

# Integración Académica en Psicología.

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



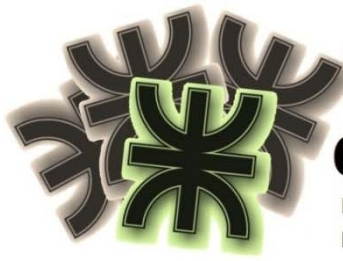
Volumen 3. Número 7. Enero – Abril 2015.

# 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 3, número 7, enero – Abril 2015, es una 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](http://www.integracion-academica.org), [info@integracion-academica.org](mailto: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

**Presidente:** Marco Eduardo Murueta

Edgar Barrero

Dora Patricia Celis

Rogelio Díaz

Ángela Soligo

Nelson Zicavo

**Director de la Revista:** Manuel Calviño

**Editor ejecutivo:** Javier Armas

## Consejo Editorial:

David Alonso Ramírez (Costa Rica)  
Gustavo Carpintero (México)  
Roberto Corral (Cuba)  
Lupe García Ampudia (Perú)

Julio Jaime (Colombia)  
Ericka Matus (Panamá)  
María José Rodríguez (Chile)  
Ángela Soligo (Brasil)

Claudia Torcomian (Argentina)  
Correctora: Vivian Lechuga

## Comité Científico Editorial:

Yenny Aguilera (Paraguay)  
Luís Eduardo Alvarado (Ecuador)  
Cecilia Bastidas (Ecuador)  
Edgar Barrero (Colombia)  
Ana Bock (Brasil)  
Julio César Carozzo (Perú)  
Sandra Castañeda (México)  
Alberto Cobián (Cuba)  
Milagros Aída Cueto (México)  
Bettina Cuevas (Paraguay)  
Gina María Chávez (Perú)  
Lucia Da Silva (Brasil)  
Rogelio Díaz (México)  
Laura Domínguez (Cuba)  
Benjamín Domínguez (México)  
Luz de Lourdes Eguiluz (México)  
Rosario Espinoza (México)

Marcos Ferreira (Brasil)  
Ana María Florez (Panamá)  
Horacio Foladori (Chile)  
Odair Furtado (Brasil)  
Mónica García (Argentina)  
Mónica Elena Gianfaldoni (Brasil)  
Henry Granada (Colombia)  
Javier Guevara (México)  
Alma Herrera Márquez (México)  
Cristina Joly (Brasil)  
Carlos Lesino (Uruguay)  
Diana Lesme (Paraguay) Alexis  
Lorenzo (Cuba)  
Horacio Maldonado (Argentina)  
MaríaLili Maric (Bolivia)  
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 Vírveda (México)  
Laura Zárate (México)  
Bárbara Zas (Cuba)

## Editorial

Como siguiendo una tradición de mimetismo cultural –ni ingenuo en los modelos ofertados, ni ingenuo en la elección de estos– muchas (¿todas?) las universidades latinoamericanas, y sus centros de enseñanza y formación en Psicología, andan corriendo tras un sueño (ciertamente, una escena primaria repetida compulsivamente): ser una universidad “rankeada” alto. El *ranking* es como “la Gran Escena”, a la que solo tienen derecho los elegidos (los cultivadores del “bel canto”). La búsqueda de un posicionamiento en el *ranking* se comprende como imprescindible (¿necesaria?) por muchas razones: estatus-mercado-omnipotencia. No son las únicas, pero están entre las más frecuentes. Pero ¿cuál es el costo, también el precio, de tal patente de corso? Entender esto pasa ineluctablemente por entender las pretensiones hegemónicas, también compulsivas, de los centros de poder de la Psicología: ¡América es una sola! Pero no del Río Grande a la Patagonia, como soñara Martí, sino de Alaska (y un poco más arriba) hasta el Polo Sur (y un poco más abajo). América: una sola y para los norteamericanos. Pero el asunto no es solo de geopolítica (de autonomía, de independencia). El asunto es sobre todo de identidad, de sentido de adecuación, de cultura. Los instrumentos académicos del hegemonismo se traducen en formas alusivas al “nivel de desarrollo científico”, “impacto”, etc. Sea por ingenuidad, por ansias equívocas de desarrollo, hoy en nuestros centros de formación en psicología se cultiva el “parécete a los grandes, y serás como ellos” (o más bien, “de ellos”). ¿Es este el camino a seguir por centros que se declaran empeñados en una Psicología latinoamericana? ¿Es este el camino a seguir por quienes se dicen comprometidos con las realidades de sus pueblos? *Integración Académica en Psicología*, se posiciona desde y con ALFEPSI:

Consideramos necesario que la formación de los psicólogos latinoamericanos se oriente a la creación de conceptos, metodologías y técnicas originales que den respuesta a necesidades prioritarias y estratégicas, con una actitud de intercambio y aprendizaje recíproco con las que hayan generado psicólogos de todo el planeta. La formación y la enseñanza de la psicología debe generar psicólogas y psicólogos capacitados para el diálogo científico y profesional entre los diversos enfoques, evitando el dogmatismo, mediante el aprendizaje cooperativo y creador, sustentado éticamente: de tal manera que se aproveche y potencie el trabajo de docentes y estudiantes para beneficio de quienes reciben los servicios psicológicos y del crecimiento científico y profesional de la psicología latinoamericana. (Declaración de Cajamarca, Cajamarca, 20 de mayo de 2011.)

Manuel Calviño  
Director

## ENTRE LA SUBJETIVIDAD Y LA COMPLEJIDAD: PROPUESTA Y PERTINENCIA PARA UNA PSICOLOGÍA CLÍNICA DE ENFOQUE SISTÉMICO CRÍTICO

**Christian Omar Bailón Fernández**

Universidad Antropológica de Guadalajara, México

### Resumen

Se realiza un recorrido sobre las diferentes perspectivas psicoterapéuticas en razón de su comprensión a través de los criterios de salud mental, para después, reconocer la necesidad desde la psicología clínica de construir un marco integrativo del entendimiento de la normalidad psicológica en función no únicamente de criterios estadísticos sino también de la comprensión histórica y social, así pues, tomando en cuenta la perspectiva de complejidad implicada se propone el concepto de coherencia como visión alternativa integral de salud mental, entendida esta como la capacidad organizativa externa e interna de los sistemas bajo parámetros de simetría o asimetría entre las diversas dimensiones que componen al individuo, para después, a partir de esta definición, problematizar sus significados en el ámbito de la psicología clínica y sus implicaciones posibles que derivan en la comprensión de una forma sistémica crítica de entender y abordar al sujeto en sí mismo y su contexto, desde un espacio de posibilidad reflexiva, dialógica y de praxis transformativa.

**Palabras clave:** psicoterapia, salud mental, histórico, coherencia, sistémico, reflexivo

### Abstract

*A journey through the different psychotherapeutic perspectives is done because of their understanding through mental health criteria, then, recognize the need from clinical psychology to build an integrative framework of understanding the normal psychological function not only of criteria statistical but also of historical and social reasons, therefore, taking account the perspective of complexity involved is proposed to introduce the concept of coherence as a comprehensive alternative vision to the mental health, understood as external and internal organizational capacity of the systems under symmetry or asymmetry parameters between the various dimensions that comprise the individual, then, from this definition, problematize their meanings in the field of clinical psychology and its possible implications that lead to an understanding systemic and critical approach about the subject itself and its context, from a space for reflective, dialogic and transformative praxis possibility.*

**Keywords:** psychotherapy, mental health, historical, coherence, systemic, reflexive

### Introducción

Conforme el paso del tiempo, las intrincadas relaciones en las que se encuentran colocados el significado de la salud mental y el entendimiento de los procesos psicoterapéuticos conlleva una mayor responsabilidad y tensión histórica, esta exigencia, implica cada vez más la adecuación de los saberes a un ámbito integrador y holístico, es decir, a un ámbito de complejidad, siendo así que, las definiciones de lo nuclearmente humano en tanto saberes segregados parecen hoy día inadmisibles; el hombre como un mero ser parlante, ser sentiente, un organismo, un sistema interactivo o un ente conductual se observan como perspectivas parciales, de modo que esta cosmovisión invita a una mirada más amplia cambiando también de hecho las reglas del juego inclusive respecto al “método” de construcción de conocimiento (Morín, 2005).

Esta exigencia en el estudio de la salud mental y por tanto en los procesos psicoterapéuticos no es la excepción, por ejemplo, la normalidad estadística es insuficiente hoy en día como criterio de normalidad, pues en razón de que la construcción axiológica que supone el desarrollo histórico de las sociedades y los individuos tiene exigencias valóricas mucho más puntuales, han surgido esfuerzos diversos por construir perspectivas contextuales, históricas y ecológicas que intentan desentrañar las significaciones que conlleva un desarrollo integral humanizante (Fromm, 2011; Zelman, 2011; Grof, 2008; Naranjo, 2005; Wilber, 2005; Martin-Baró, 1998; Marcuse, 1993; Bateson, 1991).

En el trazado de los horizontes históricos de la psicología destaca la comprensión del individuo aislado como unidad de estudio principal sobre lo psicológico, a partir de ello, los esfuerzos teóricos subsecuentes consideraron este marco referencial como el fundamental. Esta concentración en la unidad individual del sujeto supuso la construcción de una referencialidad amplia sobre lo constitutivo específico del individuo en detrimento de la comprensión holística sobre la interrelación contextual.

En este sentido, más tarde, la vía sistémica que propuso la observación de la realidad psicológica en la interacción, en la familia y en la lectura del contexto en vez del centramiento en el individuo como aislado, desencadenó un giro analítico que derivó en la comprensión del sujeto como producto de su entorno, cuestión que sin embargo, continuó siendo reduccionista en tanto que muchas veces supuso una disolución del sujeto al considerarlo un mero resultado de lo social, desempoderando su figura como ente activo y parcialmente autónomo copartícipe de la construcción de la realidad.

### **La complejidad del sujeto**

Así por ello, se propone una apertura clínica que no sea encasillante o segregadora y que a cambio de esto suponga al individuo en su interdimensionalidad global, reconociendo que existe la posibilidad de establecer una comprensión no fragmentaria del hombre y su circunstancia, de modo que tal esfuerzo derive en la constitución de una visión antropológica plena en la comprensión de que el todo es más que la suma de las partes.

Entonces, en primera instancia, para esta perspectiva, se fundamenta que la conceptualización clásica de la salud mental ya sea en su versión estadística o en su versión psicodinámica se muestra insuficiente, siendo así necesaria una visión más amplia que de cualquier manera tienda puentes entre tales aportes mencionados, en función de ello, se propone el análisis de la salud mental sobre una conceptualización desde la complejidad en términos de coherencia, entendida esta como la capacidad organizativa externa e interna de los sistemas bajo parámetros de simetría o asimetría entre las diversas dimensiones que componen al individuo.

Esto significando, que un individuo con mayor coherencia interna logra una mayor simetría entre sus afectos, sus pensamientos y sus conductas, estos no están separados ni indiferenciados, se encuentran engarzados en cuanto a su significación y sentido, logrando por ende un alto reconocimiento y organización de sí mismo. En un individuo con alta coherencia interna no hay un “yo” dividido como sugiere la palabra esquizofrenia, pues el crecimiento o desarrollo psicológico significa que los individuos pueden generar construcciones integradoras desde sus cogniciones, afectos y conductas cada vez más complejas sobre la realidad interior y exterior que le significan cambios positivos en su humanidad (Romero, 1994).

Dicho esto entonces, el pobre desarrollo de esta coherencia, es decir la incoherencia supone por lo tanto una desorganización interna, una enajenación o alienación de las diversas dimensiones que

constituyen la totalidad humana, por ejemplo un estado de incoherencia entre el pensar, el sentir y la conducta elaborada, que resulta en un pobre reconocimiento por ello de las necesidades internas, como propone González (1994):

La alienación del hombre ... en cualesquiera de sus formas, expresa la incapacidad de este para seguir sus necesidades más auténticas, aquellas que conducen a su crecimiento. El hombre enajenado responde irracional y compulsivamente a necesidades que de forma despersonalizada se imponen a su individualidad y que por la propia pobreza de su personalidad, desarrollada en un medio enajenante, no puede trascender. (p. 156)

Del reconocimiento de nuestras necesidades más auténticas nace nuestra posibilidad organizativa que a su vez deviene en coherencia interna, que en clave de bienestar implica salud mental en la medida en que se manifiesta en las diversas dimensiones que componen la totalidad humana. Coherencia en este sentido supone equilibrio, pero equilibrio no definido a partir de la idea de una supuesta naturaleza humana innata, sino más bien, del reconocimiento de la propia subjetividad frente a su horizonte potencial de desarrollo, que cada individuo vislumbra a partir del conocimiento de su internalidad. Entendido así desde la teoría de los sistemas:

Todo organismo viviente es un sistema abierto, con una continua asimilación y eliminación de elementos para mantenerse en un estado de homeostasis o equilibrio (Sánchez, 2000, p. 39).

Significando ello que las metas psicoterapéuticas buscan alterar los modos en que el sistema mantiene su organización deficitaria, buscando que las intervenciones faciliten una reorganización del sistema presente para que a través de esta ocurra una significación transformadora compleja que provoque una diferencia cualitativa mayormente adaptativa en la totalidad del individuo y su contexto (Kenney, 1994).

La disfuncionalidad psicológica así, se entiende como la desorganización interna proveniente de un desconocimiento de las necesidades psicológicas interiores más auténticas y de la adopción de pautas que a partir de la introspección de sí se perciben en mayor o menor medida como ajenas a la propia subjetividad, el profesional de la salud mental en este sentido debe proporcionar el suficiente “ruido” entrópico que desestabilice tales construcciones complejas y que posibilite a partir de bifurcaciones de significado una visión y organización alternativa que signifique mayor coherencia interna para el individuo desde los parámetros de su subjetividad.

En razón de ello se sostiene la necesidad de establecer una relación simétrica y horizontal entre la persona y el profesional, de modo que este provea un espacio de cercanía que funja como dispositivo subjetivador a través del diálogo, esto corresponde con la importancia de la construcción de un ambiente óptimo para reconocer y hacer brotar los afectos, ideas y conductas negadas, reprimidas o acalladas.

### **El sujeto de la complejidad**

De modo tal que esta atmósfera evoque un descubrimiento desde sí y para sí del individuo en un universo de autorreflexividad en donde solo es acompañado por el profesional para que a través de la interrogación en conjunto emerjan narrativas que promuevan la reorganización interna con mayor coherencia. Para ello, la intervención no podría situarse meramente en alguna dimensión específica del

individuo, sino más bien, en el análisis del individuo en relación a su totalidad que incluye por supuesto la comprensión individual en relación al propio contexto para promover una conscientización dialéctica desde la cual surjan construcciones complejas de significado plenamente transformadoras de la realidad subjetiva y objetiva del individuo.

Derivando entonces, como resultado del ideal terapéutico, que la concientización adquiere aquí también valor clave en la salud mental, pues se reconoce que en absoluto este concepto es exclusivo de esta propuesta teórica, sino que permea el lenguaje y el ámbito terapéutico desde siempre, sin embargo, cabe destacar que el concepto ha sido utilizado polisémicamente, el *insight* de la perspectiva psicoanalítica por ejemplo tiene otras directrices explicativas, comprende en su definición una teoría ajena a la problemática específica de los contextos que contempla esta terminología, por tal motivo, la concientización que aquí se propone funge como un medio para desestructurar la alienación, es decir, la incapacidad del hombre para seguir sus necesidades más auténticas de crecimiento interno actuando así con irreflexividad y compulsivamente a necesidades que se le imponen despersonalizadamente a su individualidad (González, 1994), es decir, la concientización es un tipo de desideologización que conlleva en sus raíces la búsqueda de las propias verdades internas que se elaboran con base en la propia reflexividad del individuo y la crítica activa a las imposiciones ideológicas estructurales que enajenan la escucha y creación interna de los individuos (Pakman, 2006; Sloan, 1994), de manera que la reflexividad es en sí misma aquella capacidad que engloba el ser íntegro individual que le permite su reorganización interna, adquisición de coherencia y que es aquello que se encuentra restringido precisamente en el individuo alienado:

Por medio de la reflexión se nos revela nuestra capacidad y condición de sujetos autónomos, nos empezamos a construir como sujetos éticos, descubrimos entonces, como decía Spinoza, nuestra “potencia de actuar”, nuestra libertad; ahora, aquello que somos y podemos ser depende de nosotros, de lo que queremos ser. Se abre, así, en el orden de la moral establecida lo que Foucault llama el espacio de las “prácticas de sí”: el sujeto ya no es un dato, un elemento de las relaciones establecidas, él es un “efecto”, el resultado de un proceso inmanente; ha de construirse a sí mismo y por sí mismo (Ramírez, 2006, p. 114).

## Conclusiones

Lo que aquí se ha propuesto como alienación o enajenación responde al modo en que la forma de pensamiento es sustituida por construcciones complejas estereotipadas que resultan limitantes en la capacidad para el desarrollo de la subjetividad y pensamiento de los individuos que permitirían la creación de una historia personal de sentido, cultivadora de la interrogación reflexiva, la independencia intelectual y el disenso razonado orientando hacia la construcción activa de la realidad histórica, es decir, la dialogicidad (Horkheimer, 2002; Lipman & Ferrer, 1998; Freire, 1997), fundamentando así entonces, la comprensión del pensamiento como la entidad primaria para la posibilidad liberadora y transformativa:

Cuanto todo el mundo se deja llevar, irreflexivamente, por lo que todos los demás hacen y creen ... el elemento de purgación contenido en el pensamiento (la labor de la comadrona socrática, que saca a la luz las implicaciones de las opiniones no examinadas y, así, las destruye: valores, doctrinas, teorías e, incluso, convicciones), es implícitamente político. Pues esta destrucción tiene un efecto liberador sobre otra



facultad humana, el juicio, que se puede considerar, con bastante fundamento, la más política de las capacidades mentales del hombre (Arendt, 2010, p. 215).

El psicólogo en este sentido se establece como agente de concientización y desideologización, brindando un soporte de reflexión crítica sobre las condiciones, premisas y contextos que constriñen al sujeto en esa lógica enajenante de verse reflejado en ese entorno como pasivo y cosificado. El individuo así, es acompañado por el profesional para que a través de la interrogación en conjunto emerjan narrativas que promuevan la concientización sobre el enclaustramiento simbólico y práxico de la realidad del individuo a la misma vez que se promueve la imaginación como fuente liberadora hacia nuevas alternativas que se perciben desde el mismo individuo con mayor coherencia interna (Pakman, 2011, Castoriadis, 2008).

Por último, esta perspectiva resuelve que las intervenciones y el objetivo terapéutico están dirigidas a la subjetivación del individuo y su reconstitución individual orientada a partir del reconocimiento de sí mismo como sujeto en construcción, que es a la vez constructor de la realidad social en la que participa, promoviendo así la modificación práxica y por ende transformadora de su realidad circundante.

