redes sociais, mas essa confirmação é evidenciada quando o mesmo relata os tipos de notícias que costuma divulgar, seja acidente, tragédia, esse fragmento é visível na seguinte fala:

*“Então assim eu analiso esses tópicos “né”, de forma, com visões diferenciadas, **depende do tipo de tragédia** depende do tipo de informação que você está veiculando. No caso de **homicídio ou mortes neste caso, às vezes “né”, eu gosto de publicar também** justamente pra mostrar pra pessoas, que nós estamos passíveis disso “né”. Ahhh... Não muito. Eu me atento eu “né” às vezes quando eu compartilho algo nesse sentido é mais nos grupos específicos “né”. é como se fosse uma necessidade de informar as pessoas do grupo”. (Sujeito – 3, 37 anos, Masculino).*

O “Sujeito – 4 Feminino” confirma imediatamente sua participação nas redes sociais onde divulgou um acidente no qual presenciou, e que costuma compartilhar tudo que esteja relacionado com esse tema, se confirma logo a seguir em seu relato:

“Confirmo. Confirmo até visto por completo a cena “né” Olha, na verdade assim, tudo que relacionado a casos ocorridos eu costumo postar “né”, pras pessoas ficar sabendo “né”, e nisso no exato momento que eu já fiquei sabendo “né” é eu já postei “né”. Esse acidente mesmo é foi o segundo que eu postei. Olha, na verdade assim, tudo que relacionado a casos ocorridos eu costumo postar né, pras pessoas ficar sabendo “né”, e nisso no exato momento que eu já fiquei sabendo “né” é eu já postei “né””. (Sujeito – 4, 25 anos, Feminino).

Em relação ao “Sujeito – 5 Feminino” confirma fazer postagens de cunho informativo, seja de acidentes, morte, assassinato, brigas, mas que sempre tem uma justificativa para tal atitude, nunca compartilha simplesmente por compartilhar, deixando evidente nos fragmentos a seguir:

“Faço, faço... Eu geralmente compartilho esses conteúdos com algum comentário “né”, e aí aconteceu o acidente, então para chamar atenção mesmo, principalmente dos meus alunos “né”, pra tomar cuidado e aí, por exemplo, quando eu divulgo na questão de morte de assassinato, geralmente eu trabalho em sala. “Todas as que eu achar necessário. Agressão eu acho muito necessário, principalmente para, tanto com relação ao ser humano como em relações aos animais, porque eu sou totalmente contra a agressão”. (Sujeito – 5,45 anos, Feminino).

Já o “Sujeito – 6 Masculino” confirma fazer postagens de acidentes e tragédias, mas no momento de exemplificar os tipos de postagens que costuma fazer, o mesmo se nega, se retratando que não costuma divulgar pessoas envolvidas em acidentes ou que seja de imagens fortes e chocantes.

“Sim eu confirmo. Animais, de diversão, piada. Não imagem, imagem assim não. Imagem depende da notícia, imagens assim fortes de acidente essas coisas eu não gosto não. Praticamente, quase todos os dias, geralmente quando eu recebo. Qualquer uma menos assim, essas fortes ou alguma informação que pode dar problema ao divulgar é algo que possa prejudicar alguém, daí eu não compartilho, não”. (Sujeito – 6, 53 anos, Masculino).

É possível observar na fala dos entrevistados que todos realizam compartilhamentos na internet, ficando evidente que os tipos de compartilhamentos mais comuns são de acidentes, que para Rezende (2012), o mundo contemporâneo em que vivemos hoje, onde há uma correnteza de informações e de imagens, as pessoas compartilham cada vez mais interesses e ideias na internet, sendo grande parte desse compartilhamento a respeito dos dramas cotidianos dos usuários dessas redes, como experiências de um grave acidente, comentários contra crimes hediondos entre outros, sendo que para Lima (2012), as fotos relacionadas às notícias sobre morte são as que mais chamam atenção no sentido da aparição dos envolvidos nos fatos, que as imagens mostram pessoas em total estado de decomposição, corpos cobertos por sangue, e vistos por inúmeros ângulos.

Notamos que o “Sujeito 1 – Masculino” confirma de imediato que já fez e faz compartilhamentos de noticiários e acidentes de trânsito nas redes sociais e também no rádio, retratando como uma forma de alertar a população em relação a acidentes, e que tenham precauções com possíveis furtos, além de ressaltar que esse tipo de noticiário tem sempre que ser atualizado corroborando com Dias e Aleixo (2013), onde muitos casos de denúncia são feitos pela Internet, como meio de espalhar a frustração de

fatos ocorridos e em qualquer lugar, as pessoas produzem material amador para postar na Internet com objetivo de imobilização para resultar em justiça. Agrimani (1995), quando se trata do gênero sensacionalista, a manchete tem sempre que chamar a atenção. Deve chocar e causar comoção, pois são detalhes minuciosos que não consta na notícia que dependerá da criatividade da edição.

O “Sujeito 2 – Feminino” também confirma fazer divulgações nas redes sociais, afirmando que em casos não tão chocantes, apenas quando se trata de um acidente com pouca gravidade, machucado ou ferida, como forma de passar a informação, sendo que para Da Silva (2012), tornar público o dano constitui o início da visibilidade do problema e de possível discussão com a sociedade.