### Bibliografía

- Arendt, H. (2010). *La vida del espíritu*. Argentina: Paidós.
- Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Castoriadis, C. (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (45ª ed.). México: Siglo XXI.
- Fromm, E. (2011). *Del tener al ser* (19ª ed.). España: Paidós.
- González, F. (1994). Personalidad, sujeto y psicología social. En M. Montero (Coord.). *Construcción y crítica de la psicología social* (pp. 149-176). España: Antrophos.
- Grof, S. (2008). *Psicología Transpersonal* (6ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- Kenney, B. (1994). *Estética del cambio*. España: Paidós.
- Lipman, M. & Ferrer, V. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (2ª ed.). Madrid: La Torre.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional* (5ª ed.). México: Planeta.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación* (n.d.). España: Trotta.
- Morin, E. (2005). *El paradigma perdido* (7ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Naranjo, C. (2005). *Cosas que vengo diciendo*. Buenos Aires: Kier.
- Pakman, M. (2006). "Poética y Micropolítica del cambio: Diseñando conversaciones terapéuticas". *Entrevista a Marcelo Pakman*. Disponible en Línea en: <http://www.redsistemica.com.ar/pakman.htm>
- Pakman, M. (2011). *Palabras que permanecen, palabras por venir. Micropolítica y poética en psicoterapia*. Barcelona: Gedisa.
- Ramírez, M. (2006). La autocreación. Para una ética de la creación y una estética de la existencia. En Herrera, R. (Coord.). *Hacia una nueva ética*. México: Siglo XXI.
- Romero, O. (1994). Crecimiento psicológico y motivaciones sociales. En Montero, M. (Coord.). *Construcción y crítica de la psicología social*. España: Antrophos.
- Sánchez, D. (2000). *Terapia Familiar: modelos y técnicas*. México: Manual Moderno.
- Sloan, T. (1994). La personalidad como construcción ideológica. En Montero, M. (Coord.). *Construcción y crítica de la psicología social* (pp. 177-188). España: Antrophos.
- Wilber, Ken (2005). *Sexo, ecología y espiritualidad* (2ª ed.). Barcelona: Gaia.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensamiento epistémico sobre la realidad*. Mexico: Siglo XXI.

## LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE UN SITIO PARA LA MEMORIA DE LA CLASE TRABAJADORA

**Margarita Robertazzi**

**Mariano Polín**

Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

### Resumen

Se exponen aquí resultados del Proyecto de Extensión Universitaria 2012, "Museo IMPA del Trabajo: Memorias sociales sobre la identidad obrera", vinculados con otros elaborados en la investigación "Luchas por y en el territorio: fronteras en movimiento y prácticas de ciudadanía", Programación Científica UBACyT 2011-2014.

El objetivo general del trabajo de extensión fue la creación de un museo en una empresa recuperada por sus propios trabajadores; paralelamente, la investigación permitió explorar y describir las necesidades sentidas por ese mismo grupo, protagonista de procesos de resistencia socioterritoriales y socioespaciales desde 1998. La metodología implementada fue la Investigación-Acción Participativa, promotora del diálogo entre quienes investigan y quienes son investigados, en la que ambos colectivos participan desde su propia cultura, como parte del grupo que forman y los forma; involucrados en una praxis transformadora con rigor científico, que privilegia la sensibilidad social y los valores democráticos, partícipes, comprometidos, éticos y políticos.

La perspectiva teórica, coherente con la propuesta metodológica, se enmarca en el paradigma de la construcción y la transformación críticas, tomando aportes de distintos enfoques de la psicología social desarrollados en el continente latinoamericano.

Se identifica el tipo de patrimonio en disputa, material y simbólico, referido al derecho a recordar y transmitir un legado, a la vez que se analizan las transformaciones de la espacialidad y la territorialidad en la metalúrgica IMPA recuperada.

Se exponen los principales procesos cooperativos que posibilitaron que el Museo IMPA se inaugurara en diciembre de 2012 como un sitio de memoria ubicado en una de las primeras empresas autogestionadas en Argentina. Esta experiencia, motorizada por un trabajo colectivo entre protagonistas y un grupo interdisciplinario conformado por docentes y estudiantes universitarios, incluye además organizaciones barriales que avalaron con firmas y acciones la puesta en marcha, así como a otros agentes de una historia colectiva referida a las principales vicisitudes vividas en el mundo del trabajo durante casi un siglo.

**Palabras clave:** recuperación, espacio, memoria, museo

### Abstract

*Results of University Extension Project 2012, "Social Memories on worker identity IMPA Museum of Work", linked with other developed research "Struggles and territory: Moving borders and practices of citizenship", Programming Scientific UBACyT 2011-2014, are presented here.*

*The overall objective of extension work was the creation of a museum in a reclaimed by its workers company; parallel, the research allowed to explore and describe the felt needs of that group, protagonist of processes socioterritorial strength and socioespaciales since 1998.*

*The implemented methodology was Participatory Action Research, promoter of dialogue among researchers and those are investigated, in which both groups participate from their own culture, as part of the group that form and shape; involved in transformative praxis with scientific rigor, which emphasizes social awareness and democratic values, stakeholders, committed, ethical and political.*

*The theoretical, consistent with the methodology perspective fits the paradigm of construction and transformation criticism, taking inputs from different approaches of social psychology developed in the Latin American continent.*

*The type of assets identified in dispute, material and symbolic, based on the right to remember and pass on a legacy, while the transformations of spatiality and territoriality in the IMPA metallurgical analyzes recovered. Major cooperative processes that enabled IMPA Museum was inaugurated in December 2012 as a site of memory located in one of the first self-managed enterprises in Argentina are exposed. This experience, driven by a collective work between protagonists and an interdisciplinary group formed by university professors and students, also includes neighborhood organizations that supported with signatures and implementation actions, as well as other agents of a collective history referred to major vicissitudes in the world of work for nearly a century.*

**Key Words:** recover, space, memory, museum

## Introducción

En este artículo se presenta el itinerario recorrido por una empresa recuperada por sus trabajadoras (ERT) que ya lleva quince años de autogestión. La recuperación de empresas –de acuerdo con el método que aquí se describe– se convirtió en un fenómeno emergente e inesperado que se hizo visible durante la profunda crisis que se vivió en Argentina en los años 2001/2002. La trayectoria de la empresa pone en evidencia un proceso psicosocial transformador y en permanente transformación (Robertazzi, 2007), en la medida en que cuestiona cotidianamente la dimensión de lo instituido.

En tal marco, se relatan algunas de las principales transformaciones, con el fin de evidenciar los procesos que hicieron posible la construcción de un sitio para la memoria colectiva de la clase trabajadora. Para ello, en primer lugar, se describe el ámbito en el que se asienta tal sitio de memoria: IMPA (Industria Metalúrgica y Plástica Argentina), recuperada por sus propios trabajadores en 1998 en el barrio de Almagro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Podría decirse, además, que el Museo IMPA agrega más novedad a la que ya habían traído las ERT, puesto que se desconocen experiencias semejantes en otras organizaciones del mismo tipo y no parece haber tantas similitudes con otros establecimientos fabriles tradicionales dedicados a la conservación del patrimonio industrial.

IMPA fue recuperada por cuarenta trabajadores manuales asociados<sup>1</sup> que se vincularon con otros actores sociales provenientes del mundo de la militancia política y gremial, estableciendo así una relación que dio como resultado el fortalecimiento de ambas partes (Murúa, 2011). Por haberse recuperado tan tempranamente, esta fábrica fue un modelo a seguir por otras empresas que estaban a punto de desaparecer en medio de un proceso de desindustrialización feroz.

Muy sintéticamente, podría decirse que el propósito inicial de mantenerse en sus puestos de trabajo fue dando lugar a una historia colectiva compleja en la que sus protagonistas se transformaron y transformaron la espacialidad y la territorialidad del establecimiento fabril, proceso que continúa hasta el momento actual, cuando se proponen preservar, conservar y objetivar su patrimonio material, simbólico e identitario.

Esta presentación es resultado de la ejecución de dos proyectos: uno de investigación, “Luchas por y en el territorio: fronteras en movimiento y prácticas de ciudadanía”, de la Programación Científica UBACyT 2011-2014, Código 037, y otro de Extensión Universitaria 2012 “Museo IMPA del Trabajo: Memorias sociales sobre la identidad obrera”, dependiente del rectorado de la Universidad de Buenos Aires (UBA), ambos con sede en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la misma universidad.<sup>2</sup>

Se trata de resultados parciales, puesto que los proyectos están en marcha, aunque formalmente haya finalizado la tarea de extensión que durante un año contó con el apoyo del rectorado de la Universidad de Buenos Aires. Para presentarlos, se comienza por re-construir el contexto material y mental (Robertazzi y Pertierra, 2013; Vernant, 1972/1987) que hizo posible la existencia de las ERT en Argentina; se describe la singularidad de IMPA, pionera en proponer una estrategia para enfrentar los padecimientos de la época, y, por último, se identifican los principales procesos y productos que dieron como resultado la construcción colectiva de un sitio para la memoria, una tarea interdisciplinaria que combina actividades de investigación y extensión en las que participan los miembros de la cooperativa IMPA, docentes-investigadores y estudiantes de distintas carreras, así como otras personas interesadas en unirse para materializar el proyecto.

### **Objetivos**

Los objetivos propuestos combinan aspectos más vinculados con la construcción de conocimientos con otros más específicamente referidos a acciones y tareas que se emprenden en el marco comunitario. No obstante, en función del método que se aplica –el mismo en ambos proyectos– resulta artificial sostener tal diferenciación; solo se hace esta precisión a los fines expositivos, dado que, en la práctica, las actividades de investigación y extensión están superpuestas para poder cumplir los objetivos establecidos.

1. Explorar y describir las características singulares, así como las necesidades sentidas por los protagonistas de luchas socioterritoriales y socioespaciales en IMPA, una ERT.
2. Identificar los patrimonios en disputa, así como las principales estrategias de la resistencia que se adoptan en la fábrica metalúrgica recuperada.
3. Reconstruir el recorrido y las acciones realizados para materializar un museo dentro de la ERT, en el marco más amplio de procesos de transformación organizacionales y subjetivos.

### **Marco conceptual**

El marco conceptual que fundamenta el análisis y la interpretación del fenómeno transformador y en transformación de las ERT –especialmente de IMPA– se sitúa en el paradigma de la construcción y transformación críticas (Montero, 2004a), en el que pueden ubicarse la psicología social comunitaria, la psicología social crítica y la psicología social y política de la liberación, tres líneas articuladas e interrelacionadas para pensar la psicología y sus modalidades de acción. Montero (2004b) calificó estos enfoques como un modo de hacer una “psicología socialmente sensible” (p. 26) frente a las problemáticas propias del continente latinoamericano.

Por otra parte, para Robertazzi (2005), tales perspectivas psicológicas presentan una clara afinidad con una psicología social psicoanalítica histórica desarrollada en Argentina hacia fines de los años 50 del siglo pasado. Algunos psicoanalistas argentinos se ocuparon de analizar e intervenir en ámbitos de distinta amplitud, prestando especial atención a los efectos subjetivos e intersubjetivos de los procesos sociales e históricos, los que pueden entenderse como producciones colectivas en las que, si se analizan diacrónicamente, algo cambia y otro tanto permanece, según las distintas épocas. Esa psicología social coincide, en parte, con una psicología política y otra de la cultura. Una de sus características es que manifiesta una clara vocación práctica, sin abandonar por ello la construcción teórica (Malfé, 1994; Robertazzi, 2005; Robertazzi y Pertierra, 2013), lo que se corresponde con el concepto de praxis (Herrera Farfán y López Guzmán, 2013; Martin-Baró, 1986; Montero, 2004b).

Puede considerarse a Pichon-Rivière como el iniciador de este enfoque, si bien aquí se consideran especialmente los aportes de Malfé (1991) para analizar las transformaciones espaciales de lo instituido, así como la perspectiva instituyente que se pone en juego en IMPA.

#### *La psicología social comunitaria*

La psicología social comunitaria fue definida por Montero (1982) como el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y el poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar sus problemas y producir cambios en el ambiente y en la estructura social. El objeto de la psicología comunitaria coloca a la comunidad o al grupo y su autodelimitación como ámbito y sujeto de la acción psicosocial comunitaria y de sus transformaciones posibles. En ese sentido, está referida al desarrollo local o comunal (Hernández, 1996), en el que se sostienen diferencias con otras modalidades de trabajo comunitarias, pues uno de sus aspectos distintivos es la administración de métodos participativos – frecuentemente, la Investigación-Acción Participativa (IAP), pero no como única opción. El tipo de tarea inicial es la identificación de las necesidades, como práctica realizada por la propia comunidad y grupo. Además, la participación y el compromiso son conceptos que ha desarrollado esta perspectiva y que ya marcan un estilo definido.

Esta perspectiva teórica y metodológica resulta relevante para comprender/ intervenir en el fenómeno de las ERT, lo que incluye el análisis de los procesos psicosociales que la disciplina ha ido identificando, tales como naturalización, habituación, problematización y conscientización (Montero, 2004a).

#### *La psicología social crítica*

Por fuera de las posiciones académicas convencionales, existen otro tipo de prácticas en las que la relevancia social; la propuesta de aplicabilidad; el compromiso ético y político con la transformación social; la producción de alternativas de acción novedosas para desarrollar nuevas relaciones sociales y políticas son aspectos centrales. Estas prácticas alternativas surgieron bajo el impacto de la tradición metodológica cualitativa, la epistemología feminista, las posiciones gays y lésbicas y el encuentro con el resto de las disciplinas humanas y sociales. Algunas de estas alternativas entienden la psicología social como práctica discursiva y por lo tanto social, la que –junto con el resto de las prácticas sociales– puede ser útil para sostener o bien revertir el *status quo*. La psicología social crítica, desde sus inicios, se ha propuesto subvertir el modo “natural” de ver las cosas, evidenciando los mecanismos del poder que sostienen posiciones establecidas y abriendo nuevas perspectivas al conocimiento.

Walkerdine (2002) define las principales características que configuran esta crítica al positivismo: la necesidad de entender el modo en que las personas adquieren sentido y comprensión del mundo en el que viven para estudiar el comportamiento humano, de considerar al lenguaje como el instrumento imprescindible para hacerlo, la utilización de métodos interpretativos y el establecimiento de una relación dialéctica entre quienes investigan y quienes son investigados e investigadas, en síntesis, una actividad para realizar “... con las personas, no sobre ellas” (p. 112).

En el marco de este enfoque, para analizar las más actuales transformaciones de IMPA, interesan especialmente los aportes realizados por Vázquez (2001) y por Iñiguez-Rueda y Vázquez (2001) con el fin de realizar una reconstrucción crítica de la memoria social desde la perspectiva de los protagonistas.

#### *Psicología social y política de la liberación*

Se trata de una corriente teórico-práctica democratizadora y fortalecedora, ética y crítica, que propone la participación activa de los ciudadanos en la construcción de la realidad. Su foco está puesto en quienes resultan víctimas de las situaciones de opresión y se encuentran excluidos de los bienes sociales y de las decisiones que los afectan; su finalidad es potencializar todos los recursos que poseen esos grupos de personas que habitualmente están silenciados.

Este enfoque propone una nueva perspectiva que comience desde abajo, desde las mayorías oprimidas y una nueva praxis consistente en participar para contribuir en la transformación de las realidades que es indispensable cambiar.

Desde siempre, la tan mentada neutralidad científica consistió en aceptar el punto de vista de quienes detentaran el poder, como ya lo había planteado con claridad Fanon (1974). Entre las tareas urgentes y pendientes de la psicología latinoamericana que menciona esta corriente pueden contabilizarse la recuperación de la memoria histórica, la desideologización del sentido común y de la experiencia cotidiana, así como la potenciación de las virtudes populares. Martín-Baró (1986) encontraba que era imperioso estudiar las formas en que el poder se articula en las relaciones y se instala en la subjetividad y la intersubjetividad, conformando una determinada visión de la realidad o sentido común enajenado.

Esta postura propone líneas de trabajo muy pertinentes para el tema que se presenta, especialmente al recordar la pregunta de Martín-Baró (1986) “¿por qué no construir una psicología laboral desde el desempleado?”, agregando inclusive: ¿por qué no construir tal psicología desde quien resiste convertirse en una persona desempleada?

#### *Psicología social histórica psicoanalítica*

En Argentina, no ha abundado la corriente crítica y menos aún la liberadora; o, por lo menos no ha tomado esas denominaciones a menudo; en cuanto a la psicología social comunitaria, algunos autores la presentan con desarrollos fragmentarios (Chinkes, Lapalma y Nicemboim, 1991). Es ya muy conocida la preponderancia psicoanalítica y la disposición a la práctica clínica en la mayoría de los profesionales que ejercen la disciplina como para extenderse en ello, y también las particulares circunstancias vividas en el contexto socio-político. Cuando en el resto de América Latina se instalaban las nuevas perspectivas post-crisis, es decir hacia 1976, se silenciaban en Argentina los desarrollos más originales de un tipo de psicología social que se dedicaba a estudiar los ámbitos colectivos de la vida cotidiana desde la teoría psicoanalítica (Robertazzi, 2005).

En tal línea –que nunca fue hegemónica– es posible encontrar importantes antecedentes en autores como Pichon Rivière, Bleger, Ulloa y Malfé. Ellos –como principales exponentes– constituyeron las bases para el psicoanálisis de grupos y el trabajo en instituciones y comunidades. Sus tempranas teorías anticiparon posturas que luego se instalarían con mayor fuerza, en general cuando llegaban desde el extranjero. Pichon Rivière definía de este modo la psicología social en una ya famosa entrevista:

La Psicología Social que postulamos tiene como objeto el estudio del desarrollo y transformación de una realidad dialéctica entre formación o estructura social y la fantasía inconsciente del sujeto, asentada sobre sus relaciones de necesidad. Dicho de otra manera, la relación entre estructura social y configuración del mundo interno del sujeto, relación que es abordada a través de la noción de vínculo (Zito Lema, 1976, p. 107).

Ese interjuego entre lo psicosocial y sociodinámico calificaba a una disciplina que pudiera dar cuenta del modo en que la estructura social devenía fantasía inconsciente. Su búsqueda de “... explicación de

lo implícito ... requiere de una psicología dinámica, histórica y estructural” (Zito Lema, 1976, p. 106). En 1962, en un trabajo presentado en el Congreso Internacional de Psiquiatría Social en Londres, exigió la interdisciplina y el campo de la praxis para que la psicología social no cayera en una “... situación formal y estereotipada” (Pichon Rivière, 1985, p. 149). Es para subrayar la llamativa actualidad de esas conceptualizaciones realizadas hace ya varias décadas. Indudablemente, Pichon Rivière fue el iniciador de la aplicación de la teoría psicoanalítica en distintos ámbitos psicosociales de la vida cotidiana, aunque más adelante estos desarrollos se vieron enriquecidos con los modelos propuestos por otros como Ricardo Malfé, especialmente en el abordaje de las instituciones.

### **Método**

El proyecto de investigación ya mencionado propone un estudio de tipo exploratorio-descriptivo; un diseño participativo, con características de apertura y flexibilidad (Montero, 2006), consistente en trabajar con casos múltiples seleccionados intencionalmente (Stake, 1998).

En el caso que aquí se presenta, la empresa IMPA, se está instrumentando como método la Investigación-Acción Participativa (IAP), capaz de generar nuevas formas de investigación y de acción de acuerdo a los problemas y necesidades sentidos por el grupo, la institución y/o la comunidad con la que se comparten conocimientos y acciones. Para llevarlo a cabo resulta una cuestión insoslayable garantizar el diálogo entre quienes investigan y quienes son investigados, partiendo del supuesto de que ambos son sujetos que participan desde su propia cultura, desde su propia historia, como parte del grupo que forman y los forma; ambos involucrados en el desarrollo de una praxis transformadora con rigor científico, pero que privilegia la sensibilidad social. Se trata de una práctica orientada por valores democráticos, partícipes, comprometidos, éticos y políticos, de ahí la importancia del diálogo honesto y de la reflexividad entre ambos colectivos: el académico y el de los protagonistas (Herrera Farfán y López Guzmán, 2013; Montero, 2004a, 2006).