Já os “Sujeito três e 6 ambos do sexo - Masculino” fica meio que implícito a confirmação de suas participações e os tipos de divulgação, pois um deles não afirma verbalmente fazer compartilhamentos de acidentes ou tragédias nas redes sociais, mas essa confirmação é evidenciada quando o mesmo relata os tipos de notícias que costuma divulgar, seja acidente e tragédia, já o outro confirma fazer postagens de acidentes e tragédias, mas no momento de exemplificar os tipos de postagens que costuma fazer, o mesmo se nega, se retratando que não costuma divulgar pessoas envolvidas em acidentes ou que seja de imagens fortes e chocantes, que para Arruda (1987), quando se refere à prática exibicionista, afirma que é de conhecimento dos estudiosos a dificuldade de pegar em flagrante um exibicionista ou conseguir que ele admita sua culpa. O “Sujeito 3 – Masculino” ainda afirma que não costuma fazer postagens com frequência, mas quando faz, geralmente são em grupos específicos com a necessidade de levar informação às pessoas, que para Cirillo, Ballerini e Galhardi (2015), um dos papéis mais importantes das redes sociais é a sua capacidade de interligar pessoas que possuem os mesmos interesses, facilitando a comunicação e a troca de informações.

O “Sujeito – 4 Feminino” confirma imediatamente sua participação nas redes sociais onde divulgou um acidente no qual presenciou, e que costuma compartilhar tudo que esteja relacionado com esse tema, corroborando com Caetano (2014) onde afirma que a sociedade do espetáculo em que vivemos, as imagens de violência chegam até nós, mesmo que não queiramos. Os avanços tecnológicos e a globalização permitem que todos presenciem a guerra por todos os ângulos possíveis, sendo a internet uma grande aliada nessa ação ao nos sobrecarregar de representações visuais da guerra.

Em relação ao “Sujeito – 5 Feminino” confirma fazer postagens de cunho informativo, seja de acidentes, morte, assassinato, brigas, mas que sempre tem uma justificativa para tal atitude, nunca compartilha simplesmente por compartilhar, observa que esse sujeito utiliza esse tipo de informação com objetivos distintos, fazendo papel até mesmo de jornalista, que segundo Sousa (1998, apud Munhoz, 2005), entende por fotojornalismo a atividade de informar, contextualizar, oferecendo conhecimento, esclarecer pontos de vista através da fotografia de acontecimentos, dando cobertura aos interesses jornalísticos.

Motivos da divulgação

Destacaremos nesta categoria as motivações apresentadas pelos sujeitos participantes da pesquisa, ao realizar as publicações e/ou compartilhamentos de acidentes, tragédias. Segundo o “Sujeito – 1 Masculino” o que o motiva a fazer postagens relacionadas a esse tema é alertar, conscientizar as pessoas dos perigos no trânsito, para que estas tenham mais cuidado ao transitarem por aí, isso fica evidente em seu relato verbal a seguir:

*“O que me motiva fazer esse tipo de postagem, é o seguinte, é **mostrar pra população principalmente em rondo... a parte de trânsito, de acidente “né” é mostrar e tentar conscientizar a população, ah o perigo que ocorre o trânsito nosso principalmente o nosso trânsito de Cacoal “né”**”.* (Sujeito – 1, 57 anos, Masculino).

De acordo com o “Sujeito – 2 Feminino” a motivação que a faz compartilhar tais assuntos é a leitura, como a mesma gosta de saber o que acontece a sua volta, opta em levar esses conteúdos até outras pessoas. Relatando ainda que quem faz isso não é motivado com a intenção de expor o próximo, isso se evidencia a seguir:

*“A leitura. Porque talvez eu goste de saber é, de alguma coisa que esteja acontecendo com os outros ao meu redor. Eu penso da seguinte forma. As pessoas, eu eu acredito que **as pessoas quando fazem isso, não fazem com a intenção de expor**. Apesar que não é o certo, mas não é querendo expor o próximo.* (Sujeito – 2, 57 anos, Feminino).

Já o “Sujeito – 3 Masculino” o que o motiva a divulgar assuntos afins, nada mais é no sentido de conscientizar as pessoas, divulgar o que acontece na cidade para outras pessoas, isso fica evidente a seguir:

*“É como eu disse “né”, eu quando eu posto é no sentido, **no sentido de conscientizar as pessoas, ou até mesmo para divulgar “né” um fato acontecido na cidade**. Então é nesse sentido, mais pra conscientização das pessoas”.* (Sujeito – 3, 37 anos, Masculino).

De acordo com o “Sujeito – 4 Feminino” o que a motiva também a ter esta postura de divulgadora, é a conscientização das pessoas, pois a partir do momento que mais pessoas tiverem contato com o que acontece de tragédia na cidade, ficarão com um pouco de medo, podendo se prevenir mais, fica evidente em seu relato verbal:

*“pra **mostrar pras pessoas para terem um pouco mais de cuidado “né” em relação é aos acidentes** que ali pelo que eu percebi foi um descuido pequeno que levou a ocorrer esse fato [...] **a minha postagem mais foi em relação pras pessoas se conscientizar “né”, que pra ter um pouco de medo talvez pra cuidarem mais “né” pra se prevenir ao transitarem**”.* (Sujeito – 4, 25 anos, Feminino).

Em relação ao “Sujeito – 5 Feminino” o que a motiva divulgar e compartilhar assuntos dessa natureza é chamar a atenção das pessoas para a realidade dos fatos e com isso pode perceber o quanto as pessoas estão atentas no mundo de hoje, segue seu relato verbal:

*“Que motiva é isso, é **chamar atenção das pessoas para os fatos, tanto para questões de ter cuidado “né”, para ter cuidado com relação a isso, como também para as pessoas verem que todo mundo hoje está atento “né”, aí no que aconteceu**”.* (Sujeito – 5, 45 anos, Feminino).