La elección de esta empresa recuperada sigue criterios consensuados para el estudio de casos. Es una experiencia que, por su especificidad, despierta interés en sí misma, lo que algunos autores denominan caso intrínseco, a la vez que podría considerarse un caso ejemplar (Archenti, 2007). IMPA muestra disponibilidad para ser estudiada y un fuerte impulso para transformarse una y otra vez con el propósito de sobrevivir, de ahí el interés por utilizar la perspectiva diacrónica. Por último, el principal criterio metodológico para la elección de IMPA es que resulta adecuada a los objetivos que propone la investigación. La IAP puede recurrir a estrategias cualitativas y cuantitativas, sin embargo en el caso estudiado se privilegia el enfoque y las técnicas cualitativas: entrevistas abiertas en profundidad, relatos de vida, observaciones etnográficas y participativas, análisis de documentos, entre otras. Cabe señalar que en la ejecución del proyecto de extensión universitaria se utiliza también la IAP como método. La principal diferencia es que el equipo de extensionistas incorpora una mayor interdisciplinariedad, pues requiere de múltiples saberes para llevar a cabo su tarea: la construcción del Museo IMPA.

### *Participantes*

*Agentes internos.* Los trabajadores de la empresa IMPA, así como otros grupos que conforman la empresa.

*Agentes externos.* El equipo de investigación de la Facultad de Psicología y el equipo de extensión universitaria que conforman un colectivo interdisciplinario, entendiendo por tal no solo a los

representantes de las distintas disciplinas científicas, sino también a vecinos y voluntarios de distintas procedencias, portadores del saber popular (Montero, 2006).

## Resultados

### Introducción

Con el fin de exponer los resultados, se comienza por contextualizar el desempleo como problema de la época, luego se propone definiciones sobre las ERT, posteriormente se presentan las características singulares de IMPA como empresa recuperada pionera y, finalmente, se relatan algunas acciones destinadas a crear el Museo IMPA en el establecimiento fabril.

### Perder el trabajo

La falta de trabajo es un problema que no solo afectó y/o afecta a Argentina, aunque allí fue particularmente agudo. Conviene recordar que esta tragedia ha sido estudiada y ya se han mencionado sus características pandémicas con reiteración. Rifkin (1996) popularizó la expresión *el fin del trabajo* y proclamó la necesidad de construir la vida social sin considerar ni el trabajo ni el mercado, intentando encontrar alternativas que permitieran reconstruir de otro modo la ciudadanía.

Los estudios sobre la falta de trabajo son concurrentes con el concepto de exclusión social para las personas desocupadas. No pueden encontrarse muchos argumentos para discutir la afirmación de que el desempleo produce consecuencias nefastas, pues el trabajo cumple una función privilegiada en la producción de cohesión social. Sin embargo, Castel (2002) puso en cuestión la adecuación del concepto de exclusión y discutió la alternativa propuesta por Rifkin, dado que se correría el peligro de reinstalar formas pre-modernas de organización social, así como de reificar el concepto de exclusión (Castel 2004), al perder de vista que se trata siempre del producto de un proceso construido por los seres humanos en sus prácticas sociales (Berger & Luckmann, 1969).

Su propuesta consiste entonces en analizar los riesgos y las fracturas sociales actuales en las que el término exclusión designa una cantidad de situaciones diferentes, a la vez que oculta las especificidades de cada una. La palabra excluido aportaría solo una calificación negativa, pues –mientras designa una falta– oculta decir su procedencia y sentido. Es así que Castel (2002, 2004) define entonces la *exclusión contemporánea*, aquella que a partir de 1984 se conoce como *nueva pobreza* y que resulta paralela a la pérdida del trabajo como formación social hegemónica. En síntesis, la crisis de la *sociedad salarial*, concepto con el que define el compromiso social o equilibrio inestable que tomaba la forma de empleo asalariado y que permitía inclusive la protección de las personas no asalariadas y/o no activas.

La exclusión contemporánea, en la mayoría de los casos, se corresponde con una degradación con respecto a una posición anterior, por lo que “... a menudo el que hoy está en la ruina podría parecer perfectamente integrado gracias a un trabajo estable y a una buena calificación profesional, pero un despido por razones económicas le hizo perder sus protecciones” (Castel, 2004, p. 24).

La sociedad salarial comenzó a declinar a principios de los 70, cuando se produjo una nueva estructuración. En la década de los 80 la crisis se profundizó, pues se otorgó prioridad a los imperativos de la rentabilidad económica. Desde entonces, los derechos de la clase trabajadora –sostenidos legalmente– pasaron a convertirse en obstáculos para lograr la mayor competitividad y la máxima eficacia con el mínimo costo laboral. Aún así, la sociedad salarial no fue dismantelada completamente ni por la patronal ni por los gobiernos, sino que fue desapareciendo en función de la “... aparición de



nuevas amenazas que convierten en aleatorio el vínculo con el trabajo” (Castel, 2002, p. 66). En la década de los 90, la situación económica se agravó por el desempleo, los contratos atípicos y la precarización de las relaciones del trabajo. Al perderse las regulaciones legales, se perdió también la función cohesiva del trabajo, que, en los inicios de la industrialización, consistía en un acto social, una actividad reconocida y protegida que otorgaba ciudadanía a la clase trabajadora.

El sistema de derechos y obligaciones laborales implicaba una utilidad colectiva y no respondía solamente al beneficio económico de los intercambios mercantiles. Las regulaciones de la sociedad salarial que, con sus conflictos y negociaciones, permitían un cierto equilibrio se fueron desestabilizando, el trabajo comenzó a tornarse precario y flexibilizado, llegó casi a desaparecer y las personas que trabajan se convirtieron en prescindibles, superfluas, no necesarias. Debe agregarse, sin embargo, que el flagelo de la desocupación y la exclusión concomitante tienen que ser comprendidos como efectos de procesos que atraviesan la vida social en conjunto, que no afectan solo a la periferia o a los márgenes.

A medida que las relaciones y condiciones de trabajo se modificaban en el mundo, se evidenciaban también efectos psicosociales, políticos y culturales. Bourdieu (2000, p. 23) denominó “... este modo de dominación como la institución de la inseguridad”, es decir la instalación de un tipo de proceso de sometimiento generado en la precariedad del vínculo con el trabajo, capaz de producir auto-explotación y transformarse no solo en un organizador del trabajo, sino de todo el estilo de vida. La nueva concentración de capital, por parte de un pequeño número de inversores institucionalizados, ejerció la mayor presión, tanto sobre las empresas como sobre los estados, sin prestar atención a las consecuencias ecológicas, especialmente humanas, de su política, asegurando *la reproducción del capital cultural* e imponiendo permanencias, constancias y no solo cambios (Bourdieu, 2000). Desde entonces, toda la vida de las personas asalariadas se llenó de inseguridad e incertidumbre, posibilitando instalar un régimen económico estrechamente vinculado a un régimen político.

Desde hace tiempo la globalización genera polémicas: defensores y detractores se acusan mutuamente de no comprender la realidad de tal proceso, que presenta aspectos positivos y negativos (Sachs, 2001). Se debe a que sus anunciadas ventajas terminaron generando catástrofes: se agravó la desigualdad, se extendió la pobreza, aumentó el desempleo y la desprotección para la clase trabajadora; se degradó el medio ambiente y produjo fractura social. En la perspectiva de los autores de este artículo, y a partir de los efectos que se evidenciaron en distintas partes del mundo, podría decirse que sus aspectos más positivos pueden quedar circunscriptos a las intenciones o los propósitos con los que formalmente se presentó la globalización.

En tal marco, Argentina fue “el mejor alumno” en seguir la prédica de los organismos internacionales de crédito, quienes dictaban las políticas económicas neoliberales, mientras fracasaban en sus propósitos explícitos –como el de disminuir la pobreza– logrando simultáneamente alta eficacia en imponer sus visiones del mundo (Bourdieu, 2000; Robertazzi, 2007).

El comienzo del siglo XXI en Argentina mostraba el derrumbe de la economía y del sistema financiero nacional; la recolonización capitalista de la economía nacional a través del capital financiero internacional, del predominio de empresas transnacionales y de la apropiación extranjera de diversos sectores de la economía; la desintegración social expresada por la agudización de las desigualdades, el aumento de las personas excluidas, la pérdida del pacto social y la generalización de la anomia; el colapso del estado nacional y del sistema público en casi todas las provincias (Pérez Lindo, 2003).

Sin embargo, de manera inesperada, comenzaron a escucharse las voces de la resistencia, de la rebeldía y de la esperanza. Entre esas voces, los autores de este artículo rescatan las de la clase trabajadora que reinventó el trabajo al recuperar sus empresas y ponerlas nuevamente en pie.

*Empresas recuperadas por sus trabajadores: definiciones*

Para enmarcar el proyecto Museo IMPA, se hace necesario exponer, en primer lugar, qué son las ERT argentinas. Para ello puede recurrirse a distintas perspectivas: por un lado, las que proponen quienes han investigado el tema, por otro, las que refieren los protagonistas, es decir los agentes de la recuperación.

*ERT, según los investigadores.* El discurso académico definió este nuevo modelo de acción social de diversos modos, sin embargo, es posible encontrar algunas coincidencias entre la mayoría de los investigadores que estudiaron el fenómeno emergente. Básicamente, lo caracterizaron como un ámbito donde existía una empresa tradicional o burguesa que se había tornado inviable y en el que se había producido un control de hecho de los obreros dentro de la misma fábrica, tomando decisiones en igualdad de derechos y habiendo obtenido un marco legal –aunque fuera precario– para poder funcionar.

Así, Fajn (2004) las definía como prácticas colectivas de respuesta a la crisis y exploración de modalidades de gestión alternativas. Ruggeri, Martínez y Trincherro (2005) las conceptualizaban como un proceso social y económico que suponía la existencia de una empresa anterior que funcionaba bajo el modelo capitalista tradicional y que, a partir de un proceso de quiebra, vaciamiento o inviabilidad, condujo a la clase trabajadora a luchar para lograr la puesta en funcionamiento bajo formatos autogestores. Estos últimos autores sostienen que no resulta sencillo delimitar el momento a partir del cual podría categorizarse una empresa como recuperada, pero que habría aun mayores problemas para determinar el punto final de un proceso que difiere de un caso a otro y que transcurre por un camino que se construye y reconstruye casi diariamente. Por tales razones sería preferible pensar en términos de proceso y no de estado.

Las investigaciones que se llevaron a cabo desde el momento en que se visibilizaron las ERT identificaban los principales actores sociales en conflicto: la clase trabajadora que estaba a punto de quedar desempleada; la patronal que abandonaba total o parcialmente sus empresas; los sindicatos que de modo frecuente ignoraron o vacilaron ante el conflicto y el estado (poder político) que miraba para otro lado. También delimitaron los escenarios donde se llevaba a cabo la resistencia: dentro de las fábricas, frecuentemente; en oportunidades, extendiéndose hacia el barrio; en ámbitos del poder judicial o legislativo; en los medios de comunicación; en instituciones educativas, en especial en las universidades. Todas ellas reproducían un método semejante, muchas se nuclearon de manera explícita en torno a la consigna: “Ocupar, Resistir, Producir”, como una acción psicosocial, psicopolítica y psicocultural novedosa (Robertazzi, 2007).

*ERT, según sus protagonistas.* Si comparamos estas definiciones con las que propone uno de los iniciales protagonistas de la recuperación de empresas, se evidencia que coloca un fuerte énfasis en la lucha, en la historia del movimiento obrero y en la particular coyuntura:

Es un nuevo método de lucha de la clase trabajadora... yo creo que los pueblos nunca eligen sus métodos de lucha, realmente las etapas son históricas y tienen que ver con los diferentes gobiernos y cómo se comporta el poder ... lo que vimos era que los métodos de luchas

anteriores, los utilizados por los sindicatos, estaban agotados ... la lucha por los salarios, por mejoras adentro del ámbito del trabajo, no alcanzaba, que había que salir con otros métodos de lucha, salir y ocupar las fábricas ... nosotros les dimos un instrumento a los sindicatos y a los trabajadores para que no se dejen extorsionar por la patronal.

En tal perspectiva, las ERT instalan un nuevo método de lucha que presenta aspectos de continuidad y ruptura con otras formas de lucha más tradicionales del movimiento obrero. Además, lo hacen donde antes no había nada, solo un lugar disponible que pasa a estar ocupado por un nuevo discurso o una narrativa verosímil de la resistencia, muy difícil de rebatir, aunque cuestione uno de los principales pilares del sistema económico vigente: la propiedad privada (Robertazzi, 2007).

#### *Características de las ERT*

A continuación, se diferencian las características generales, específicas y singulares de las ERT, para luego enfocar en la singularidad de la fábrica IMPA.

*Características generales de las ERT.* Se constituyen sobre una empresa anterior, tradicional/capitalista, en la que se produjo un conflicto laboral previo, por lo que se desencadena una deserción total o parcial del empresariado. Es decir, la antigua empresa resulta inviable por descapitalización o vaciamiento. El conflicto comenzaba dentro de la empresa, extendiéndose hacia el estado, a pesar de que, habitualmente, los agentes de las luchas contaran con escasos recursos materiales. Sin embargo, van logrando el control la empresa en la que comienzan a tomar decisiones horizontalmente; a la vez que establecen vínculos flexibles con movimientos sociales y políticos más amplios

*Características específicas de las ERT.* Algunas ERT obtuvieron apoyo sindical durante la lucha, especialmente cuando ya las primeras se habían recuperado y el fenómeno se iba extendiendo. Asimismo, en ocasiones, las propuestas educativas o culturales se asociaron a la producción. En algunos casos, se comenzó a dar apoyo a quienes atravesaban situaciones similares, sin considerar su adscripción a los movimientos más amplios. Según el lugar donde estuvieran, concitaban apoyo y una mayor vinculación con el barrio, en algunas se evidenciaba desconfianza para delegar el poder en organizaciones de mayor jerarquía o amplitud. Mediante sus luchas, fue posible que obtuvieran un marco jurídico para funcionar, en general precario. Unas pocas obtuvieron una ley de expropiación definitiva, debido a que el vacío legal fue tanto un problema como una oportunidad (Echaide, 2003). En mayor o menor medida, desaparece la relación contractual, pues ya no habría empleados, sino que pasan a ser productores, con frecuencia cooperativistas.

*Características singulares de las ERT.* Cada una de estas organizaciones tiene que comprenderse en su singularidad, dado que los ritmos de la recomposición, el tipo de problemas, las orientaciones políticas e ideológicas, la relación previa con la patronal y los cuadros medios difieren. Todo ello debe ser analizado para reconstruir historias colectivas que puedan dar cuenta de las distintas composiciones de oponentes y adyuvantes, así como de los singulares mitos del origen (Malfé, 1994).

#### *La singularidad de IMPA*

Desde que IMPA comenzó a producir mediante autogestión se fue transformando en una “Fábrica de Ideas”.<sup>3</sup> Basta recorrer la fábrica para advertir la remodelación y re funcionalidad de distintos espacios ociosos del establecimiento –de 22,000 metros cuadrados– que pasaron a destinarse a propuestas artísticas, educativas, culturales, de difusión. Todas ellas hoy conviven simultáneamente con otros ámbitos en los están ubicadas las máquinas en las que los trabajadores procesan el aluminio. La

reconfiguración de algunos espacios fabriles en un centro cultural (1999), un polo educativo, en el que se destacan el bachillerato popular para jóvenes y adultos (2004) y la universidad de los trabajadores (2010), entre otras propuestas no menos importantes, dan cuenta de un *plus* respecto de la lucha por un recurso –en este caso la fuente de trabajo–.

En IMPA puede advertirse un proceso y un producto de la reterritorialización (Fernandes, 2005) en la que se cambia la realidad del espacio, modificando las relaciones sociales, reconfigurando sistemas de poder y formas organizativas, mediante la lucha territorial. Cuando un espacio está en permanente transformación, luchando contra lo instituido, cambian las ambientaciones, las escenografías, pero también cambia la subjetividad y los lazos entre las personas que de él participan. Se trata de espacios que modifican las dimensiones de politización, semiotización y fantasmaticación (Malfé, 1991; Robertazzi, 2009)

De este modo, IMPA disputa con los poderes establecidos el derecho –pero también la obligación– de participar en todos los debates (Murúa, 2011). En tal posicionamiento, produce y sostiene ámbitos abiertos con, desde y para la comunidad, en los que es posible educar y educarse; producir salud, noticias; proponer una ética y una estética desde el punto de vista de la clase trabajadora. Así, la metalúrgica fue conformando un particular entramado (Elías, 1987) fabril, cultural, político y comunitario por el que transitan nuevos trabajadores que despliegan nuevas prácticas, en las que se entrecruzan los distintos saberes: fabriles, científicos, artísticos, educativos, populares. Por esas mismas razones, día a día, la fábrica se hace más interdisciplinaria (Robertazzi, 2012), requiriendo cada vez más del trabajo conjunto y cooperativo de todos los grupos que hoy la componen.

La estrategia de los trabajadores fue defensiva al principio y ofensiva *a posteriori*. Frente a cada ataque de los poderes instituidos, IMPA pudo protegerse pues contaba con un amplio apoyo social, de asambleas populares y movimientos sociales, de vecinos, de universitarios, de intelectuales, nacionales y extranjeros. A la vez, la fábrica se fortaleció hacia adentro, constituyendo un territorio con reglas poco comunes para el actual sistema capitalista: reparto por igual de las utilidades entre los miembros de la cooperativa; cooperación con otros colectivos que enfrenten luchas similares; defensa del espacio con todos los recursos disponibles; diálogo, pero también confrontación con los poderes instituidos; despliegue de procesos de desnaturalización y problematización de la injusticia; promoción de la desobediencia ante el destino funesto de la desocupación y apertura para co-construir acciones indispensables para construir una vida mejor.

Para dar cuenta del modo en que IMPA se convierte en un territorio, solo basta mencionar las palabras de uno de sus principales referentes, Eduardo Murúa, cuando, en 2008, la orden de un juez había conseguido desalojar a los trabajadores. En la calle de la esquina de la fábrica, durante una conferencia de prensa, dijo de modo convincente, con dolor, con fortaleza, pero también con belleza y esperanza: “IMPA es nuestra patria, la vamos a defender como se defiende a la patria, de acá nos sacan muertos”.

Esta metalúrgica, que resultó victoriosa en las peores condiciones, hacia el año 2000, conformó y lideró el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER), cuando ya existían alrededor de cincuenta fábricas en manos de trabajadores y trabajadoras (Murúa, 2011). La transmisión de la experiencia no era meramente discursiva, puesto que IMPA y el MNER estuvieron presentes protagonizando la recuperación de esas otras empresas, cuando era necesario enfrentar los intentos de desalojo, o cuando se requerían distintos recursos (Robertazzi, Pertierra & Ferrari, 2008).

En el marco de estas profundas transformaciones que se experimentan en IMPA, hacia el año 2010, surge la propuesta de materializar un museo dentro de la fábrica. Los mismos protagonistas de la historia colectiva que tuvieron la imperiosa necesidad, pero también la convicción y el coraje de luchar por su fuente de trabajo, fueron quienes se propusieron preservar y dar a conocer su propia historia.

#### *La creación colectiva del Museo IMPA.*

Inicialmente, el equipo de investigación se propuso estudiar las luchas por el espacio y el territorio que dieron lugar a la construcción de la Universidad de los Trabajadores en IMPA. Así, hacia 2010, surgió la idea de reconstruir la historia colectiva de la fábrica, por lo que se comenzó a ejecutar un proyecto de extensión universitaria desde la asignatura Psicología Social II de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Al poco de andar, comenzó a hablarse del museo, mucho antes de que tal posibilidad existiera. En verdad, sería muy difícil decir de quién fue la idea: el Museo IMPA es una creación colectiva. Una prueba de ello es que el equipo de trabajo, al relevar la memoria colectiva de los protagonistas (Halbwachs, 1950/2004; Siedl, 2013), se enteró por algunos entrevistados que IMPA ya imaginaba un museo hacia el año 2000. Las tareas urgentes que la ocupan –la producción, la subsistencia y el apoyo a otras empresas recuperadas o por recuperarse– demoraron la materialización del proyecto, no obstante puede decirse que el museo es un viejo anhelo de los protagonistas. Los mismos agentes que, al principio, lucharon por conservar las máquinas indispensables para continuar con la actividad productiva del laminado de aluminio, son los que se autodesignan como trabajadores que, mediante un nuevo método, pudieron dar continuidad a las luchas obreras. Ahora, se proponen como protagonistas de la preservación de otros espacios que contienen máquinas, objetos y documentos, con el fin convertirlos en “artefactos de memoria” (Radley, 1992).

Para ello, los trabajadores de IMPA cedieron una oficina donde realizar distintas actividades de acopio, limpieza, valoración, preservación y catalogación, así como para realizar reuniones, entre otras tareas indispensables. Con posterioridad, una vez que el equipo obtuvo el subsidio del proyecto UBANEX, cedieron un nuevo espacio, junto con las máquinas que contiene y que no se utilizan –en la PB de la fábrica, donde antes funcionaba el sector laminación. Los fondos otorgados por el subsidio de extensión universitaria permitieron modificar solo un pequeño rectángulo del amplio espacio que fue cedido para crear allí un sitio de memoria. Después de una primera remodelación, se inauguró el Museo IMPA el 15 de diciembre de 2012. Hasta el momento, no se cuenta con posibilidades de exhibir una muestra permanente, sin embargo, para todos los que forman parte de IMPA el museo es una realidad que comenzó cuando pasó a ser nombrada, situada, imaginada, en síntesis, ocupada.

#### *Actividades realizadas para la materialización del museo.*

1º) Se elaboró un guión histórico para establecer posición sobre algunos temas controversiales: la fecha de la fundación de la fábrica y el origen de sus capitales. Se recurrió a fuentes secundarias, dentro y fuera de IMPA, y se complementó con datos obtenidos en las reuniones con los familiares de quien fuera su fundador, los que también aportaron otros documentos. Se identificaron las cuatro etapas que atravesó la fábrica en su afán de sobrevivir: empresa privada, entre 1928 y 1946; empresa estatal, entre 1946 y 1961; cooperativa, entre 1961 y 1998, y empresa recuperada por sus trabajadores, desde 1998 y hasta la actualidad. En cada una, se produjeron luchas obreras, con la finalidad de preservar la fábrica. Asimismo, pudieron identificarse los diversos modos de organización, el tipo de relación, las mentalidades predominantes, así como los principales productos que se fabricaban. Para comprender el modo en que la empresa se transformó una y otra vez, es indispensable conocer el

particular contexto económico, político y cultural de Argentina, situado en el más amplio ordenamiento mundial. Para esta actividad, se contó con el asesoramiento del Centro de Estudios Económicos de la Empresa y el Desarrollo, Departamento de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas, UBA.

2º) Se recolectaron objetos; publicidades; fotografías; notas de periódicos y revistas; videos y documentales de las distintas etapas. Algunos estaban en la fábrica, otros fueron donados por los trabajadores, o bien fueron adquiridos o buscados en archivos por fuera de la empresa. Cabe consignar que, por IMPA, en sus distintas etapas, transitaron figuras relevantes de la historia nacional, tales como el presidente Juan Domingo Perón, Eva Perón y el coronel Savio. Además, en el mayor momento de esplendor de la primera etapa, se convirtió en la primera fábrica privada de aviones del país.

3º) Se realizaron entrevistas semi dirigidas a los principales protagonistas de la historia colectiva: trabajadores, ex trabajadores, familiares, vecinos, proveedores, clientes, familiares del fundador, entre otros actores sociales relevantes.<sup>4</sup> La transcripción y la posterior elaboración de este material permitieron ir construyendo un archivo oral.

4º) Se comenzó a ordenar el archivo de la fábrica que cuenta con legajos de personal, libros contables, de socios, de actas, entre otros materiales igualmente valiosos. El rescate y la conservación del archivo es una actividad central para la preservación del patrimonio industrial. Al inicio, se contó con la colaboración de dos pasantes que cursaban la Práctica Profesional de la Tecnicatura Superior en Administración de Documentos y Archivos del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica no. 8 de La Plata.

5º) Para realizar un trabajo cooperativo, se tomó contacto con una cátedra de Diseño Gráfico, la del profesor Rico, y con otra denominada Taller Libre de Trabajo Social, ambas de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UBA, con el propósito de rediseñar el sitio destinado al museo. A lo largo de un cuatrimestre, los alumnos de la cátedra de Diseño trabajaron para identificar los rasgos principales que pudieran otorgar identidad al museo, en consonancia con lo que IMPA significa para los protagonistas de su historia colectiva, tomaron en cuenta aspectos formales-estéticos; conceptuales; atmósfera y clima; rasgos enunciativos; consideración del interlocutor y de eventuales usuarios y visitantes.

6º) Se realizaron reuniones periódicas con los trabajadores de IMPA para reflexionar sobre los hallazgos y su significación, así como para debatir sobre cada uno de los cambios a realizar en el espacio. Esta actividad resulta indispensable para la metodología IAP.

7º) Se intervino el espacio cedido por los trabajadores para el museo, más bien un pequeño sector de este que pasó a denominarse "isla", con el propósito de situar un ámbito fundacional para que sea ocupado. Ese rectángulo se limpió, se iluminó, se construyó un piso y se ambientó para sus nuevas funciones. Fue central para esta tarea que los trabajadores pusieran manos a la obra.

8º) Se adquirieron elementos necesarios para la I Muestra Museo IMPA: dos vitrinas, un proyector y una pantalla de proyección. Se diseñó la folletería y gigantografías que exhibían líneas de tiempo, etapas de la fábrica, publicidades, fotografías, objetos y frases significativas que daban cuenta de la memoria colectiva de los protagonistas.

9º) El 15 de diciembre de 2012 se inauguró el Museo IMPA y tuvo lugar la primera muestra. Además de exhibir los productos elaborados para tal fin, algunos alumnos de diseño gráfico expusieron los trabajos que estaban previamente seleccionados por sus profesores, el equipo Museo y los

trabajadores de IMPA. Estuvieron presentes trabajadores, vecinos, intelectuales, familiares de los alumnos de diseño, miembros de otros grupos de IMPA (Universidad, Centro Cultural, entre otros), personalidades destacadas como el director de Museos de la CABA, Pedro Aparicio. Se recibieron adhesiones de algunos legisladores de la legislatura de la CABA, de algunos de sus asesores y también de la Federación de Psicólogos de la República Argentina.

10º) El 27 de julio de 2013, se realizó la II Muestra del Museo IMPA. La exhibición fue parcial, se seleccionaron solo algunos objetos, dado que se desarrolló en el cuarto piso de la fábrica, auspiciando una muestra artística –junto con el microcine “Oracio Campos” y Videobardo<sup>5</sup>– organizada por una Escuela de Arte de La Matanza,<sup>6</sup> “La Marechal”. La mudanza del museo obedeció a que el lugar original requería de arreglos y no se encontraba en las mejores condiciones. A pesar de estos obstáculos, la II Muestra Museo IMPA le permitió al equipo de trabajo recibir grupos de personas que espontáneamente se acercaban y se entusiasmaban al conocer la historia colectiva de la fábrica, aunque su principal interés por estar allí fuera otro. Fue un momento estimulante y fortalecedor para los miembros del equipo, además fue un buen entrenamiento para poder narrar, al modo de las visitas guiadas, los conocimientos elaborados y adquiridos.

11º) Simultáneamente, se presentaron informes a la legislatura de la CABA, con la finalidad es contribuir a la formulación de dos leyes capaces de proteger a IMPA de la amenaza de desalojo por parte del poder judicial: la Ley 1227, que podría declararla Patrimonio histórico-cultural y la Ley 578, que podría declararla de Interés científico, cultural y comunitario, las que se continúan gestionando.

12º) Está en preparación, en su última etapa, una revista/ libro del museo, trabajo interdisciplinario que se pretende presentar próximamente en la III Muestra Museo.

Resta decir que todas estas actividades están en marcha, ninguna de ellas está concluida, pero el Museo IMPA es una realidad para todas las personas que se interesan por este nuevo emprendimiento. Es más, ya están en proceso otras tareas, otros contactos y más proyectos.

#### *Actividades a futuro del Museo IMPA*

1º) Actualmente, se están estableciendo alianzas fortalecedoras con museólogos de distintos ámbitos: académicos y profesionales, de distintas especialidades. Es notable observar cómo cada contacto se multiplica en otros nuevos. Los miembros del equipo necesitan asesoramiento en tareas de conservación del patrimonio industrial, cultural y artístico, así como en tareas archivísticas. Además, la compleja posición legal de IMPA requiere de conformar un grupo de expertos que apoyen esta iniciativa.

2º) Se están diseñando distintos proyectos con la finalidad de concursar en el ámbito académico para obtener financiaciones indispensables para dar continuidad al museo. A la vez, con los mismos propósitos se está formando una asociación civil para obtener reconocimiento en distintos ámbitos nacionales e internacionales que dan apoyo a los museos. Esta actividad es realmente indispensable, pues, como dicen los trabajadores, “el de las empresas recuperadas es un movimiento de pobres”.

3º) Se están planificando muestras itinerantes para llevar a las escuelas del barrio y a los centros culturales y vecinales, con el fin de dar continuidad y difusión al museo, hasta que pueda lograrse la instalación de una muestra permanente.

4º) Se están realizando gestiones para incorporar algunas de las máquinas que fueron cedidas para el sitio del museo. Esta tarea requiere de mucha participación de los trabajadores y de expertos en conservación de tal patrimonio. Hasta el momento, solo se realizaron algunos recorridos por el museo con algunos trabajadores que fueron narrando sus recuerdos relacionados con ese circuito productivo.

4º) Se planifica una puerta de acceso directo para el museo, lo que además permitiría construir un plaza en un terreno baldío, propiedad de la fábrica. Este proyecto no puede concretarse por falta de fondos, pero, en caso de poder hacerlo, será un fuerte lazo con los vecinos del barrio. Ya se estima la participación de estos últimos en el diseño y la ejecución.

5º) El Museo IMPA aspira a poder participar de la “Noche de los museos” durante el corriente año, una actividad que organiza todos los años el Ministerio de Cultura de la CABA. Para ello se está imaginando un proyecto a presentar a la Dirección General de Museos del Gobierno de la CABA.

### **Conclusiones**

Los autores de este artículo, como representantes de un grupo mucho más amplio, entienden la relevancia de conocer el pasado como una dimensión central de la vida y concluyen en que la reconstrucción de la memoria social de los pueblos es una tarea que compete a todos. El pasado no requiere ni de nostalgia ni de idealización, sino más bien de reflexión sobre todo aquello que permita comprender el presente y proyectar desde allí un futuro mejor, en el que sea posible una sociedad fraterna, equitativa y solidaria.

El Museo IMPA está materializándose como un ámbito de conservación patrimonial en el que la memoria se hace transmisión y educación para el ejercicio de los derechos sociales, un lugar (Augé, 2005) que objetiva una toma de posición y sea a la vez espacio de denuncia. Tal como sucede con todos los ámbitos de IMPA, no se pretende sacralizar ni instituir, se piensa e imagina un museo vivo, polisémico, un legado capaz de promover el pensamiento crítico. Los protagonistas de la historia colectiva son conscientes de que en las instalaciones de la fábrica se atesora una historia que refiere a las vicisitudes del mundo de las personas que trabajan y que merece ser recuperada para las nuevas generaciones, una historia que no solo habla de ellos mismos, sino que es reflejo de las profundas transformaciones que conmovieron a la Argentina y al mundo durante casi un siglo.

Es un propósito central narrar la historia de IMPA para relatar al mismo tiempo la historia del movimiento obrero en el marco más amplio de la historia del país. A medida que se va materializando, va tomando forma ese museo vivo que está en una fábrica recuperada que está produciendo activamente y que es a la vez una “fábrica de ideas”.

Este itinerario no se recorre sin obstáculos, tal como sucedió en IMPA con cada uno de los emprendimientos novedosos iniciados en 1998. Sin embargo, los trabajadores experimentan confianza en que, más tarde o más temprano, el museo va a llegar a concretarse. Ellos saben de esperas, de postergaciones, de golpear puertas que, con frecuencia, no se abren, de modo especial cuando se buscan recursos, pero también conocen en carne propia que las utopías pueden tener lugar, que se pueden materializar, cuando los asiste la razón y los sentimientos. Es amplia su experiencia en resistir el aniquilamiento o la exclusión contemporánea.

El Museo IMPA es un museo vivo porque propone una historia relatada por los propios protagonistas, desde una perspectiva de clase. Se trata de un sitio para la construcción política y cultural, que no



pretende sostener una posición hegemónica, pero que pone en escena su propia interpretación sobre el pasado, así como su perspectiva de futuro (Castilla, 2010). Esta nueva herramienta, enmarcada en el más amplio entramado de IMPA, pretende interpelar al conjunto de la sociedad. Finalmente, es un anhelo de los autores de este artículo, y del resto del equipo, que el Museo IMPA fortalezca la posición de los trabajadores para dar continuidad a la fábrica, más allá de los intereses económico-judiciales externos que todavía hoy la afectan y la amenazan.

## Bibliografía

- Archenti, N. (2007). Estudio de caso/s. En A. Marradi; N. Archenti y J. Piovani, *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 237-298). Buenos Aires: Emecé.
- Augé, M. (2005). "Los "no lugares" Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad". Barcelona: Gedisa.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1969). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2000). *El sociólogo y las transformaciones recientes de la economía en la sociedad*. Buenos Aires: Libros del Rojas, UBA.
- Castel, R. (2002). Centralidad del trabajo y cohesión social. En E. Carpintero y M. Hernández (eds.), *Produciendo realidad. Las empresas comunitarias. Grissinopoli. Río Turbio. Zanón. Brukman. General Mosconi* (pp. 63-76). Buenos Aires: Topía.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Topía.
- Chinkes, S.; Lapalma, A. y Nicemboim, E. (1991). Psicología Comunitaria en Argentina. Reconstrucción de redes e información de una práctica psicosocial. *Contextos Grupales*, 1 (1), 35-66.
- Echaide, J. (2003). *Debate sobre empresas recuperadas. Un aporte desde lo legal, lo jurídico y lo político*. Buenos Aires: Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.
- Elías, N. (2006). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Fajn, G. (2004, junio). Empresas recuperadas. Volver al trabajo. *UBA: encrucijadas*, (26), 20-25.
- Fanon, F. (1974). *Los condenados de la tierra* (2° ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fernandes, B. (2005). Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales, en *Observatorio Social de América Latina*. Buenos Aires, v. 16, pp. 273-284.
- Forrester, V. (1996). *El horror económico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Halbwachs, M. (1950/2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hernández, E. (1996). La comunidad como ámbito de participación. Un espacio para el desarrollo local. En E. Hernández (coord.). *Participación, ámbitos, retos y perspectivas* (pp. 21-44). Caracas: CESAP.
- Herrera Farfán, N. y López Guzmán, (comps.). (2013). *Orlando Fals Borda. Ciencia, Compromiso y Cambio Social (Antología)*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Iñiguez-Rueda, L. (2003). La Psicología Social como Crítica. *Revista Interamericana de Psicología*, 37, (2), 221-238.
- Iñiguez-Rueda, L.; y Vázquez, F. (2001). Estudio de la memoria social: política, ética y repercusión social. *Revista AVEPSO*, 24 (2), 35-61.
- Magnani, E. (2003). *El cambio silencioso. Empresas y fábricas recuperadas por los trabajadores en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Malfé, R. (1991). El espacio institucional. *Revista Argentina de Psicología*, 19, 39, 89-92.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Fantásmata. El vector imaginario de procesos e instituciones sociales*. Buenos

Integración Académica en Psicología  
Volumen 3. Número 7. 2015. ISSN: 2007-5588

- Aires: Amorrortu.
- Martín-Baró. (1986). *Psicología de la Liberación*. Madrid: Trotta.
- Montero, M. (1982). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Boletín AVEPSO*, 5 (1), 15-22.
- \_\_\_\_\_. (2004a). *Introducción a la Psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2004b). Relaciones entre Psicología Social Comunitaria, Psicología Crítica y Psicología de la Liberación: Una respuesta latinoamericana. *Psyche*, 13, (2), 17-28.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Murúa, E. (2011). "Ocupar, Resistir, Producir". En G. Caviasca, A.; D'Atri, F.; Esteche et al. *¿Qué se vayan todos? A 10 años del 19 y 20 de diciembre de 2011* (pp. 161-170). Buenos Aires: Barricada TV/El Río Suena.
- Pérez Lindo, A. (2003). *Reconstruir la sociedad, reinventar el Estado. Del neo-liberalismo al neo-desarrollismo*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Radley, A. (1992). Artefactos, memoria y sentido del trabajo, en D. Middleton & D. Edwards (comps.), *Memoria Compartida: La naturaleza social del recuerdo y del olvido* (pp. 97-123), Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Buenos Aires: Paidós.
- Robertazzi, M. (2005). Aportes de autores argentinos a la Psicología Social: El Psicoanálisis en ámbitos psicosociales. En N. Varas Díaz e I. Serrano García (Eds.), *Psicología Comunitaria: reflexiones, implicaciones y nuevos rumbos* (pp. 127-143). Hato Rey: Publicaciones Puertorriqueñas.
- \_\_\_\_\_. (2007). Transformaciones colectivas y subjetivas en una empresa recuperada por sus trabajadores. El caso Chilavert. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Palermo.
- \_\_\_\_\_. (2009, noviembre). Pujas territoriales. Volver desde los márgenes: el caso de las empresas recuperadas por sus trabajadores y trabajadoras. *Encrucijadas. La Revista de la Universidad de Buenos Aires*, no. 48, pp. 57-61.
- \_\_\_\_\_. (2012, octubre). Procesos de re-territorialización en una empresa recuperada por sus trabajadores y trabajadoras: hacia la construcción del Museo IMPA del Trabajo. *Revista Argentina de Psicología*, no. 51, pp. 30-44.
- Robertazzi, M; Pertierra y Ferrari, L. (2008). La práctica del "apoyo mutuo" en situaciones límites entre trabajadores y trabajadoras de empresas recuperadas (pp. 235-244). XV Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, t I. ISSN 0329- 5885. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Sachs, J. (2001). Malas y buenas de la globalización. *Globalización.org*. Recuperado el 20 de diciembre de 2005, de <http://www.globalizacion.org/biblioteca/SachsBuenasMalasGlobal.htm>
- Siedl, A. (2013). La(s) memoria(s). En M. Robertazzi (coord.), *Puntos de partida para una psicología social*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Vázquez, F. (2001). *La memoria como acción social. Relaciones, significado e imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Vernant, J. P. (1972/1987). *Mito y tragedia en la Grecia antigua*. Madrid: Paidós.
- Walkerdine, V. (2002). Psicología Crítica y neoliberalismo. Perspectivas europeas y latinoamericanas en diálogo. En I. Pipper (comp.), *Políticas, sujetos y resistencias. Debates y críticas en Psicología Social* (pp. 107-133). Santiago de Chile: ARCIS.
- Zito Lema, V. (1976). *Conversaciones con Enrique Pichon Rivière. Sobre el arte y la locura*. Buenos Aires: Timerman.

**Notas:**

<sup>1</sup> IMPA ya era cooperativa desde 1961, sin embargo su funcionamiento era similar al de cualquier empresa tradicional, pues se mantenían relaciones asimétricas entre los miembros de la Comisión Directiva (por lo menos de algunos de ellos) y el resto de los asociados.

<sup>2</sup> El proyecto de investigación está dirigido por Margarita Robertazzi y co-dirigido por Liliana Ferrari, mientras que el Proyecto UBANEX estuvo dirigido por Margarita Robertazzi y co-dirigido por Liliana Pérez Ferretti. La investigación está diseñada como estudio de casos. IMPA es uno de los casos seleccionados con el fin de analizar luchas socioespaciales y socioterritoriales.