Segundo o “Sujeito – 6 Masculino” sua motivação para fazer tais compartilhamentos é o fato de achar o conteúdo interessante e que a maioria das pessoas também irá achar, além de que irão fazer comentários e compartilhar, divulgar adiante. Evidencia-se a seguir em seu relato verbal:

“Alguma coisa que eu acho interessante que alguém posta para mim que eu acho interessante eu compartilho. Acharia... a maioria e quem acha geralmente comenta e fala que vai compartilhar também “né”” (Sujeito – 6, 53 anos, Masculino).

Destacaremos nesta categoria quais as motivações apresentadas pelos sujeitos participantes da pesquisa, ao realizar as publicações e/ou compartilhamentos de acidentes e tragédias, sendo para os sujeitos: (1, 3, 4, e 5) um, três, quatro e cinco os motivos são os mesmos; conscientizar e levar informações as pessoas, fazendo papeis de jornalistas, que segundo Caetano (2014), tem a função de agente social, onde sua tarefa é informar da melhor maneira possível à população, fornecendo os melhores detalhes do acontecimento para que o público forme suas próprias conclusões e opiniões sobre a situação, no mesmo tempo que mantém se neutro. Leitão e Costa (2005) afirmam que é possível identificar algumas características subjetivas comuns aos pacientes usuários da Internet. São elas: o prazer derivado do uso da Rede como um novo espaço de vida, o sentimento de onipotência originado na experiência *online*, as relações estabelecidas com seus corpos e os excessos vividos no espaço virtual.

De acordo com o “Sujeito – 2 Feminino” a motivação que a faz compartilhar tais assuntos é a leitura, como a mesma gosta de saber o que acontece a sua volta, opta em levar esses conteúdos até outras pessoas. Para Caetano (2014), tais conteúdos chegam até nós todos os dias através dos mais variados meios de comunicação, destacando as redes sociais como um dos principais meios para tal evento. Esses conteúdos são compartilhados com fotografias ou somente conteúdos. Nos casos que denigre a dignidade humana, imagens são comuns, pois através das fotografias o poder de emocionar e chamar a atenção do leitor é maior, sendo possível despertar emoções positivas ou negativas.

Segundo o “Sujeito – 6 Masculino” sua motivação para fazer tais compartilhamentos é o fato de achar o conteúdo interessante e que a maioria das pessoas também irá achar, além de que irão fazer comentários e compartilhar, divulgar adiante. A procura por seguidores e pseudo-fama, tem preocupado, pois esses jovens aceitam fazer qualquer coisa para ganhar visibilidade na rede, não calculando ou considerando os reais perigos que isso traz, tanto para si, quanto para a família Balmant (2012, apud Dias e Aleixo, 2013).

Sentimentos relacionados às divulgações

Já nesta categoria, esclareceremos de acordo com o relato verbal de cada sujeito participante da pesquisa, os sentimentos que eles apresentam ao realizarem as divulgações e compartilhamentos:

De acordo com o “Sujeito – 1 Masculino” sente prazer em divulgar, levar a informação às pessoas. Informar às pessoas que ainda não sofreu acidente os riscos que correm. Abaixo se encontra seu relato verbal:

“Divulgar a informação eu tenho prazer né, de divulgar. Prazer no seguinte termo, que eu tô levando pra alguém que ainda não sofreu acidente né, para que ele não sofra, pra que ele evite a sofrer o acidente”. (Sujeito – 1, 57 anos, Masculino).

Já o “Sujeito – 2 Feminino” afirma sentir que passou a informação para os amigos, como forma até mesmo de chamar atenção, segue seu relato:

“É... O sentimento é aquele de passar a informação, para os amigos, amigos da pessoa e que goste dela e que vá visitá-la “né”. Chamar atenção”. (Sujeito – 2, 57 anos, Feminino).

O “Sujeito – 3 Masculino” retrata sentimentos como algo complicado pra falar, pois o ato de publicar ou compartilhar não se refere a uma vontade, um desejo de externar algo, mas se resume a uma forma de conscientizar as pessoas através da notícia, a seguir o relato verbal:

“Com relação a sentimentos é muito complicado pra falar, como eu disse eu coloco, quando eu faço isso não é no sentido de externar uma vontade ou algo nesse sentido é no sentido mais de conscientização “né”, ou na maioria das vezes, é noticiar um fato acontecido “né””. (Sujeito – 3, 37 anos, Masculino).

O “Sujeito – 4 Feminino” afirma que ao publicar sobre o assunto, esperava a reação das pessoas sobre a sua publicação, ao mesmo tempo em que aguardava, esperava que muitas pessoas falassem sobre o assunto, fica evidente no trecho a seguir:

Sentimento é... (pausa 13 segundos) Assim, não sei dizer certo, assim... Para ver qual seria a reação delas também “né”... Que seria comovente como me comoveu muito “né”, então assim... E depois eu vi que movimentou muita gente “né”, muita gente falando sobre esse assunto, aí eles discutindo, a gente, vamos tomar mais cuidado com isso!(Sujeito – 4, 25 anos, Feminino)

De acordo com o “Sujeito – 5 Feminino” após relato ocorrido recentemente em suas postagens, afirma sentir tristeza, em outros casos ter sentimento de dever cumprido, pois foi através das postagens na mídia desses casos, foi que medidas foram tomadas.

“Sentimento de agressão geralmente é um sentimento de tristeza, “né”, mas depois eu não tenho. Mas assim depois, assim depois, por exemplo, aquele cara que foi preso, um sentimento de justiça entre aspas feitas “né”, mas também um sentimento tipo assim como ficou a mãe “né””? (Sujeito – 5, 45 anos, Feminino)

Segundo o “Sujeito – 6 Masculino” se ele acha interessante, automaticamente imagina que outras pessoas também vão achar, sentindo-se bem em outras pessoas comentarem e compartilharem sua postagem.