<sup>3</sup> Así fue denominada por sus protagonistas en algunos editoriales que la revista *IMPACTO* presentara hacia el 2001/2002.

<sup>4</sup> Es interesante dar a conocer que uno de los actuales trabajadores de la fábrica estuvo presente en las cuatro etapas, dado que ya lleva sesenta y seis años de trabajo en IMPA.

<sup>5</sup> Son otros espacios culturales situados en la metalúrgica.

<sup>6</sup> La Matanza es un municipio de la provincia de Buenos Aires.

## UMA PESQUISA PARTICIPANTE: O PROJETO PHENIX A PARTIR DE 2008

Angela Maria Pires Caniato

Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO)

### Resumo

*Este é o artigo “Uma Pesquisa Participante: o Projeto PHENIX a partir de 2008” que corresponde às intervenções do projeto de Pesquisa Intervenção “PHENIX: A Ousadia do Renascimento do Indivíduo-Sujeito – FASE II”, vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM) e que se constitui num Grupo de Pesquisa credenciado pelo CNPq. Enquanto projeto de Pesquisa Intervenção pressupõe a práxis como o lócus da produção do conhecimento e critério de verdade. A população com a qual interagimos é integrada por adolescentes pauperizados de um Colégio Estadual da Rede Pública de Ensino que fica na periferia da cidade de Maringá/PR/Brasil. A nossa inserção neste agrupamento de adolescentes está sustentada na premissa-denúncia de Martín-Baró de que vivemos sobre o “império da desvalorização da vida humana”, forjado pelo autoritarismo socioeconômico do capitalismo e da sociedade de consumo de massas por ele engendrada. Seus reflexos excludentes são escamoteados pelos discursos demagógicos e ideológicos dos regimes políticos, ditos democráticos, da contemporaneidade. Partimos dos ensinamentos de Theodor Adorno em A Personalidade Autoritária de que tendências preconceituosas, nem sempre conscientizadas pelos indivíduos, dão sustentação subjetiva a formas de organização social conduzentes à barbárie. Trilhando pelos estudos de Adorno, em especial agrupados em suas obras “Dialética do Esclarecimento...” e “Educação e Emancipação...”, passamos a interagir com esses adolescentes atravessando com eles o sofrimento psicossocial que vivenciam, decorrente da banalização da violência e da injustiça social marcadas pelo fatalismo e pela alienação psicossocial. Interagimos semanalmente com estes adolescentes e discutimos com eles as questões-demandas, vinculadas a sua situação de excluídos. Estas questões são estudadas pelos integrantes do PHENIX numa perspectiva psicossocial, sendo consideradas as condições concretas de vida daqueles indivíduos e são retomadas nas intervenções com os adolescentes. A preparação teórico-metodológica dos acadêmicos e mestrandos que integram o PHENIX constituem outro objetivo desta pesquisa. Constatamos nesta convivência com estes adolescentes a sua imersão nos valores da sociedade de massa e até certa resistência em admitir e querer mudar essa simbiose. Eles sofrem a violência dos estereótipos e preconceitos internalizados que passam a constituir suas “identidades”, tornando-se cúmplices dessas injunções sociais perversas. Trabalhando com eles as suas questões demandas, pretendemos ajudá-los a reconstruir suas identidades e favorecer a construção de laços solidários entre eles, questionando/analizando os efeitos perversos que a indústria cultural (Theodor Adorno) introduz em suas vidas. Como a “consciência do povo daqui é o medo dos homens de lá...”, é somente a partir do desenvolvimento da consciência crítica, principalmente, das denominadas “populações de risco” que haverá a ação transformadora da realidade psicossocial. A FASE I deste Projeto começou no ano 2000 e foi finalizada em março de 2007 e era efetivada numa Instituição Educacional Pública/Instituição Assistencial Filantrópica que albergava adolescentes pobres. Inicialmente este Projeto de Pesquisa Intervenção tinha como título “PHENIX: A Ousadia do Renascimento da Subjetividade Cidadã” que foi modificado para o nome atual depois que nossos estudos evidenciaram que inexistia a cidadania na sociedade contemporânea.*

**Palavras Chaves:** Pesquisa intervenção, psicanálise, indústria cultural, preconceito, pensamento crítico, educação emancipatória.

### Resumen

Este es el artículo “Una investigación Participante: el Proyecto PHENIX a partir de 2008” que corresponde a las intervenciones del proyecto de Investigación-Intervención “PHENIX: La Osadía del Renacimiento del Individuo-Sujeto – FASE II”, vinculado a la Universidad Estadual de Maringá (UEM) y que se constituye en un Grupo de Investigación acreditado por CNPq. En cuanto proyecto de Investigación-Intervención presupone la praxis como el *locus* de la producción del conocimiento y criterio de verdad. Los sujetos con los cuales interactuamos son integrados por adolescentes pauperizados de un Colegio Estadual de la Red Pública de

Enseñanza que está ubicado en la periferia de la ciudad de Maringá/PR/Brasil. Nuestra inserción en este agrupamiento humano está sostenida en la premisa-denuncia de Martín-Baró de que vivimos sobre el "imperio de la desvalorización de la vida humana", moldeado por el autoritarismo socioeconómico del capitalismo y de la sociedad de consumo de masas por él acuñada. Sus reflexiones excluyentes son escamoteadas por los discursos demagógicos e ideológicos de los regímenes políticos, dichos democráticos, de la actualidad. Partimos de las enseñanzas de Theodor Adorno en *La Personalidad Autoritaria* de que tendencias prejuiciosas, ni siempre concienciadas por los individuos, dan confirmación subjetiva a formas de organización social conducentes a la barbarie. Recorriendo por los estudios de Adorno, en especial los agrupados en sus obras "Dialéctica de la Ilustración..." y "Educación y Emancipación...", pasamos a interactuar con estos adolescentes superando con ellos el sufrimiento psicosocial que vivieron, decurrente de la banalización de la violencia y de la injusticia social señaladas por el fatalismo y por la alienación psicosocial. Interactuamos semanalmente con estos adolescentes y discutimos con ellos las cuestiones-demanda, vinculadas a su situación de excluidos. Estas cuestiones son estudiadas por los integrantes del PHENIX en una perspectiva psicosocial, siendo consideradas las condiciones concretas de vida de aquellos individuos y son retomadas en las intervenciones con los adolescentes. La preparación teórico-metodológica de los académicos y los alumnos de maestría que integran el PHENIX constituyen otro objetivo de esta investigación. Constatamos en esta convivencia con estos adolescentes su inmersión en los valores de la sociedad de masa y hasta una cierta resistencia en admitir y querer modificar esa simbiosis. Ellos sufren la violencia de los estereotipos y prejuicios internalizados que pasan a constituir sus "identidades", volviéndoles cómplices de estas imposiciones sociales perversas. Trabajando con ellos sus cuestiones demandadas, pretendemos ayudarles a reconstruir sus identidades y favorecer la construcción de lazos solidarios entre ellos, cuestionando/ analizando los efectos perversos que la industria cultural (Theodor Adorno) introduce en sus vidas. Como la "consciencia de la población de aquí es el miedo de los hombres de allá...", es solo a partir del desarrollo de la consciencia crítica, principalmente, de las denominadas "poblaciones de riesgo" que habrá la acción transformadora de la realidad psicosocial. LA FASE I de este Proyecto empezó en el año de 2000, fue finalizada en marzo de 2007 y era realizada en una Institución Educacional Pública/Institución Asistencial Filantrópica que amparaba a adolescentes pobres. Inicialmente este Proyecto de Investigación Intervención tenía como título "PHENIX: La Osadía del Renacimiento de la Subjetividad Ciudadana" que fue modificado para el nombre actual después que nuestros estudios evidenciaron que no existe la ciudadanía en la sociedad contemporánea.

**Palabras clave:** Investigación-Intervención, psicoanálisis, industria cultural, prejuicio, Pensamiento crítico, educación emancipadora.

#### **Abstract**

*This is the article "A Participant research: the PHENIX project from 2008" which corresponds to the project interventions Research-Intervention "PHENIX: The Daring Renaissance Guy-Subject - PHASE II", linked to the State University of Maringá (UEM) and becomes a Research Group accredited by CNPq. As research project-intervention presupposes praxis as the locus of knowledge production and criterion of truth. Subjects with whom we interact are composed of an impoverished teenagers State College of Public Education Network which is located on the outskirts of the city of Maringá / PR / Brazil. Our inclusion in this human group is supported on the premise-Martin-Baró complaint that live on the "rule of devaluation of human life", shaped by the socio-economic authoritarianism of capitalism and mass consumption society for him coined. Its exclusive reflections are whisked away by demagogic and ideological discourses of political regimes, such democratic today. We start from the teachings of Theodor Adorno The Authoritarian Personality that biased trends, not always socially aware by individuals, give opinion conducive to forms of social organization barbarism confirmation. Walking by Adorno studies, especially those grouped in his works "Dialectic of Enlightenment ..." and "Education and Emancipation ...", had to interact with these teenagers beating them psychosocial distress who lived, as a consequence of the trivialization of violence and social injustice identified by fatalism and psychosocial alienation. We interact weekly with these teens and discuss with them the questions and demand, linked to their situation excluded. These issues are studied by members of the PHENIX in a psychosocial perspective, being considered the concrete conditions of life of individuals and are taken up in interventions with adolescents. The theoretical and methodological training of scholars and masters students who make up the PHENIX is another objective of this research. We note in this contact with*

*adolescents immersion in the values of mass society and even some resistance to admit and want to modify this symbiosis. They suffer violence internalized stereotypes and prejudices that happen to be their "identities" He has made them complicit in these perverse social impositions. Working with them their demand issues, we intend to help them rebuild their identities and favor the construction of solidarity ties between them, questioning / analyzing the perverse effects that cultural industries (Theodor Adorno) enters their lives. As the "consciousness of the population here is the fear of men over there ...", it is only through the development of criticism, mainly consciousness of so-called "risk groups" to be transformative action psychosocial reality. PHASE I of this project began in 2000, was completed in March 2007 and was conducted in an Educational Institution Public / Healthcare Institution amparaba Philanthropic that poor adolescents. Initially this Intervention Research Project was entitled "PHENIX: The Daring Renaissance Subjectivity Citizen" was modified to its present name after our studies showed that there is no citizenship in contemporary society.*

**Keywords:** *Research-Intervention, psychoanalysis, cultural industry, prejudice, critical thinking, emancipatory education.*

**O Projeto “PHENIX: A Ousadia do Renascimento do Indivíduo-Sujeito - FASE II”** foi o nome com que nossa Pesquisa Intervenção foi re-titulada por termos constatado, em nossos estudos do conceito de cidadania e da obra da Teoria Crítica de Theodor Adorno, que inexiste a cidadania numa sociedade estruturada sob a manipulação da indústria cultural.

Neste período nosso projeto de pesquisa foi também indicado pela Pró Reitoria de Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá para ser recomendado como **Grupo de Pesquisa a estar Credenciado no CNPq**.

Durante estes oito anos, conduzimos nossas intervenções no Instituição Educacional Pública/ Instituição Assistencial Filantrópica, que alberga os grupos de adolescentes pauperizados da periferia de Maringá, com os quais convivemos, desenvolvendo nesse período vários estudos teórico-práticos.

Atualmente não estamos mais atuando nesta instituição assistencialista, pois o bairro em que ela está instalada vem passando por especulação imobiliária e tornando-se um bairro de classe média da cidade de Maringá. Os adolescentes pauperizados que frequentavam esta Instituição foram sumindo, sendo expulsos para além dos limites urbanos mais longínquos da cidade, certamente.

A partir de 2009 estamos realizando nossas intervenções numa Escola Pública da Rede Estadual de Ensino, continuando a interagir com adolescentes pauperizados da periferia da cidade de Maringá, que frequentam a escola nos horários matutino e noturno.

Está colocado a seguir o replanejamento que tivemos de fazer em 2008, o qual demonstra mais claramente a linha teórico-política que embasa nossas intenções de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica de adolescentes pauperizados sob o esteio orientador de uma educação emancipatória.

O projeto “PHENIX: A Ousadia do Renascimento do Indivíduo-Sujeito - FASE II” é uma pesquisa-intervenção vinculada a Universidade Estadual de Maringá (UEM), coordenado pelas Prof<sup>a</sup> Dra. Angela Maria Pires Caniato e Prof<sup>a</sup> Dra. Regina Perez Christofolli Abeche. Seu desenvolvimento se constitui a partir da práxis e tem por orientação epistemológica a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, principalmente a obra de Theodor Adorno. O “PHENIX:...” é uma pesquisa qualitativa (González Rey, 2005) que se efetiva por meio de uma práxis semanal e da parceria entre a UEM e esta Instituição Assistencial que, até dezembro de 2008, viabilizou nossas atividades nesta instituição. Atualmente é integrado por 18 (dezoito) acadêmicos do primeiro ao quinto ano do Curso de Psicologia e 06 (seis)

mestrados do Programa de Pós Graduação em Psicologia da UEM. Realiza intervenções semanais e atividades educativo/culturais com a população pauperizada de uma Escola Pública na periferia da cidade de Maringá/ Paraná.

O Projeto “PHENIX:...” se desenvolve em dois momentos, a saber: a prática que consiste na atuação junto a adolescentes por meio de reuniões semanais com três grupos, nas quais são levantadas as **questões demandas** a serem discutidas nos encontros posteriores; a segunda etapa se faz pela **preparação teórico-metodológica** dos acadêmicos e mestrados participantes do Projeto “PHENIX:...” , com o objetivo de fundamentar as discussões que constituem a parte prática junto aos adolescentes. Tal preparação se efetiva por meio de três grupos de estudo, a saber: 1) pesquisa bibliográfica e orientação em grupo dos temas vinculados às questões demandas; 2) leitura sistemática da obra de Freud à luz dos pressupostos da Teoria Crítica de Theodor Adorno e 3) estudos dirigidos com os acadêmicos e mestrados dos principais conceitos da obra de Theodor Adorno.

A utopia, que é o fio condutor da nossa práxis (Carone, 2003), é a esperança que a lenda da ave phenix possa ser atualizada com esta população por meio das discussões que realizamos com os adolescentes. O desejo de cada participante é de que, nesse deserto em que vivemos, sejamos como folhas aromatizantes ao redor de cada indivíduo que se sinta sucumbindo e, à luz da reflexão, possamos aquecer e consumir a apatia causada pelo fatalismo (Martin-Baró, 1987), para que seja possível o renascimento do indivíduo sujeito.

Este projeto existe desde outubro de 2000, quando fui convidada a desenvolver um trabalho pontual numa Instituição Educacional Pública, depois Instituição Assistencial Filantrópica, que posteriormente se institucionalizou, ampliando e se estruturando nos moldes dessa Pesquisa Intervenção “PHENIX: A Ousadia do Renascimento da Subjetividade Cidadã”. Essa proposta de pesquisa constitui-se no segundo momento da práxis que vinha sendo desenvolvida na Instituição Assistencial e intitula-se “PHENIX: A Ousadia do Renascimento do Indivíduo-Sujeito – FASE II”.

Nossa perspectiva política fundamenta-se na constatação de que as classes sociais pauperizadas estão vivendo sob exclusão psicossocial, expostas à ações marginalizadoras e de controle social em sua vida pública e privada. Além disso, essa população vem sendo considerada “população de risco”, por serem interpretadas como ameaçadoras para o *status quo* dominante (Caniato, 2003) e sua exposição às “categorias de acusação” (Velho, 1987) e às injúrias do “mito das classes perigosas” (Coimbra, 2001) que torna tais indivíduos vulneráveis ao desenvolvimento do “sentimento de culpabilidade” pela internalização dessa violência social (Freud, 1981). Sob esta autopunição, estes adolescentes estão impedidos de identificar a violência social que os maltrata e, conseqüentemente, os impossibilita de desenvolver certa criticidade com relação a si e às condições opressoras em que vivem, tornando-se cúmplices desta opressão social. Transformam-se em presas fáceis dessas padronizações estereotipadas produzidas pela sociedade capitalista contemporânea (Adorno, 1986a). Ainda, mais grave, é que estes adolescentes acabam por justificar tais estereotípias, ao entrarem numa vida de exposição a perigos que muitas vezes culmina em atos “heróicos”, o que os leva a tornarem-se presas fáceis das ações repressivas da Polícia. É importante identificar que esta “criminalização” (Ianni, 1981) está escamoteada pelos discursos demagógicos e ideológicos dos regimes políticos ditos democráticos e de “bem estar social” da contemporaneidade.

Para efetivar nosso objetivo, buscamos desenvolver junto aos adolescentes um pensamento reflexivo, pautado numa crítica imanente, a fim de que esses jovens, que vivem em condições sociais adversas,

possam se tornar agentes transformadores da realidade social. São propostas que Adorno (1995) designa como “Educação Emancipatória”.

Por outro lado, a **Pesquisa Participante** exige o engajamento sócio-político do pesquisador e da população participante. O desenvolvimento desse método ocorre por meio da relação dialética entre o pesquisador (acadêmicos da UEM) e o grupo de pesquisa (adolescentes pauperizados), promovendo uma permanente e contínua relação de trocas reflexivas sobre a realidade vivida pelos sujeitos alvo deste processo. Atingir uma relação de troca é um dos fundamentos exigidos por este método de pesquisa, o que significa a manutenção de uma relação de troca para assim ficar explicitado o vínculo de compromisso entre os dois grupos. Desta forma, o problema a ser estudado deve surgir das indagações feitas pela própria população na relação de **confiabilidade** com o pesquisador. Sabidamente, este tipo de vínculo só ocorre quando há uma constância de trocas afetivo-intelectuais entre os integrantes dos grupos. Na análise crítica que a população vai fazendo de sua realidade, os pesquisadores vão dando *feedbacks* que auxiliem os pesquisados a organizarem suas ideias durante todo o processo de investigação. Caminhando nessa direção, por meio de todos os temas discutidos, procuramos fazer uma análise das contradições da sociedade que se exprimem na realidade e nas práticas dos homens, distinguindo entre *o que é e o que deveria ser*, buscando um conhecimento mais próximo do verdadeiro para se entender as ligações da vida diária com a lógica e com as forças dominantes da macroestrutura social.

Para alterar este quadro, o projeto “PHENIX: ...” tem procurado atuar junto aos adolescentes dessas classes sociais para que, por meio da **reflexão** sobre as questões que os mantêm atados a estas estereotípias, estes indivíduos consigam desenvolver uma consciência crítica e cidadã que conduza à reconstrução de um coletivo solidário e a uma crescente politização das suas vidas cotidianas.

Entendemos, também, não ser fácil para universitários jovens dar conta das exigências teóricas, éticas e políticas deste processo de pesquisa, principalmente diante da despilitização que vem acompanhando o processo de educação dos jovens atuais. Por isto estamos atentos para lhes fornecer embasamento teórico-metodológico que amplie sua capacidade de conhecer e agir com os problemas psicossociais que vivenciam junto a estes adolescentes, em especial, com relação às questões demandas. Da mesma forma procuramos fornecer-lhes informações sobre a construção dos Estados modernos globalizados (Bauman, 1998; Mariotti, 2000; Agamben, 2007) a fim de permitir-lhes entender melhor as diferenças de classe sociais e a decorrente violência social dos que detém a hegemonia econômica-política.

Sabemos que o trabalho por nós realizado é um trabalho só permite colher resultados a médio e a longo prazo. O processo de conscientização é algo lento e a transformação da consciência em ação é algo mais complexo ainda. Sabemos também que nós mesmos estamos passando por esse processo e entendemos que ele é contínuo em nossas vidas. Não há como dizer que já estamos suficientemente conscientes e que não precisamos mais nos conscientizar a respeito de nada. Sempre estaremos precisando trazer à consciência fatos, gestos, histórias, imagens de “coisas” que são presentes em nosso dia a dia e influenciam nosso viver, mas das quais nós nos alienamos. Esse processo, não obstante, é psíquico e depende muito do quanto estejamos dispostos a questionar nossas certezas, conceitos, virtudes ou defeitos, permitindo que a transformação ocorra de dentro para fora. Acreditamos que reside aí o aspecto *clínico* deste trabalho. Não é fácil, mas, acreditamos que ao final, população e pesquisador sejam capazes de pensar de forma crítica sobre a realidade em que estão inseridos.