“A partir do momento que eu vejo que eu acho interessante, que eu acho que alguém vai achar interessante eu publico. Geralmente as pessoas é, comentam iiiii muitos já avisam que vão passar para frente também, que vão compartilhar provavelmente que acharam interessante também”. (Sujeito – 6, 53 anos, Masculino).

Nesta categoria, problematizaremos os sentimentos que eles apresentam ao realizarem as divulgações e compartilhamentos, enfatizando os sentimentos observados mesmo de maneira inconsciente, foi apresentado nesta categoria pelos sujeitos participantes da pesquisa:

De acordo com o “Sujeito – 1 Masculino” sente prazer em divulgar, levar a informação às pessoas, como uma maneira de informar às pessoas que ainda não sofreram acidente os riscos que correm, e segundo Arruda (1978), o exibicionismo também está relacionado com o impulso que algumas pessoas têm para praticar, de surpresa, atos públicos sem pudor algum ou dizer vulgaridades ao ouvido de outras pessoas do sexo oposto, jovens e inocentes. Tanto nestas manifestações como no exibicionismo, o caráter inesperado e surpreendente dos gestos provoca reações aversivas (choque emocional, de desagrado, hostil), por parte da vítima. Esta reação violenta é que, de fato, o exibicionista deseja provocar com seu ato, simbolicamente provocar alteração psíquica.

Já o “Sujeito – 2 Feminino” afirma sentir que passou a informação para os amigos, como forma até mesmo de chamar atenção, de certa forma, Rezende (2012) relaciona este fato como uma forma da narrativa trágica seja voltada para corresponder às expectativas e conformação psicológica do público

expectador, ao mesmo tempo em que o expositor se beneficia de tal ato como método terapêutico, encontrando efeitos de purgação (catarse), após a divulgação de acontecimentos traumáticos, se caracterizando como descarga emocional.

O “Sujeito – 3 Masculino” retrata sentimentos como algo complicado pra falar, pois o ato de publicar ou compartilhar não se refere a uma vontade, um desejo de externar algo, mas se resume, a uma forma de conscientizar as pessoas através da notícia embora, Rezende (2012), afirma que no espaço das redes sociais é possível observar o processo de construção das *performances catárticas*, através dos relatos e postagens na internet, sendo que estas publicações vão além de situações trágicas de cada indivíduo, onde as mesmas perpassam tais situações, podendo chegar a um grave acidente, indignação por atos de corrupção, ou seja, a auto realização da catarse, limpeza e purificação pessoal, mesmo sendo dados inconscientes por parte dos sujeitos.

O “Sujeito – 4 Feminino” afirma que ao publicar sobre o assunto, esperava a reação das pessoas sobre a sua publicação, ao mesmo tempo em que aguardava, esperava que muitas pessoas falassem sobre o assunto, ainda segundo Rezende (2012), essa expectativa que outras pessoas comentem sua postagem se trata de um processo de interação e formação de vínculos por parte de quem divulga e quem lê, curte ou comenta. Esta conexão entre o narrador e espectador se resume na satisfação de pertencimento a um determinado grupo seja simbólico ou, o reconhecimento do eu por parte de um complexo catártico de emoções reprimidas de sua vida.

De acordo com o “Sujeito – 5 Feminino” após relato ocorrido recentemente em suas postagens, afirma sentir tristeza, em outros casos ter sentimento de dever cumprido, pois foi através das postagens na mídia desses casos, foi que medidas foram tomadas. Rezende (2012) relaciona esse fato com o conceito catártico, a liberação emocional dos dramas vivenciados, seja por memórias ou recordações de eventos passados, onde o sujeito atribui novos significados a suas emoções, onde as redes sociais passam a ser um local onde os afetos são atualizados, como “lamentações”, “resmungos” sendo que estes não são manifestados em outra esfera social.

Segundo o “Sujeito – 6 Masculino” se ele acha interessante, automaticamente imagina que outras pessoas também vão achar, sentindo-se bem em outras pessoas comentarem e compartilharem sua postagem, sendo para Dias e Aleixo (2013) como para Morais (2014) essa necessidade de se expor nas redes sociais, está relacionada com a busca de tornar-se conhecido publicamente, onde os usuários acabam fazendo qualquer coisa para que sejam reconhecidos e para atingir um grande número de seguidores.

Percepção sobre o impacto das divulgações

Logo, nesta categoria destacaremos a percepção que os sujeitos têm em relação aos impactos de suas divulgações nas mídias virtuais, possibilitando que cada um dos sujeitos se coloque no lugar de familiares e amigos de possíveis vítimas de suas postagens.

De acordo com o “Sujeito – 1 Masculino” acredita que para as pessoas envolvidas, relacionadas à sua postagem se sentirão gratificadas com sua atitude em postar o ocorrido, que irá perceber o quanto se preocupa com a população:

“Eu acho o seguinte, que... eu sinto que a pessoa vai achar gratificante. Principalmente aquela pessoa que já se acidentou, que teve um parente que foi acidentado, né. Vai ver que a gente procura, a gente se preocupa né, ele vai

sentir que a gente se preocupa com a população, a gente também é humana, e a gente se preocupa com o nosso meio". (Sujeito – 1, 57 anos, Masculino).

Já o "Sujeito – 2 Feminino" não tem uma visão muito detalhada de como os familiares da vítima reagirão frente à exposição de tal situação, focando apenas em uma situação verídica na qual já vivenciou.