## Justificando o PHENIX

Partimos da compreensão de que a construção das subjetividades na atualidade é, preferencialmente, realizada via mídia e não podemos deixar de lado a dimensão da **violência simbólica** –violência mais ou menos invisível– embutida nos modelos identificatórios propostos por ela (Caniato, 2008). Encontramos estes estereótipos nas telas dos aparelhos televisores embebidos em “categorias de acusação” (Velho, 1987) ou sob certa sinonímia de competência e heroísmo atribuída aos personagens violentos, como a exibida no filme “Tropa de Elite” (2007), assim como sob certo culto (sacramentalização do profano) da violência em programas do tipo *Big Brother*, principalmente, nos *Jacques S* e sob euforia quando dos espetáculos resplandecentes dos mísseis espocando nas guerras globais que são considerados “bombardeios democráticos” (Alba Rico, 2007).

Esta violência divulgada/disseminada pela mídia e transmitida de forma banalizada (Arendt, 2000), caso não seja identificada sua fonte social, é naturalizada pelos indivíduos, os quais as transformam, segundo Freud (1981) em autopunição, quando internalizada por eles.

A preocupação central que orienta este Projeto de Pesquisa-Intervenção fundamenta-se na constatação de que as classes sociais pauperizadas vivem sob a violência da exclusão psicossocial (Sawaia, 1999) e expostas, em sua vida pública e privada, às ações marginalizadoras e de coerção sociais. Muitas vezes elas se expõem e exibem as provocações psicossociais de que são alvo, por meio de ações de maior ou menor enfrentamento social, tornando-se presas fáceis de ações repressivas do aparato policial do Estado.

Na sociedade contemporânea, as relações entre os homens estão atravessadas pelas leis do consumo (Mariotti, 2000). O que dizer das tentações consumistas que cercam os adolescentes pauperizados quando submetidos à lógica alienadora do dinheiro e da mercadoria como valores norteadores de condutas, principalmente de *status* social? (Abeche, 2003). É muito difícil para um adolescente abster-se da glorificação que um tênis Nike em seus pés poderia lhe dar! O alvo preferencial da atual sociedade de consumo, seja como ideal, seja como sintoma, está centrado no modelo da juventude, tornando-se um fascínio para os jovens exibirem suas “conquistas” quando ele tem o dinheiro para comprar. E aqueles que não tem poder aquisitivo para realizar este desfile?

O trágico desta vulnerabilidade é a manutenção de uma “vida danificada” (Adorno, 1995), da exacerbação do individualismo violento inerente à ideologia da sociedade capitalista contemporânea (padronização, segundo Adorno, 1986a), que impede os indivíduos de desenvolver uma consciência crítica capaz de libertá-los das malhas da padronização estereotipada de periculosidade que acabam por exibir/sustentar em suas ações cotidianas.

Mais dramática ainda é a sujeição destes indivíduos/grupos a um fatalismo paralisante (Martín-Baró, 1987) que os mantém em sofrimento psicossocial (Caniato, 2003) e impossibilitados de expressões/manifestações emancipatórias (Adorno, 1985). Do ponto de vista do indivíduo, este acaba por submergir aos ditames da violência social internalizada (“sentimento de culpabilidade” – Freud, 1981), impondo –se autopunições mutilantes que repercutem na anulação de suas individualidades e denigrem a sua imagem social– tão ao gosto de certos grupos sociais. Constatamos que os adolescentes pauperizados constroem a respeito de si próprios, imagens bastante distorcidas e ignoram que estão apenas reproduzindo as categorizações sociais estereotipadas de que são alvo. Não conseguem identificar a crueldade a que estão expostos em suas inserções na sociedade. Ficam, assim, impossibilitados de se desvencilhar das amarras dos preconceitos (Caniato, 2008), entregues ao

sofrimento do conformismo perverso (Chauí, 1993; Sawaia, 1999) que os mantém apáticos e ao mesmo tempo reproduzem nas relações entre si a violência social que lhes é imputada. Consequentemente, não conseguem se unir uns aos outros para desenvolver práticas psicossociais compromissadas consigo e com os seus iguais, nas quais a solidariedade possa existir e embasar práticas de resgate da humanização que sejam sustentadas por uma ética que não reproduza o extermínio dos homens (Adorno, 1986b; Bauman, 1998).

Se a Academia como um todo –apoiada nos postulados da ciência positivista e engalanados com a “pureza da neutralidade da ciência”– se omite diante das atrocidades que os homens estão vivendo, apesar de estas serem denunciadas por muitos (Coimbra, 2001; Bauman, 2005 e Caniato, 2008), **urge** que os universitários se familiarizem com estas questões e deixem de ficar escondidos atrás dos muros das Universidades. É necessário colocar o conhecimento científico a serviço do homem, e não o seu contrário, como vem ocorrendo. O método da Pesquisa Intervenção é o adequado para esta cooperação na área das Ciências Humanas.

### **Que metas pretendemos alcançar?**

#### A) Do ponto de vista dos adolescentes

Esperamos que no decorrer da nossa intervenção junto aos adolescentes pauperizados consigamos cooperar no desenvolvimento de um pensamento reflexivo (consciência crítica) que lhes permita estarem menos vulneráveis diante do poder de cooptação dos preconceitos e das injustiças sociais. Entendemos, também, ser importante que eles consigam buscar o acolhimento junto aos seus pares para, num vínculo de solidariedade, desfazerem a padronização a que estão expostos e, assim, conseguirem certa autonomia individual e respeito à alteridade de seus reais parceiros para potencializar a resistência contra a violência e opressão da sociedade;

#### B) Do ponto de vista dos mestrandos e acadêmicos de Psicologia

Esperamos que eles consigam atingir um razoável domínio do processo teórico-metodológico da Pesquisa Participante e do referencial teórico que sustenta a compreensão psicossocial das subjetividades contemporâneas e das determinações sociais que oprimem as populações pauperizadas. Pretendemos que desenvolvam neste período um conhecimento da construção psicossocial das subjetividades baseado na Psicanálise sob a abordagem da Teoria Crítica de Theodor Adorno.

### **Objetivos específicos**

Com o desenvolvimento deste Projeto temos como objetivos específicos:

- 1) colocar o conhecimento científico a serviço das camadas oprimidas e pauperizadas da sociedade atual, que é atravessada por falácias (Caniato, 2007) - ditas como de “bem estar social” –com o objetivo de ajudá-las a se fortalecerem para o enfrentamento, numa resistência político-social;
- 2) levantar as questões psicossociais primordiais vividas pela comunidade de adolescentes que sejam de interesse desses jovens, fundamentá-las teoricamente e voltar a discutir com eles para fazer a “limpeza” ideológica dos seus conteúdos;
- 3) interagir com os adolescentes participantes do Projeto na busca de compreensão dos processos psicossociais em que eles estão submersos;

- 4) refletir, de forma crítica, sobre os entraves e as alternativas emancipatórias que obstaculizam a construção de uma identidade mais verdadeira desses indivíduos;
- 5) efetivar a preparação teórico-metodológica da equipe universitária (acadêmicos, mestrados e professores) por meio dos Grupos de Estudos semanais já nomeados;
- 6) oportunizar o aprimoramento do processo de Pesquisa Intervenção buscando a colaboração de *experts* em trabalhos desta natureza que, para tal, serão convidados para avaliar os andamentos dos trabalhos e fornecer informações e bibliografias que permitam o aprofundamento do conhecimento dos professores, mestrados e acadêmicos envolvidos no Projeto, em especial nas áreas de: Psicanálise e Teoria Crítica;
- 7) colaborar com a equipe pedagógica e de educadores do Colégio Estadual da rede Pública de Ensino por meio da devolução das sistematizações teóricas da Pesquisa Intervenção efetuada com os adolescentes vinculados a esta Instituição, assim como colocar a disposição desses profissionais todos os trabalhos produzidos pela equipe de pesquisadores: os de Iniciação Científica (PIBIC/PIC), os artigos dos mestrados e professores do Projeto e as dissertações dos mestrados.

#### **Que caminho seguir?**

O projeto “PHENIX: A Ousadia do Renascimento do Indivíduo-Sujeito - FASE II” tem sua orientação metodológica pautada na *Pesquisa Participante e Observação Militante*, pela qual, de acordo com Thiollent (1981) e Brandão (1981 e 1984), um dos objetivos é colocar em questionamento os princípios ideológicos que sustentam a produção do conhecimento. O princípio da neutralidade, por exemplo, cai por terra ao percebermos que “... nenhum conhecimento é neutro e nenhuma pesquisa serve teoricamente a todos dentro de mundos sociais concretamente desiguais ...” (Brandão, 1981, p. 11). A partir do método eleito neste projeto, o grupo pesquisado não é visto como mero sujeito de pesquisa, mas como um dos partícipes dela que realiza tanto a ação de conhecer como também a ação de transformar o conhecimento e a realidade social. Nesta metodologia, inverte-se o autor do objeto de pesquisa. Não é mais o pesquisador que o delimita, e, sim, é a população alvo que propõe o que deva ser estudado: são as questões demanda.

Dentro dessa orientação metodológica, utilizamos o conceito de “práxis” para designar nossa intervenção. Entendemos práxis como uma “... atividade intencional do homem que visa, em última análise, o bem do homem. ... A práxis é uma atividade de aperfeiçoamento contínuo da espécie humana e da sociedade. Poderíamos chamar a esta última de “*atividade formativa*” (Carone, 2003, pp. 2 e 4). Na práxis desenvolvida por este projeto, temos como fundamentação epistemológica a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt (em especial, a obra de Theodor Adorno) e, por alicerce, a visão de que o homem é produtor e produto da cultura em que vive (Leontiev, 1978)

Pensamos que dessa forma estamos construindo uma “educação emancipatória”, pois

... ao contrário das explicações tradicionais e liberais da escolarização, com sua ênfase nas continuidades históricas e no desenvolvimento histórico, a teoria crítica dirige a educação para um modo de análise que enfatiza as rupturas, descontinuidades e tensões na história, todas as quais se tornam valiosas na medida em que enfatizam o papel central da ação humana e da luta, ao mesmo tempo que revelam o hiato entre a sociedade atual como deveria ser (Giroux, 1986, p.57).

Dessa forma, pesquisadores e pesquisados tornam-se sujeitos de uma atividade coletiva, sem perder a especificidade de suas contribuições diferentes, embora mantenham objetivos comuns.

O Projeto “PHENIX:...” se desenvolve em duas etapas, descritas a seguir.

A primeira etapa consiste na preparação teórica dos acadêmicos e mestrandos participantes do “PHENIX:...”, com o objetivo de fundamentar as discussões que constituem a parte prática junto aos adolescentes. Isto ocorre por meio de Grupos de Estudos. Um deles faz a leitura e sistematização teórica dos principais conceitos da obra de Theodor Adorno; o outro procede ao levantamento bibliográfico e discussão supervisionada dos conteúdos psicossociais relativos às questões demandas sugeridas pelos adolescentes; e no terceiro grupo fazemos uma releitura da obra de Freud à luz da Psicopolítica Adorniana: é o grupo de estudo “El Malestar en la Cultura”.

A segunda parte desta pesquisa consiste na intervenção dos acadêmicos e mestrandos da UEM junto aos adolescentes. Esta práxis se realiza por meio de reuniões semanais com grupos de adolescentes, nas quais são levantadas as questões demandas a serem discutidas nos encontros posteriores. O objetivo da intervenção, nesta segunda etapa do projeto, consiste em desfazer certas identificações disruptivas, em relação a si e ao seu grupo social, que os adolescentes vêm construindo no decorrer das suas vidas, em função de estarem bombardeados pelos modelos identificatórios idealizados e excludentes - portanto, violentadores - difundidos pela indústria cultural (Adorno, 1986a). Tais modelos priorizam o individualismo em detrimento do coletivo e a mercadoria como mediadora dos vínculos entre os homens e como base identitária para os indivíduos. Em especial, por serem adolescentes das classes pauperizadas, eles ainda sofrem os efeitos perversos da atribuição de malignidade (preconceitos) que acabam por internalizar (Coimbra, 1993 e 2001 e Caniato, 2008).

Inicialmente alertamos os adolescentes sobre a função manipulatória da mídia e sua interferência na formação das subjetividades. A introdução deste tema objetiva permitir aos adolescentes um pouco da compreensão crítica das imagens midiáticas, para poderem analisar a influência que sofrem dos modelos identificatórios propostos/impostos pela indústria cultural (Adorno, 1986a). Não podemos desprezar a função dos meios de comunicação de massa de construir mentalidades adaptadas ao *status quo* dominante e sua atuação onipresente em qualquer área da vida dos homens. Entendemos que este procedimento se tornou uma importante alavanca para as nossas reflexões, tendo em vista a ampla difusão e o poder ideológico de penetração da mídia no âmago das subjetividades.

Fica explícito, então, que a *práxis*, como educação crítica emancipatória, conduz a mudanças psicossociais que, se por um lado não interessam ao *status quo*, mas:

... enquanto não se pode mudar o mundo macroeconômico, devemos no empenhar na prática micropolítica em prol da politização crescente da sociedade civil, da vida cotidiana, dos grupos minoritários, etc. (Carone, 2003, p. 7).

Para que haja um maior envolvimento dos adolescentes e sua participação nas atividades, os integrantes do projeto “PHENIX: ...” sempre trabalham as questões demandas com o auxílio de dinâmicas de grupo, filmes, programas de televisão, músicas, revistas, matérias para recorte..., ou seja, usam a criatividade para que as discussões dos temas propostos sejam atraentes e acessíveis à compreensão do público alvo.

Ademais, este tipo de pesquisa exige da equipe de pesquisadores (professores, mestrados e acadêmicos de Psicologia) um contínuo preparo científico e o desenvolvimento da sensibilidade vincular que facilite acompanhar as mudanças psicossociais que ocorrem na população sujeito e na sociedade.

A metodologia da pesquisa participante exige, também, o desenvolvimento de um processo de auto-crítica que torne a cada um permeável, receptivo e identificado com às demandas da população alvo, pois todos nós estamos vulneráveis a ser manipulados e cooptados pelas formas padronizadas, violentadoras do ser-indivíduo –“máscara mortuária”– (Adorno, 1986a). Além do mais, para que o “Senhor Capital reine soberano” (Carone, 1991) é exigido que os indivíduos sejam padronizados e reproduzam o modo de ser necessário para a manutenção do *status quo*. Todos são chamados a dar a adesão ao modo desprezível, preconceituoso e autoritário com que a sociedade lida com as populações pauperizadas. Como nos aliarmos a estes grupos sem temer possíveis represálias e punições?

Em tal contexto, trabalhar neste Projeto de Pesquisa-Intervenção significa manter uma “atenção flutuante” contínua com relação às implicações da violência como forma por excelência do viver humano na sociedade contemporânea globalizada (Caniato, 2008). Tais violências corrosivas não terminam no âmbito da intimidade subjetiva –nessa espécie de prazer em “lamber as próprias feridas”– mas penetram sorrateiramente nos vínculos interpessoais nos moldes do que Theodor Adorno examina em “Educação após Auschwitz” (1986b):

Aquele que é duro contra si mesmo adquire o direito de sê-lo contra os demais e se vinga da dor que não teve a liberdade de demonstrar, que precisou reprimir. Esse mecanismo deve ser conscientizado, da mesma forma como deve ser fomentada uma educação que não mais premie a dor e a capacidade de suportá-la. ... não devemos reprimir o medo. Quando o medo não for reprimido, quando nos permitirmos ter tanto medo real quanto essa realidade merecer, então possivelmente muito do efeito destrutivo do medo inconsciente e reprimido desaparecerá (pp.39-40).

Novamente deixamos Adorno (1995) falar com a noção de “moralidade negativa”, que se refere à exigência de que “Auschwitz não se repita nunca mais”; mas o autor observa que o “passado não passou”, no que é seguido por pensadores contemporâneos tais como Bauman (1998) e Agamben (2007). Consequentemente, a sensibilidade ético-política dos profissionais engajados em projetos como este tem que estar aguçada para detectar que o homem contemporâneo está sob a “danificação da vida” e se empenhar para sair dessa opressão. Por meio da experiência singular desta Pesquisa Intervenção, pretendemos que a nossa atuação seja uma reação à apatia e ao conformismo, em prol da politização crescente da vida cotidiana das populações pauperizadas. Os resultados esperados estão descritos a seguir.

#### A) Com os adolescentes

Ao oferecermos informações aos adolescentes que lhes permita melhor compreender a sociedade e nela situar-se de forma menos prejudicial a si e a seus pares, acreditamos que estaremos facilitando certa autonomia das injunções sociais perversas que atravessam suas vidas. Da mesma forma, esperamos que alguma modificação possa ocorrer na relação entre eles, que venha minimizar a competição e o tratamento depreciativo uns com os outros que vimos observando.

#### B) Nossa preocupação com os acadêmicos e mestrados se situa em dois planos, a saber:

- 1) no nível científico pretendemos que eles consigam desenvolver sensibilidade capaz de identificar as situações cruciais (questões demandas) vividas pela população em intervenção e adquirir certo domínio teórico metodológico a fim de manejar o processo de Pesquisa Participante;
- 2) no nível ético-político pretendemos que eles consigam estabelecer vínculos identitários com as populações pauperizadas e desenvolvam um pensamento reflexivo e crítico que lhes permita compromissar-se e colaborar com estes adolescentes.

### **Impactos esperados**

#### **A) Em relação à População Alvo**

Entendemos que o grande impacto deste projeto de Pesquisa Intervenção consiste em transpor os muros da Universidade e levar o conhecimento científico produzido na Academia para populações da periferia de Maringá que vivem em sofrimento em função da exclusão e controle sociais que as oprimem. Os adolescentes pauperizados acolhidos por este processo de intervenção são vulneráveis porque suas vidas estão atravessadas pelo jugo das maledicências e criminalizações que lhes são atribuídas socialmente, por meio de diferentes estereótipos e preconceitos vinculados a sua situação de pobreza. Em seus processos de identificação, acabam por internalizar estas atribuições perversas, que podem desencadear prejuízos em suas formas de ver, sentir e pensar a si e a seus iguais, aniquilando as suas possibilidades de reverter o processo de exclusão social em que vivem. Nossa preocupação é cooperar com eles a fim de que desenvolvam um pensamento reflexivo que certamente lhes permitirá a emergência de uma certa dignidade com relação a si, a seus familiares e a seus amigos que, tal como eles, são pobres. É esta expectativa que alimenta a nossa esperança de ajudá-los a desenvolver certa resistência social, conduzida por este processo de educação emancipatória que efetivamos junto a eles. Embora nossa preocupação seja de atingir, apenas, seus processos de consciência, sabemos o quanto este trabalho é benéfico para que estes jovens se tornem mais felizes. Esta é a dimensão clínica de nossa pesquisa intervenção.

Está plenamente justificada nossa postura compromissada com esta população a partir da premissa de que o conhecimento científico produzido por esta pesquisa permite a melhoria das condições de vida de adolescentes renegados pela sociedade.