"Não sei. Já... Não sei o que houve porque ainda não fui ainda chamada por nenhum familiar"". (Sujeito – 2, 57 anos, Feminino).

Segundo o "Sujeito -3 Masculino" em seu relato verbal evidencia que a família tem que ver com bons olhos que se não for ele a publicar o fato, outras pessoas farão.

"Então! Eu vejo da seguinte forma, é como eu estava dizendo, não sou muito a favor de expor "né", mas eu acredito que, como família, a pessoa ela, ela tem que enxergar com bons olhos, porque assim não é por que... É um fato acontecido e hoje a mídia ela vai mostrar ela vai noticiar "né"". (Sujeito – 3,37 anos, Masculino).

Para o "Sujeito – 4 Feminino" os familiares também não deveriam se opor, uma vez que não vê problema algum, pois muita gente faz isso, virou uma prática costumeira.

"Então é... eles, eles eu não sei te dizer. Eu acho que não teria mal algum "né" sobre a minha postagem, isso porque geralmente hoje em dia muita gente fazem isso "né", postam, não quer nem saber da onde que veio a foto e tal, quer transmitir aquilo que viu ou que acabou recebendo "né", então eu acho que isso hoje em dia é comum, então eu acho que na cabeça das pessoas isso é comum hoje. (Sujeito – 4, 25 anos, Feminino).

O "Sujeito – 5 Feminino" afirma que imagina que as pessoas mais próximas, da vizinhança e do ocorrido ache por bem essa divulgação e até mesmo gratificante.

"Eu acho o seguinte, que... Eu sinto que a pessoa vai achar gratificante. Principalmente aquela pessoa que já se acidentou, que teve um parente que foi acidentado, "né". Vai ver que a gente procura, a gente se preocupa "né", ele vai sentir que a gente se preocupa com a população, a gente também é humano, e a gente se preocupa com o nosso meio "né"". (Sujeito – 5, 45 anos, Feminino).

Segundo o "Sujeito 6 - Masculino" não imagina o que os familiares e amigos poderiam achar de sua postagem, afirmando ainda que só faz esse tipo de divulgação quando tem certeza da veracidade dos fatos, como relato a seguir:

"Bom, sei lá o que eles vão achar, mas é... É, uma vez que esta pessoa está envolvida, eu só compartilho quando eu acredito que a fonte seja confiável, que tenha relevância "né". (Sujeito – 6, 53 anos, Masculino).

Logo, nesta categoria foi destacada a percepção que os sujeitos têm em relação aos impactos de suas divulgações nas mídias virtuais, possibilitando que cada um destes se posicione no lugar de familiares e amigos de possíveis vítimas de suas postagens, embora Morais (2014) afirma que este tema vem sendo muito discutido por estudiosos da área, como forma de entender como ter privacidade em uma esfera virtual, onde grande parte dos usuários sente necessidade de se expor. Sem contar que a pessoa que se expõe desmedidamente nas mídias virtuais, não se dá conta que consequências negativas podem advir de tal atitude.

O “Sujeito – 1 Masculino” acredita que para as pessoas envolvidas, que estão relacionadas à sua postagem se sentirão gratificadas com sua atitude em postar o ocorrido, que irá perceber o quanto se preocupa com a população, em seguida, o “Sujeito -3 Masculino” evidencia que a família tem que ver com bons olhos que se não for ele a publicar o fato, outras pessoas farão. Fechamos com o “Sujeito – 4 Feminino” onde relata que os familiares também não deveriam se opor, uma vez que não vê problema algum, pois muita gente faz isso, virou uma prática costumeira, ressalta Martins e Barbosa (2016), na atualidade, a tecnologia está acessível a uma população considerável, e as plataformas digitais propiciam espaços ilimitados aos usuários, ao mesmo tempo em que possuem poderes jamais vistos, desapossando a responsabilidade das mídias tradicionais, ou seja, o meio digital, principalmente as redes sociais influenciam na seleção das notícias. Sontag (2003), diz que a fome por imagens que denunciam sofrimento é tão ávida quanto o desejo por imagens de corpos nus. Afirma ainda que há muitos séculos, na arte cristã, imagens do inferno provocava essa dupla satisfação.

Já o “Sujeito – 2 Feminino” não tem uma visão muito detalhada de como os familiares da vítima possa reagir frente à exposição de seu familiar, focando apenas em uma situação verídica na qual já vivenciou. Segundo o “Sujeito 6 - Masculino” também não imagina o que os familiares e amigos poderiam achar de sua postagem, afirmando ainda que só faz esse tipo de divulgação quando tem certeza da veracidade dos fatos, estas condições apresentadas pelo sujeito 2 e 6 se relacionam com a falta de empatia, que se caracteriza segundo Formiga (2012), psicologicamente falando, significa uma experiência indireta de emoção semelhante à emoção vivenciada pela outra pessoa. Observa-se que os sujeitos pesquisados não vivenciaram tal ação com familiares e/ou amigos, haja vista que não conseguiram se posicionar no lugar de familiares ou amigos, caso fosse o envolvido na publicação. Formiga (2012) acrescenta ainda que não exclui a capacidade que a pessoa tem em ajudar, mesmo que não tenha nenhum ganho para si mesmo, mas reconhece as emoções nessa dinâmica social, a importância e valor dos outros.

O “Sujeito – 5 Feminino” afirma que imagina que as pessoas mais próximas, da vizinhança e do ocorrido ache por bem essa divulgação e até mesmo gratificante, pois para Pavarino, Del Prette & Del Prette (2005), existe também a violência cotidiana, divulgada pela mídia, que explora informações como forma de retratar a realidade ou expor dramas humanos, em geral demarcados pelos índices de audiência. Enquanto Lima (2014) questiona, a referida imagem é realmente indispensável para a construção da notícia – objetivo maior da atividade jornalística? A discussão se estende, ao percebermos os efeitos das imagens diante dos familiares, que se encontram vulneráveis no momento do ocorrido, mas que mesmo assim se deparam com a publicação das imagens de seus parentes na internet.

CONCLUSÃO

Observa-se, que o **perfil sociodemográfico dos sujeitos** entrevistados sendo (03) três homens e (03) três mulheres entre (25 e 57 anos) vinte e cinco a cinquenta e sete anos de idade apresentados como: Um com Ensino Fundamental Incompleto, outro está encerrando o Ensino Médio, enquanto os demais possuem graduação no Ensino Superior, fator relevante, uma vez que são pessoas dotadas de conhecimento, mas quando se trata da exposição de outrem nas mídias virtuais, esse detalhe passa despercebido.

Em relação ao problema de pesquisa, *Quais as motivações e os ganhos inconscientes que pessoas têm em divulgar na internet fotografias e vídeos de acidentes e tragédias*, objetivo geral *Verificar quais são as motivações que uma pessoa tem ao divulgar na internet fotografias e vídeos de acidentes e tragédias*, e os específicos, *como também, levantar as características sociodemográficas desses divulgadores*;

descrever as motivações e benefícios seja eles conscientes ou não, desses sujeitos; verificar se estes sujeitos tem conhecimento de possíveis danos que poderão trazer aos familiares dessas pessoas envolvidas, a presente pesquisa permitiu concluir:

Todos os entrevistados já realizaram as postagens com esse nível de conteúdo, e em termos de **Tipos e frequências**: o que mais destacou foram postagens voltadas para acidentes de trânsito, ainda que a frequência, segundo um dos entrevistados, tem que ser o mais breve possível, pois a notícia tem que ser atualizada constantemente, sem contar que quem chega primeiro no local do acidente ou tragédia, conseguirá mais likes, curtidas, ibope, dados importantes na pesquisa, sendo que foi possível observar ainda sentimentos ambivalentes na fala dos entrevistados, pois quando se trata de sentimentos, estes aparecem relativamente como conscientes ou não.

Dentre as mais variadas **Motivações encontradas para as postagens**, o fator chamar a atenção, levar informação as pessoas foi o destaque. Acreditam que estão assumindo papéis de jornalistas devido à facilidade do acesso as redes midiáticas e a tecnologia que também favorece nesse processo, fotografar e postar, ou simplesmente compartilhar se tornou atitudes costumeiras, embora os entrevistados não percebam como algo negativo.

De maneira geral, quando nos referimos a sentimentos, estes soam contraditórios quando se trata de preocupação com o próximo e com a sociedade em geral. Todavia cabe a cada um respeitar, proteger e querer bem aos mesmos, sendo que em termos de **Sentimentos relacionados às divulgações**, o fato de fotografar ou compartilhar uma notícia de acidente ou tragédia acompanhada de fotografias ou vídeos, independente se familiares ou amigos terão acesso a aquele material, apareceu como algo natural, se não forem eles a compartilhar serão outras pessoas, ficando evidente a falta de empatia desses sujeitos, pois apresentaram dificuldade de se posicionar no lugar dessas pessoas, a ansiedade por imagens de tragédia são tão grande quanto os desejos por corpos nus.

É interessante registrar os aspectos empáticos e altruístas que estão interligados nestes resultados, pois somos seres humanos dotados de capacidades e desejos, isso se evidencia na **Percepção sobre os impactos das divulgações** e se assim somos, qual o motivo da dificuldade em se posicionar no lugar oposto no qual nos encontramos? Permitir-nos sair da zona de conforto e vivenciar de maneira diferenciada o que o próximo vivencia todos os dias, ou pelo menos quando se trata de um momento tão delicado, seja em um acidente, tragédia ou mesmo de morte, considerado necessário. Ainda que a família da vítima encontra-se um corpo falecido, sabendo que já foi uma vida, deixando familiares dotados dos mais variados sentimentos e emoções.

Dentre as motivações, parece haver também aqueles que apresentam como **ganhos inconscientes**, de modo que foi observada certa prática do exibicionismo e ao mesmo tempo em que ele é um sujeito exibicionista se constrói performances catárticas, no momento que compartilha tais temas. O sujeito é reconstituído por uma descarga emocional alcançando a plenitude, expondo emoções reprimidas de sua vida, ou seja, o sujeito assim alcançaria um estado de libertação psíquica, superando possíveis experiências traumáticas recalcadas em seu interior, sendo o ápice, “a purificação da alma”.

Enfim, as dificuldades em realizar a pesquisa foram grandes, tendo em vista a preocupação e a responsabilidade de encontrar artigos específicos sobre o tema, o que nos permitiu utilizar artigos de jornalismo e direito para melhor exemplificar o tema proposto. Fica aberta a possibilidade de novas pesquisas voltadas a esse tema, uma vez que é crescente o número de pessoas e corpos expostos nas

mídias virtuais, objetivando aos divulgadores massivos que repensem suas atitudes, fazendo uso da empatia e altruísmo.