#### **B) Em relação aos Mestrandos e Acadêmicos de Psicologia**

A Pesquisa Intervenção tem uma característica ímpar que a difere das pesquisas tradicionais: seu objeto de pesquisa não é definido pelo pesquisador e, sim, pelos sujeitos de pesquisa, pela população alvo. São as questões demandas que orientam os estudos que o pesquisador deve fazer para atender as exigências de conhecimento do grupo em intervenção. Esta circunstância exige do pesquisador uma contínua disponibilidade para a aquisição de conhecimento, a fim de que ele possa atender as necessidades levantadas pelo grupo. Esta é uma metodologia muito pouco estudada nos Cursos de Graduação em Psicologia e que vai exigir do acadêmico dedicação à população, pois exige compromisso ético e político com ela. Aliás, esta abertura ao conhecimento é uma tarefa para qual o profissional da Psicologia deve se preparar, tendo em vista a diversidade do seu campo trabalho e as diferentes exigências dos vários grupos com que pode vir a trabalhar.

### **Referências**

Abeche, R.P.C. (2003). *Por trás das Câmeras ocultas a subjetividade desvanece*. 456f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Bernardo, São Bernardo do Campo (mimeografado).

- Adorno, T. W. (1986<sup>a</sup>). A Indústria Cultural. Em: Fernandes, F. (coord.) *Theodor W. Adorno: Sociologia*. São Paulo: Ática, (Grandes Cientistas Sociais, 54)
- \_\_\_\_\_. (1986b). A educação após Auschwitz, In: Fernandes, F. (coord), *Theodor W. Adorno: Sociologia*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Educação e Emancipação*. Trad.: Wolfgang LeoMaar. São Paulo: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. e Horkheimer, M.A. (1985). *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad.: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar.
- Agamben, G. (2007). *Estado de Exceção*. São Paulo: Boitempo.
- Alba Rico, S. *Símbolos y sinestésias: el bombardeo pacificador*. Acesso em 28 abr. 2007. Disponível em: <<:www.rebellion.org/noticia.php?id=50146>>.
- Arendt, H. (2000). *Eichmann em Jerusalém. Um Relato Sobre a Banalidade do Mal*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bauman, Z. (1998). *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Brandão, C.R. (org) (1981). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.
- \_\_\_\_\_. (1984). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Caniato, A.M.P. et al. (2002). Phenix: a ousadia do renascimento da subjetividade cidadã II. *Psicologia e Sociedade*. São Paulo, 14 (2): pp. 95-132; jul/dez.
- \_\_\_\_\_. (2007). A banalização da mentira como uma das perversões da sociedade contemporânea e sua internalização como destrutividade psíquica. *Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre, 19(3):P.96-107, set/dez.
- \_\_\_\_\_. (2003). Da subjetividade sob sofrimento narcísico numa cultura da banalidade do mal. In: Cloner, Kátia S., et al. (Org.). *Ética e paradigmas na psicologia social*. Porto Alegre: ABRAPSO Sul. pp.60-74.
- \_\_\_\_\_. (2008). A violência do preconceito: a desagregação dos vínculos coletivos e das subjetividades. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 60, no. 2.
- Carone, I. (2003). *Adorno e a educação musical pelo rádio*. Campinas, vol. 24, no. 83, pp. 477-493.
- \_\_\_\_\_. (1991). De Frankfurt á Budapest: os paradoxos de uma psicologia de base marxista. *Psicologia*. USP. v. 2, no. 1-2, pp. 11-120.
- \_\_\_\_\_. *Preconceitos e Discriminação Racial*. Mimeo, s/d
- Chauí, M. (1993). *Conformismo e Resistência aspectos da cultura popular no Brasil*, 5 ed. Brasiliense, São Paulo.
- Coimbra, C.M.B. (1993). *Cidadania e processos de inclusão e exclusão social: a construção da identidade* (Trabalho apresentado em mesa redonda no VII Encontro Nacional da ABRAPSO – mimeografado)
- \_\_\_\_\_. (2001). *Operação Rio – o mito das classe perigosas: um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública*. Rio de Janeiro: Editora Oficina do Autor e Intertexto.
- Freud, S. (1930). El Malestar en la Cultura. Em *Obras Completas*, t. III. 4 ed. (pp.3018-3087). Madrid: Biblioteca Nueva, 1981.
- Giroux, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além das teorias de reprodução*. Trad.: Angela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Ianni, O. (1981). *A ditadura do grande capital*. Civilização Brasileira- Relatos do Brasil, 155.
- Leontiev, Aléxis. (1978). O Homem e a cultura. In: *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução: Manoel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, pp. 259-284.
- Mariotti, H. (2000). A era do vazio: a concentração de renda como patologia bio-psico-social. In: PALLAS Athenas. *Ciclo de Estudo: As Dores da Alma*. São Paulo.
- Martin-Baró (1987). El latino indolente: carácter ideológico del fatalismo latinoamericano: In: Montero, Maritza (Coord.) *Psicologia Política Latinoamericana*. Caracas-Venezuela: Panapo, pp.135-162.
- Sawaia, B. (1999). Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: Sawaia, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- Thiollent, M. (1981). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 2ed. São Paulo: Polis.
- Velho, G. (1987). *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

## FORMACIÓN EN SUPERVISIÓN PSICOLÓGICA: PECULIARIDADES DE SU DESARROLLO EN LA PREPARACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA PSICOLOGÍA EN CUBA

**Bárbara Zas Ros**

Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Cuba

### Resumen

La concepción de la supervisión como recurso formativo que permite desarrollar y afianzar el proceso de desarrollo de la responsabilidad profesional tendiente a proporcionar prácticas psicológicas de calidad, ha sido un tema que ha servido de base para impulsar la formación en supervisión psicológica, y los modos de su implementación en la carrera de Psicología en Cuba. En el presente artículo se muestra cómo se ha ido produciendo este proceso de inserción, en el transcurso de los últimos cuatro años, en la experiencia que está aconteciendo en la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana.

**Palabra claves:** Supervisión, formación, psicología

### Abstract

*The concept of supervision as a learning resource that allows to develop and strengthen the development process of professional liability psychological practices aimed at providing quality, is an issue that has been the basis for promotion of training in psychological supervision, and modes of implementation in the career of Psychology in Cuba. This article shows how has occurred this insertion process, during the past four years, the experience that is happening in the Faculty of Psychology at the University of Havana.*

**Key words:** Supervision, training, psychology

La importancia de la supervisión psicológica en el desarrollo de las competencias de los profesionales de la psicología, ha sido documentada en la obra de diversos autores (Neufeldt, 1999; Gutiérrez, 2005). Consecuentemente, la realización de supervisión se asocia a las garantías de calidad en la prestación de los servicios en los diferentes campos del quehacer psicológico.

Ubicadas con preferencia en los espacios de desempeño profesional y la formación postgraduada, la realización de ciertas prácticas llamadas de supervisión han tenido también como escenario los espacios de formación de pregrado en Psicología. El principio es el mismo: la supervisión como táctica de potenciar la calidad del desempeño. Lo cual, probablemente es una invariante asociada a la noción. Por lo general se trata de una supervisión de carácter “didáctico-pedagógico” que tiene que ver con los procesos de apropiación de los conocimientos, la realización de actividades, prácticas pre-profesionales, incluso algunos procesos educativos (Stoltenberg, McNeill, Delworth, 1998; Holloway, 1995; Neufeldt, 1999)

La importancia de la supervisión se revela también a nivel estructural, de la organización de la profesión. En algunos sistemas institucionales de la psicología, la supervisión es de suyo una “*función normativa requerida*” para la filiación institucional y el ejercicio profesional. La reiterada recurrencia a relaciones hegemónicas en muchas actuaciones nominalizadas como de supervisión, tienen como lugar muy común, la existencia de una “*estructura de supeditación*”. Usualmente es una estructura relacional de poder amparada en la noción de saber. Se instala así una relación poder-autoridad. Sobre esta



estructura relacional se hace descansar el ejercicio funcional de la supervisión, el vínculo supervisor – supervisado.

¿Puede la supervisión librarse de este sello cuasi-distintivo? Sin dudas que sí.

Se trata, desde nuestro punto de vista, de un tipo de relación profesional colaborativa, que se establece entre al menos dos profesionales, o entre un profesional y un estudiante, donde uno trae a la relación su trabajo realizado, para compartirlo en la búsqueda de otra visión constructiva. Debe ser una relación favorecedora de la formación técnica, del mejoramiento de la calidad de los servicios de ayuda que se prestan y del análisis y contención de las características personológicas y vivencias personales que pudieran estar incidiendo en la prestación de la ayuda profesional que se brinda. (Zas, 2013)

Una relación en la que el proceso y su dinámica sean el fin y no el medio. Es decir, una supervisión que tiene como motivo fundamental el intercambio, la pluralidad de posibilidades, y no el establecimiento de una verdad definitiva; que tiene principios éticos de respeto a la diversidad de criterios, de respeto al compromiso y al empeño profesional.

Una supervisión sustentada en una epistemología dialógica. “El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos, no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no *nivela*, no reduce el uno al otro. Ni es favor que uno haga al otro... Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados”. (Freire, 1993, p. 145,).

El problema, el fin último de la supervisión no puede ser “quién tiene la verdad”. Pero tampoco puede ser “cuál es la verdad”. Su intención de base reside en la intención de la relación, y esta, es obvio, no es cognoscitiva, ni epistemológica. En el mejor de los casos pudiéramos decir que la intención debe ser el bienestar.

En este sentido, la supervisión en psicología la visualizamos como un instrumento de trabajo de aquellos profesionales que realizan acciones de ayuda profesional en diferentes modalidades y ámbitos (psicoterapia, orientación, trabajo comunitario, organizacional, trabajo grupal) y que tiene dos vertientes fundamentales. Una esencialmente formativa y la otra colaborativa. En ambos casos supervisión es mejoramiento del trabajo profesional, supervisión es acción colectiva en aras de lograr mejor desempeño (Zas, 2004).

Concebir la supervisión psicológica como un tipo de relación profesional implica reconocer que esta práctica demanda de una preparación específica pues tiene teorías y técnicas que son necesarias aprender y entrenar. Es una relación que se construye, que se diseña, que tiene métodos particulares y que requiere para su aplicación de un complejo proceso de formación.

En la experiencia cubana, el acercamiento al tema de la supervisión psicológica, se inició dada una profunda preocupación por el bajo índice de utilización de este instrumento, en los diversos campos de la psicología en nuestro país, por la falta de conocimiento, sistematización y difusión de las metodologías de supervisión que se emplean y por la ausencia de programas de formación de supervisores en los niveles de pregrado y postgrado (Zas, 2010). Un análisis detallado de esta situación fue referido en un anterior artículo sobre el tema (Zas, 2013).

El modelado de supervisión en las prácticas de formación de psicología en Cuba tiene dos vertientes de análisis: la supervisión como instrumento para facilitar los procesos de formación en psicología y la

formación de supervisores psicológicos que atiendan el desarrollo profesional de los psicólogos en el ejercicio de sus prácticas.

Ambas vertientes son altamente complejas. En ambos temas nos encontramos en pleno proceso de construcción y definiciones, atravesando un conjunto de cuestionamientos que hemos ido analizando tales como ¿Qué tipo de práctica de supervisión necesitamos los psicólogos en Cuba para contribuir al desarrollo profesional y técnico de nuestro gremio? ¿Cómo podríamos en la práctica profesional actual del psicólogo en Cuba instrumentar un correcto proceso de aprendizaje y asimilación del dispositivo técnico al cual nos hemos referido? ¿Qué tipo de supervisores necesitaríamos acorde a nuestros encuadres de trabajo y a nuestra identidad profesional y cultural?

Este conjunto de cuestionamientos sirvieron de fundamento para la elaboración de algunos artículos y presentaciones sobre este tema (Zas, 2004, 2006, 2010) que en lo personal me sirvieron para proyectar una estrategia de trabajo dirigida al desarrollo del tema del aspecto formativo de la supervisión psicológica en nuestro país.

En este sentido, hemos identificado un conjunto de avances en los últimos cinco años en Cuba:

- Se ha ido pasando del desconocimiento al reconocimiento del tema de la supervisión, de su negación a la concientización de su necesidad en algunos grupos profesionales. Del inmovilismo, a ir trazando estrategias para la formación en este campo.
- Se ha ido produciendo un cambio sobre el abordaje de este: pasar del lamento y la queja improductiva de “no se hace supervisión”, “no sabemos hacer supervisión”, “no tenemos supervisores formados”, a una estrategia centrada en las fortalezas que poseemos como gremio para construir nuestros propios referentes y espacios formativos en la temática, cuestionándonos ¿qué es lo que podemos hacer con los que quieren hacer? y hagamos con los que quieren hacer.
- Contamos con una incipiente producción teórica autóctona, que ha permitido ir sistematizando información actualizada sobre el tema. En este proceso han participado jóvenes psicólogos que han realizado sus trabajos de tesis de terminación de la licenciatura, a los cuales he tutelado (Pérez , 2007; Córdova, 2010; Cadaval, 2010). Ellos han investigado sobre interesantes problemáticas que han permitido ir contextualizando la supervisión psicológica en nuestro entorno profesional (necesidad de la supervisión, niveles de conocimiento sobre el tema, revisión de contenidos y programas de supervisión, estudio de competencias de supervisión).
- Visualizamos una intencionalidad en la necesidad de un proceso de formación de supervisores. Pudiéramos referir como ejemplo la constitución de un grupo pionero de formación de supervisores en relaciones profesionales de ayuda personal psicológica, el cual coordino, que intenta elaborar una propuesta de un Diplomado en Supervisión Psicológica, con el apoyo recibido hasta el momento por el Dr. George Davi Vera, de la Universidad de Zulia, Venezuela, lo cual podría ser un primer paso en el intento de una formación rigurosa de postgrado en este tema. Este grupo se encuentra trabajando en la construcción grupal de un abordaje del modelo de formación de competencias de supervisión en modo de complejidad creciente. La intención sería generar todo un proceso de formación de supervisores, que pueda irse multiplicando tanto para ofrecer la posibilidad de establecer este tipo de relación profesional, como de formar

a nuevos grupos de profesionales, desde un esquema referencial autóctono, contextualizado y en construcción continua.

- El continuo perfeccionamiento de los planes de estudio de la carrera de psicología y la responsabilidad del gremio de psicólogos en mejorar la calidad de las acciones profesionales que se ejecutan, han ido creando las condiciones propicias para dar paso a la aplicación de la supervisión psicológica como recurso formativo que permita además el desarrollo de un modelo de formación en supervisión psicológica, acorde a las necesidades y realidades de la praxis del profesional de la psicología en Cuba. Esto se ha materializado en dos escenarios diferentes. Por una parte, se nos solicitó por la Comisión de Carreras, la elaboración de una propuesta de una asignatura de pregrado de Supervisión Psicológica. Esta asignatura se comenzó a impartir como asignatura opcional a los estudiantes que cursan el quinto año de la carrera, en el pasado curso 2013-2014, y en el presente curso nos encontramos en la segunda edición. Por otra parte desde el año 2011, se realizó la inclusión de sesiones de supervisión psicológica en la asignatura de Orientación Psicológica de la carrera de Psicología.

Consideramos necesario dado el alto impacto que tiene este último avance señalado, para el desarrollo del tema de la formación en supervisión en Cuba, hacer una presentación de los contenidos y modos empleados en la inserción de esta temática en el plan de estudio de la carrera de Psicología.

#### **Aplicación de la supervisión psicológica como recurso formativo en el Plan de Estudio de la carrera de Psicología de la Universidad de La Habana**

En septiembre del 2013, se inició en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, la impartición de la asignatura optativa de Supervisión Psicológica, en el quinto año de la carrera.

El programa de esta asignatura que voy a presentarles, fue elaborado tomando como referencia una extensa revisión sobre la temática (Neufeldt, 1999; Bernard, Goodyear, 2009; Grinberg, 1970; Gutiérrez, 2005; Holloway, 1995; Montalvo, Espinosa, 2011; Moreira, 1997; Vera, 2001), la realización de una investigación que dirigí sobre una sistematización de los principales contenidos que podrían estar presente en un programa de este tipo, y que devino en un Trabajo de Diploma para optar por el título de Licenciado en Psicología (Córdova, 2010); el análisis de los antecedentes que referí en el inicio de este trabajo sobre el estado de este tipo de prácticas en Cuba, y la contextualización dentro de las características del plan de formación del psicólogo cubano.

La asignatura propuesta es presencial. Se ofrecen contenidos teóricos-técnicos y se realiza una experiencia de supervisión grupal durante todo el curso que aborda casos clínicos, investigaciones u otro tipo de acciones profesionales que los estudiantes hayan desarrollado o se encuentren desarrollando en el momento que reciben la asignatura. El grupo es coordinado por un profesor en el rol de supervisor, y un estudiante en el rol de observador participante.

La experiencia de supervisión grupal se fundamenta en un modelo que parte de un esquema general referencial integrado a partir de los aportes básicos de los diferentes modelos clásicos de supervisión clínica (psicoanálisis, no directivas, sistémicas), de algunos aportes de los modelos de supervisión basados en los enfoques del desarrollo y de los roles sociales, de una contextualización en la realidad de las prácticas de la psicología en Cuba y de los principios básicos de las relaciones profesionales de ayuda psicológica.

La evaluación de la asignatura se realiza de forma sistemática, a partir de la participación en el trabajo grupal y en las clases prácticas programadas. Hay una evaluación intrasemestral, vinculada a la experiencia grupal que va aconteciendo, y la elaboración de un ensayo como evaluación final o de cierre.

Los objetivos educativos de la asignatura son:

Que los estudiantes:

1. Tomen conciencia y se comprometan con la necesidad de recibir ayuda supervisada en las diferentes acciones profesionales que emprendan como un sistema de mejoramiento de la calidad de su futura práctica profesional.
2. Desarrollen su identidad profesional relacionada con el cuidado y la responsabilidad por el desarrollo de un futuro trabajo profesional de excelencia basado en principios éticos y de respeto con otros profesionales del gremio.
3. Reflexionen tanto acerca del reconocimiento de sus verdaderas habilidades, conocimientos, actitudes, como de sus verdaderas autolimitaciones e implicaciones emocionales y de las influencias que tienen todas ellas en la definición del curso de sus acciones profesionales.

Los objetivos instructivos de la asignatura son:

Que los estudiantes:

1. Comprendan la especificidad de la Supervisión en Psicología como una competencia necesaria y su adecuación a las realidades y principios de la psicología cubana.
2. Conozcan los principios teórico-metodológicos de la Supervisión en Psicología y realicen experiencias práctico-vivenciales de tipo grupal.
3. Aprendan los principales métodos de supervisión en las diferentes áreas de la Psicología aplicada.

Los contenidos y sistema de conocimientos fundamentales que se imparten son los siguientes:

1. Fundamentos éticos, históricos y culturales de la supervisión en psicología.
2. Fundamentación de las prácticas de supervisión en psicología como competencia necesaria y recurso técnico a desarrollar en el psicólogo en Cuba. Su carácter formativo, colaborativo y preventivo.
3. Estado actual y perspectivas de la Supervisión Psicológica en Cuba. Retos para su desarrollo. Modelo referencial de supervisión psicológica a trabajar en el curso.
4. Parámetros de supervisión: Modelos de supervisión psicológica.
  - Modelos de supervisión derivados del enfoque clínico de las diferentes escuelas psicoterapéuticas.
  - Modelos de competencia desde una visión crítica-reflexiva: modelos de supervisión basados en el enfoque del desarrollo.
  - Modelos de competencia desde una visión crítica-reflexiva: modelos de supervisión basados en el enfoque de roles sociales.

5. Parámetros de supervisión: El proceso de relación en la supervisión psicológica.
  - La relación de supervisión: particularidades y procesos.
  - Caracterización de los roles: supervisor y supervisado.
  - Normas éticas que regulan el proceso.
6. Parámetros de supervisión: La organización del proceso de supervisión psicológica.
  - El contrato.
  - La recogida de datos para recibir supervisión (elementos esenciales, preparación del material a ser supervisado)
  - La sesión de supervisión.
  - Diferentes modalidades técnicas de supervisión psicológica.
7. La enseñanza de la supervisión: diferentes niveles de desarrollo. Perspectivas en el contexto cubano actual de la formación profesional del psicólogo/a.
8. La investigación en supervisión psicológica.
  - Líneas de desarrollo investigativo.
  - Desarrollo de instrumentos para la evaluación de procesos de supervisión.
9. La supervisión psicológica y su aplicación en diferentes contextos: comunitario, organizacional, docente-educativo.