Referências

- ANDRADE, Fernando César Bezerra de. A metapsicologia do masoquismo em Freud e Laplanche. *Estud. psicanal.* Belo Horizonte, n. 36, p. 55-68, dez. 2011 Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372011000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 set. 2016.
- ANGRIMANI Sobrinho, Danilo Espreme que sai sangue: um estudo do sensacionalismo na imprensa / Danilo Angrimani Sobrinho. – São Paulo: Summus, 1995. (Coleção Novas Buscas em Comunicação; v. 47)
- ARRUDA, Elso. Interpretação dinâmico-evolutiva do exibicionismo e da escotofilia. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 33-44, jan. 1978. ISSN 0004-2757. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/view/17950/16703>>. Acesso em: 19 Out. 2016.
- BARBOSA, Marielle Kellermann. Viver conectado, subjetividade no mundo contemporâneo. *Ide* (São Paulo), São Paulo, v. 35, n. 55, p. 89-101, jan. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062013000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 set. 2016.
- BARTHES, Roland, A câmara clara: nota sobre a fotografia / Roland Barthes; tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BOCAYUVA, Izabela, 2008, Sobre a catarse na tragédia grega / *Anais de Filosofia Clássica*, vol.2 nº3, 2008 acessos em 05 set. 2016 <http://afc.ifcs.ufrj.br/2008/IZABELA>.
- CAETANO, Francielle da Silva, *Imagens de Violência no Fotojornalismo: A dor do outro como lugar comum na Faixa de Gaza*, Porto Alegre, 2014.
- CIRILLO, Nathan, Adriana Perroni Ballerini, and Antonio César Galhardi. "Redes sociais: a era do exibicionismo digital." *RETEC-Revista de Tecnologias* 8.1 (2015).
- CÓL, Ana Flávia Sípoli, and Paulo Cesar Boni. A insustentável leveza do clique fotográfico. *Discursos Fotográficos* 1.1 (2005): 23-56.
- DA SILVA, Ricardo Duarte Gomes. "O papel social do jornalismo cívico e a interação midiática entre o jornalista e as minorias sociais." *MAIA* (2012): 95.
- DIAS, Reinaldo, and Tayra Carolina Nascimento Aleixo. "O impacto das mídias sociais na privacidade das pessoas." *Razón y Palabra* 18.84 (2013).
- FORMIGA, Nilton Soares. "Os estudos sobre empatia: Reflexões sobre um construto psicológico em diversas áreas científicas." *Revista eletrônica psicologia. com. pt-O Portal dos Psicólogos* 1 (2012): 1-25.
- FORTIM, Ivelise; ARAUJO, Ceres Alves de. Aspectos psicológicos do uso patológico de internet. *Bol. - Acad. Paul. Psicol.* São Paulo, v. 33, n. 85, p. 292-311, dez. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2013000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 05 set. 2016.
- FREUD, S. A história do movimento psicanalítico, Artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos. In: FREUD, completas. Trad. De Jayme Salomao. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIV.
- FREUD, S. Alem do principio de prazer. In: FREUD, *completas*. Trad. de Jayme.
- FREUD, S. Um caso de histeria, três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos. In: FREUD, completas. Trad. De Jayme Salomao. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.VII.

LEITÃO, C. Faria e COSTA, A. M. Nicolaci. Impactos da internet sobre pacientes: a visão de psicoterapeutas. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 441-450, set./dez. 2005.

LIMA, Valéria Pereira dos Santos de. Sensacionalismo na internet: o limite ético da representação social da tragédia no blog "O câmera". / Valéria Pereira dos Santos de Lima. - Mossoró, RN, 2014.

MARTINS, Rosangela Gonçalves, and Alexandre BARBOSA. Tragédia da Boate Kiss: o Papel das Redes Sociais na Cobertura Jornalística do Programa Fantástico, da Rede Globo de Televisão, 2016.

MORAIS, S. A. de. A exposição dos jovens no ciberespaço. 2014. 78f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2014. [Monografia]

MUNHOZ, Paulo César Vialle. "Fotjournalismo, internet e participação: os usos da fotografia em weblogs e veículos de pauta aberta." (2005).

PAVARINO, Michelle Girade, Almir Del Prette, and Zilda AP Del Prette. "O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância." *Psico* 36.2 (2005): 127-134.

Poéticas visuais no âmbito de uma 'sociedade escópica', Uberaba, Campinas Brasília | 2014.

REZENDE, Renata. "Dramas compartilhados: as redes sociais como espaços de catarse e a política dos afetos." *Anais do XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação-Intercom*. Vol. 35. 2012.

ROZA, Luiz Alfredo Garcia, 1936- Freud e o inconsciente /Luiz Alfredo Garcia ROZA. – 24. ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009. S. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas.

SILVA, Aldo Luís Pedrosa da, Voyeurismo em arte e tecnologia: peticas visuais no âmbito de uma 'sociedade escópica'. Uberaba\MG 2014.

SILVA, Christiani Margareth de Menezes e Catarse, emoção e prazer na Poética de Aristóteles / Christiani Margareth de Menezes e Silva; orientadora: Irley Fernandes Franco. 2009.

SONTAG, Susan, 2001 Diante da dor dos outros / Susan Sontag: tradução Rubens Figueiredo. – São Paulo: Companhia das letras, 2001.

SONTAG, Susan, 2003 Diante da dor dos outros / Susan Sontag: tradução Rubens Figueiredo. – São Paulo: Companhia das letras, 2003.

YOUNG, Kimberly S.; ABREU Cristiano Nabuco de. Dependência de internet Manual e guia de avaliação e tratamento - Porto Alegre: Artemed, 2011.

Los Autores

Gaspar Manuel Aita

superogro965@gmail.com

Egresado de la Universidad Nacional de Rosario en las Carreras de Psicología, Profesor en Ciencias de la Educación, Licenciado en Ciencias de la Educación y Magister en Literatura infantil y juvenil. Profesor concursado en el Área II: Praxis comunitaria desde las perspectivas psi, perteneciente a la asignatura Práctica Profesional Supervisada "A" de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de Rosario). Forma parte del equipo interdisciplinario de la Dirección Provincial de Educación Especial de la Provincia de Santa Fe (Argentina)

Eusiana Alves

Psicóloga formada pelo Centro Universitário Uninassau, Cacoal – RO, Brasil.

Julio César Casales F.

casales@psico.uh.cu

Licenciado en Psicología. Doctor en Ciencias psicológicas. Profesor Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Dirige el Programa de Investigaciones acerca de los Determinantes de la Eficacia Directiva y del Ejercicio del Liderazgo de la Facultad de Psicología; presidente de la Sección de Estudios sobre Liderazgo y Procesos Directivos de la Sociedad Cubana de Psicología.

Rosabel Escandón Cabrera

rosy950707@gmail.com.

Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana (2018). Maestrante en Psicología Educativa. Profesora del Departamento de Psicología de la Universidad del Ministerio del Interior. Miembro de la Sociedad Cubana de Psicología.

José E. García

joseemiliogarcia@hotmail.com

Casilla de Correo 1839, Asunción, Paraguay.

Lucía Labaut

lucia.labaut@gmail.com

Máster en Psicología Educativa, Licenciada en Psicología. Investigadora y colaboradora del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del CITMA. Miembro de la Sociedad Cubana de Psicología.

Cleber Lizardo de Assis

kebelassis@yahoo.com.br

Doutor em Psicologia pela Universidad del Salvador, Buenos Aires-AR; Coordinador do Núcleo Psicanalítico – NUPSIA, BA.

Carmen Luz López Miari

cluzlm@gmail.com , carmenluzcips@ceniai.inf.cu

Doctora en Ciencias pedagógicas, Licenciada en Educación, Master en Psicología Educativa. Profesora e investigadora titular del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del CITMA.

Horacio R. Maldonado

maldonadoho@gmail.com

Psicólogo. Magister por la Universidad Regiomontana, Monterrey, México. Profesor Titular Plenario en la Cátedra Problemas de Aprendizaje, de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC) Investigador de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC. Director de la Especialización en Psicología Educativa. Ex Coordinador del Programa de Convivencia Escolar en el Ministerio de Educación de Córdoba. Miembro de la Mesa Coordinadora de la Asociación latinoamericana para la formación y enseñanza de la psicología (ALFEPSI) y del Comité ejecutivo del consejo latinoamericano de transformación educativa (CLATE).

Sara del Carmen Moyano

saramoyanobrusa@gmail.com

Educadora, Inspectora Regional en Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina. Especialista en Gestión de Instituciones Escolares y Coordinadora de Proyectos Regionales de Arte y Memoria. Referente del Proyecto “Bibliotecas escolares: un espacio de encuentro”. Fue capacitadora en el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Rural (PROMER) Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Mediadora entre la Familia y la Escuela en proyectos de Inclusión Educativa.

Néstor Raúl Porras Velásquez

n.porras.69@hotmail.com

Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Docente e investigador universitario. Consultor conocimientos y experiencia en evaluación e intervención en procesos de psicología de la salud laboral. <https://orcid.org/0000-0002-7488-5249>

Rosa Rivera Fernández

rosirivfer@gmail.com

Licenciada en Psicología. Adiestrada del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del CITMA. Miembro de la Sociedad Cubana de Psicología.

Marilyn Stefania Salamanca Quiñones

mssalamancaq@libertadores.edu.co

Psicóloga de la fundación universitaria los Libertadores. Con conocimientos en evaluación de riesgos psicosociales.

Jorge Enrique Torralbas Oslé

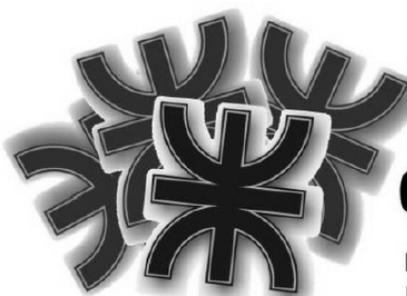
jtorralbas@psico.uh.cu.

Psicólogo. Master en Psicología Educativa (2017) y Licenciado en Psicología (2011), ambos por la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, donde es profesor. Diplomado en Adolescencia y Juventud (2015)

Javier Eduardo Vindas Acosta

jvinacost@gmail.com

Maestría en Terapia Gestalt- UACA-Universidad Autónoma de Centroamérica. Licenciatura en Psicología con énfasis en Modificación de Conducta-Universidad Central de Costa Rica. Diplomado Internacional Latinoamericano: Psicología Corporal, Praxis y Psicopolítica de la Liberación. Cátedra Libre Ignacio Martín Baró, Brasil-Colombia-México. Diplomado en Logoterapia, Instituto Colombiano de Análisis existencial y Logoterapia-Víctor Frankl. Practitioner mundial del World Council for Psychotherapy (WCP), Viena, Austria. Certificación Internacional en Terapia Racional Emotiva Conductual TREC, Instituto Albert Ellis de New York- Centro Costarricense de Terapia Racional Emotiva. Certificación en Psicoterapia de Reducción de Daños, Center for Optimal Living- Andrew Tatarsky. Universidad de Santa paula. Director de InteractuaRRDD- Psicología de Reducción de Riesgos y Daños. Profesor de la Maestría Estudio de las Adicciones UNED. Ex director general de IAFA (Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia), Costa Rica. InteractuaRRDD, UNED-Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica



Integración Académica en Psicología.

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