El sistema de habilidades a desarrollar en la asignatura sería:

- Desarrollar habilidades de relación que le faciliten la construcción y mantenimiento de una alianza efectiva con la persona bajo supervisión.
- Poder combinar los diferentes roles que implica la actividad de supervisión, por ejemplo, funciones educativas y funciones de evaluación.
- Saber realizar intervenciones, evaluaciones y auto-evaluaciones.
- Saber ajustar acciones en el rol de supervisor de acuerdo al carácter evolutivo del desarrollo de las competencias y de acuerdo al nivel de desarrollo profesional del supervisado.
- Saber proporcionar *feedback* en el rol de supervisor al supervisado de manera efectiva y que él mismo sea sensible al *feedback* procedente de la persona bajo supervisión.
- Discriminar los propios límites para realizar una supervisión competente y para buscar asesoramiento cuando sea necesario.
- Habilidades didácticas y flexibilidad en el proceso de supervisión.
- Habilidad para usar el pensamiento científico y trasladar la evidencia empírica procedente de estudios controlados a la práctica profesional.

La primera experiencia de este curso fue evaluada de altamente satisfactoria por parte de los estudiantes que la cursaron. En estos momentos nos encontramos impartiendo el segundo curso.

Prospectivamente se realizará una evaluación de este diseño inicial del curso, con vistas a irlo perfeccionando.

Como habíamos señalado, a partir del año 2011 se inicia la inserción de la supervisión como didáctica de la formación en la asignatura de Orientación Psicológica. El proceso formativo que se va produciendo durante la realización de las prácticas de supervisión psicológica, favorece el aprendizaje de métodos y técnicas propios de los procesos de orientación psicológica.

Las sesiones de supervisión psicológica que forman parte del programa de la asignatura de Orientación Psicológica, se han organizado de modo tal que favorezcan el cumplimiento de dos objetivos básicos:

- Formación y aprendizaje del esquema referencial de alternativa múltiple (Calviño, 2000) en el cual se fundamenta la conducción de un proceso de orientación psicológica.
- Monitoreo de la realización del trabajo práctico de la asignatura.

El profesor-supervisor, deberá garantizar con la ejecución de estas sesiones ambos objetivos, para lo cual deberá considerar los siguientes aspectos:

1. Concepto de supervisión psicológica sobre el cual se fundamenta la práctica que conduce (Zas, 2004, 2013).
2. Características de las sesiones de supervisión psicológica: Serán sesiones de supervisión grupal que se realizarán teniendo en cuenta los siguientes principios (Zas, 2013):

-Utilización del dispositivo grupal como dispositivo de aprendizaje.

-Trabajo reflexivo grupal que se organiza a partir de la presentación por tríos de trabajo de un material elaborado entre ellos que consiste en la elaboración de un guión que simula cuatro sesiones de orientación psicológica. Este modelaje de un servicio profesional se va construyendo a partir de roles intercambiables orientador-orientando-observador en cada uno de los tríos.

-El grupo cuenta con un profesor-coordinador que va modelando, facilitando y corrigiendo lo referente a:

- A. Contenidos del esquema básico de orientación psicológica que se imparte en la asignatura, observando cómo se va produciendo la transposición didáctica de las conferencias, los procesos de revalorización, reconstrucción y apropiación de dichos contenidos.
- B. Aspectos valorativos (actitudes como orientador, en cada uno de los roles).
- C. Habilidades en la utilización de las intervenciones básicas, los instrumentos y técnicas empleadas en los procesos de orientación psicológica.
- D. Competencias a desarrollar para el rol de orientador (competencias básicas tales como: competencias para la entrevista, por ej: características personales del orientador para ser efectivo, valores del orientador, conflictos de valores, comprensión del silencio, responsabilidad compartida orientador-orientado, flexibilidad, escucha activa, empatía, atención intencional; competencias para la formulación de problemas psicológicos,

competencias para la aplicación de los instrumentos y las intervenciones básicas del orientador).

- E. Aspectos éticos observados.
- F. Implicaciones personales que se manifiestan en la elaboración del material (creencias, prejuicios, representaciones, proyecciones, contratransferencias-aspectos idiosincrásicos).
- G. Valoración y utilidad de las sesiones de supervisión para el aprendizaje de la asignatura.

El profesor-coordinador propiciará un proceso de indagación reflexiva que le permita al grupo ir reflexionando y construyendo un proceso de apropiación de los contenidos impartidos en la asignatura. Cada sesión tiene definido los diferentes objetivos y puntos de reflexión sobre los cuales se va conduciendo el trabajo del grupo.

Se realizan un total de cuatro sesiones, que responden a los momentos básicos de las sesiones de orientación psicológica: la sesión exploratoria, el establecimiento del contrato, sesión de seguimiento y sesión de cierre.

En ambas experiencias antes referidas, se ha potenciado la utilización de la supervisión como instrumento para facilitar los procesos de formación en psicología. Perfeccionar los procesos formativos en este sentido, es uno de los retos que aún nos queda por delante.

Las proyecciones con respecto a la formación de supervisores psicológicos que atiendan el desarrollo profesional de los psicólogos en el ejercicio de sus prácticas, tienden a la organización de un Diplomado como meta a la que aspiramos para sistematizar los avances que sobre el tema se han producido en nuestro país.

El desarrollo de las prácticas de supervisión en Cuba no podría ser de modo alguno, un cambio rápido y abarcador. Por el contrario, debería plantearse como un devenir instigado, pero natural, propiciado, facilitado, pero espontáneo, orientado pero no directivamente, construido progresivamente (Zas, 2004).

“Para que pueda calificarse como un hecho reflexivo, la reflexión debe tener consecuencias; debe producir un cambio...” (Neufeldt, 1999, p. 7). Algunos cambios están ocurriendo, pero el camino que nos queda por recorrer es bien largo y complicado, y también se impone cierta premura: nuestros pacientes, clientes, *orientandos*, grupos, comunidades, familias, esperan de nosotros lo mejor, esperan mejores profesionales cada día, merecen el mejor de los servicios, la mejor de las atenciones psicológicas. Es nuestra responsabilidad.

### **Bibliografía**

- Asociación Internacional de Psicología Analítica (IAAP) ([www.iaap.org](http://www.iaap.org))  
Bernard J, Goodyear R (2009) *Fundamentals of Clinical Supervision*. Pearson education. Fourth edition.  
Cadaval C E (2010). *Competencias necesarias para la práctica de supervisión en las relaciones profesionales de ayuda personal psicológica*. Trabajo de Diploma para optar por el título de Licenciada en Psicología, tutorado por Bárbara Zas. Universidad de la Habana.  
Calviño M. (2000) “*Orientación Psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple*”. Ed. Científico Técnica.

- Córdova J (2010). Propuesta de contenidos básicos a insertar en el diseño de un programa docente de pregrado de supervisión psicológica. Trabajo de Diploma para optar por el título de Licenciado en Psicología, tutorado por Bárbara Zas. Universidad de la Habana. [s.n]
- Freire, P. (1993): *Pedagogía de la Esperanza. Siglo veintiuno. Editores*
- Grinberg, L. (1970): "La Supervisión Psicoanalítica". Teoría y práctica. Tecnipublicaciones S.A. Tomo XXVII. No 3.
- Gutiérrez O (2005) "Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencia: implicaciones para la acreditación de los programas de psicología. "Revista Mexicana de Psicología (2005) volumen 22, número monográfico especial, 253-270.
- Holloway, E. (1995): "Clinical Supervision: A Systems Approach to Supervisions". SAGE Publications, Inc.
- Montalvo J, Espinosa MR (2011) Supervisión y terapia sistémica: modelos propuestas y guías prácticas. Ediciones Cree-Ser.México.
- Moreira V ( 1997) Supervisión en Psicoterapia: un enfoque fenomenológico- existencial. ([www.terravista.pt/FerNoronha/1454](http://www.terravista.pt/FerNoronha/1454))
- Neufeldt S A. (1999). Estrategias de Supervisión para el primer Practicum. American Counseling Association. United States of America. [s.n]
- Pérez G (2007). Supervisión clínica: un eficaz instrumento para el psicólogo de la salud en Cuba. Trabajo de Diploma para optar por el título de Licenciada en Psicología, tutorado por Bárbara Zas. Universidad de la Habana. [s.n]
- Stoltenberg, C.D, McNeill, B. & Delworth, U. (1998). IDM supervision: An integrated developmental model for supervising counselors and therapists. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vera G (2001) La supervisión en orientación: nociones, propósitos y procesos. Venezuela. Encuentro Educativo. Vol.8, No.3.
- Zas B (2004 agosto-septiembre) La supervisión clínica: una necesidad de desarrollo de los psicólogos de la salud en Cuba. *Revista Alternativas en Psicología. México.* Año IX. 10.
- Zas B (2006) Supervisión Clínica: necesidad de la formación y desarrollo de esta competencia en las prácticas profesionales de la Psicología en Cuba. Resúmenes del Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología (p.46-58). La Habana.
- Zas B (2010) Supervisión Psicológica: estado actual de este tipo de prácticas en Cuba. Conferencia dictada en la Sección de Orientación de la Sociedad Cubana de Psicología. Mayo 2010.
- Zas, B. (2013). La supervisión psicológica: gestionando la calidad de las relaciones profesionales de ayuda psicológica. *Integración Académica en Psicología*, 1(1), 72 - 81. Extraído el 27 de enero, 2014 de <http://www.integracion-academica.org/8-volumen-1-numero-1-2013/3-integracion-academica-en-psicologia-volumen-1-numero-1-2013>



## EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD PARA FORMULAR PROBLEMAS CIENTÍFICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PSICÓLOGO

**Emilio Ortiz Torres**

Universidad de Holguín “Oscar Lucero Moya”, Cuba

**Ítalo Bello Carrasco**

Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, Ecuador

### Resumen

La investigación científica es una actividad creadora por naturaleza que requiere talento y a la vez preparación académica. En la formación inicial del psicólogo el desarrollo de habilidades investigativas constituye un contenido importante que le permitirá un desempeño profesional más efectivo y eficaz que le habilita para resolver determinados problemas por vía científica. Dentro de esas habilidades se encuentra la de formular problemas científicos, la cual es ampliamente aceptada por su pertinencia al facilitar el inicio del proyecto investigativo. Sin embargo, no ha tenido la precisión que merece dentro de las investigaciones sobre el tema, debido a un abordaje demasiado general y ambiguo para promoverla desde el proceso de enseñanza aprendizaje. El artículo valora la importancia de esta habilidad desde el pregrado, propone una definición más precisa de ella, así como las dimensiones e indicadores que le permitirán al profesor estimular su desarrollo y evaluación en la clase. Este trabajo constituye un resultado parcial del proyecto de investigación que sobre el tema se desarrolla en la Facultad de Psicología de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, Ecuador.

**Palabras claves:** habilidades investigativas, formación inicial, competencias investigativas, habilidad para formular problemas científicos.

### Abstract

*Scientific research is itself a creative activity that calls for both, talent, and academic preparation. Since the very beginning of his/her under-graduate education, for the psychologist-to-be, the development of research abilities constitutes a content of paramount importance; this will allow him/her achieve a more effective professional competence for solving specific problems, making use of scientific methods and procedures. Scientific problem-formulating is an ability within those required for a successful scientific research: it initiates a scientific Project. However, a research about this issue proves that the ability to formulate problems is not given the precision it deserves: the treatment given is too general and ambiguous to be taken into consideration within the teaching-learning process. The present article evaluates the importance of this ability in under-graduate courses, and consequently, proposes a more precise definition of the ability as well as its dimensions and indicators, which enhance the teacher to stimulate its development and evaluation in class. The work is a partial result of the research project on the issue, being developed at the Faculty of Psychology (The Eloy Alfaro de Manabí University of Ecuador).*

**Key words:** research abilities, undergraduate education, research competence, problem-formulating ability

### Introducción

La investigación científica es considerada con justeza un acto de creación individual, mediante la cual determinadas personas, con cierta preparación y talento, son capaces de encontrar la información relevante dentro de la enorme cantidad de datos empíricos que ofrece la realidad. Es un proceso predominantemente intuitivo que no admite esquemas ni “metodologías” (Lage, 2013).

Pero el investigador requiere de un proceso formativo previo y constante (siempre inconcluso) con un fuerte componente académico, el cual le provee de la imprescindible cultura científica, de un componente motivacional

que le exige una dedicación total y a la vez placentera, así como de un componente conductual, porque se aprende a investigar investigando.

González y González (2008) plantean la necesidad de vincular en la universidad la investigación con la búsqueda de soluciones a problemas sobre la práctica profesional. En la formación de profesionales universitarios la investigación es considerada una función esencial, junto con la enseñanza y la gestión (Sancho, Creus y Padilla, 2011). Existe unanimidad en considerarla como una de las actividades sustantivas en la educación superior, junto con la docencia y la extensión.

En el caso de la formación de profesionales de la psicología, su preparación como investigador comienza desde las disciplinas y asignaturas que integran el plan de estudios, tanto las de formación general como las del ejercicio de la profesión, en las que se vincula la docencia con el proceso indagatorio. La pertinencia de esta formación inicial investigativa está determinada porque dentro del desempeño del psicólogo está la solución, por vía científica, de diferentes problemas que afronta en su labor profesional, ya que en muchos casos no basta con la aplicación de los contenidos ya conocidos, sino que deben estudiar sus causas y condiciones mediante herramientas investigativas para poder brindarle una solución eficiente y eficaz.

Sobre este problema se han ocupado varios autores desde el siglo xx con aportaciones muy pertinentes y precisas acerca de la profesionalización investigativa del psicólogo en las universidades, como por ejemplo:

- Lograr un balance adecuado entre la enseñanza y la investigación, así como la necesaria diferenciación entre laboratorios docentes y de investigación (Fierro, 1982; Ramos, 2003).
- En la formación del psicólogo en Europa un estándar óptimo está relacionado con la realización de trabajos de investigación (Lunt, 1999; Proyecto EuroPsyT, 2003).
- El componente investigativo resulta vital, junto con los componentes académico y laboral (Herrera y Guerra, 1999; Corral, 2013; Campos y Jaime, 2013).
- La competencia del psicólogo se logra a partir de los contenidos que aporta el currículum académico y la necesidad de que los estudiantes realicen trabajos de investigación y dominen sus técnicas y métodos (Fernández, 1999; Roe, 2003).
- En la autoevaluación de las competencias básicas que hacen los estudiantes de la carrera de Psicología, incluyeron la investigación dentro de otras competencias más generales (Gimeno y Gallegos, 2007).
- En la formación investigativa del psicólogo participan asignaturas vinculadas con la investigación, influye la preparación de los docentes encargados de impartirlas, la labor de tutorías de formación temprana en investigación, así como el papel específico de la asignatura Metodología de la Investigación (Morquecho y Vizcarra, 2013).
- El claustro de profesores tiene un papel fundamental para desarrollar el interés por la investigación científica (Guevara, López y García, 2014).

De manera que a partir de los criterios de los autores antes mencionados, se constata la existencia de un consenso en países europeos y latinoamericanos sobre el carácter vital que tiene la investigación en la formación inicial del psicólogo en la universidad. Las vías para lograrlo resultan variadas y válidas, de acuerdo con el contexto social y cultural en que se desarrolla el proceso formativo. En los diseños curriculares se concreta esta formación de diferentes maneras, conceptualizadas como competencias, capacidades o habilidades investigativas.

Pero las alternativas para desarrollar las competencias, las capacidades o las habilidades investigativas en la formación inicial del psicólogo desde el punto de vista didáctico, no han sido muy abordadas en la literatura científica sobre el tema, y si bien es posible encontrar similitudes en los resultados de investigaciones sobre este

problema en otros profesionales hasta cierto punto generalizables, la especificidad del objeto de la investigación psicológica condiciona su estudio diferenciado.

A esta situación se añade que, por lo general, se aborda de forma integral la formación investigativa como habilidades investigativas, sin analizar sus elementos constituyentes. Dentro de esas habilidades se encuentra la de formular problemas científicos, la cual es ampliamente aceptada por su pertinencia al facilitar el inicio del proyecto investigativo, sin embargo, no ha tenido la precisión que merece en las investigaciones para promover su desarrollo desde el proceso de enseñanza aprendizaje.

Precisamente, el objetivo de este artículo es valorar la importancia del desarrollo de la habilidad para formular problemas científicos en la formación inicial del psicólogo. Se propone una definición más precisa de ella, así como las dimensiones e indicadores que le permitirán al profesor estimular su desarrollo y evaluación en la clase. Este trabajo constituye un resultado parcial del proyecto de investigación que sobre este tema se desarrolla en la Facultad de Psicología de la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, Ecuador.

### **Desarrollo**

Pérez y López (1999) definen las habilidades investigativas como el dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee para ir a la búsqueda del problema y a su solución por la vía de la investigación científica.

El desarrollo de competencias o de habilidades investigativas en la universidad ha sido abordado por varios autores. Por ejemplo, Hernández (2004) las denomina habilidades generalizadoras científico investigativas y las divide en tres grandes grupos: las de problematizar la realidad social, las de teorizar la realidad social y las de comprobar la realidad social, en el primer grupo está incluida la de plantear problemas científicos como una operación.

Castro (2004) considera que dentro de las áreas de competencias del psicólogo y según la autopercepción de los graduados y de los estudiantes, está la de investigación que incluye conocimientos de metodología de la investigación.

Machado, Montes y Mena (2008) definen las habilidades investigativas como el dominio de la acción que se despliega para solucionar tareas investigativas en el ámbito docente, laboral y propiamente investigativo con los recursos de la metodología de la ciencia.

González y González (2008) consideran la capacidad de investigación como una de las competencias genéricas en la formación de profesionales, que se desarrollan desde la docencia y muy relacionadas con el aprendizaje, las cuales incluyen aspectos de orden cognitivo, dentro del cual está la identificación y formulación de problemas y de orden afectivo. Se asume en este trabajo la definición de competencias aportado por González (2006), la cual posee un carácter integrador y complejo que incluye las habilidades: "Una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personalógicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente" (pp. 175-187).

Trapote y Guerrero (2013) proponen el desarrollo de las habilidades científico-investigativas en la formación de profesionales universitarios, a partir de su formulación desde un sistema de clases.

La habilidad específica para formular problemas científicos ha sido abordada por diferentes investigadores en el proceso formativo, como Pérez López (1999), López (2001), Hernández y otros (2004) y Machado, Montes y Mena (2008), estos últimos investigadores la consideran como una acción dentro de la habilidad de diseñar la investigación. Pérez (2012) la concibe como la capacidad para formular problemas científicos dentro de las competencias investigativas del saber hacer (competencia cognitiva). Di Doménico, Manzo, Moya y Visca (2012) consideran que el planteamiento del problema es una de las competencias investigativas en la formación de psicólogos.

Por su parte Balbo (s/f) propone, como una de las competencias investigativas que se deben desarrollar en las universidades, las de identificar, formular y resolver problemas en contextos reales o simulados, con sus correspondientes indicadores de logro en lo conceptual, procedimental y actitudinal.

Pérez y López (1999) proponen una estrategia didáctica, con acciones del profesor y del estudiante, con el fin de desarrollar las habilidades para determinar el problema científico y formularlo basadas en el saber y saber hacer de cada uno.

O sea, que la identificación y formulación de problemas científicos es reconocida por varios autores como una acción, operación, habilidad o competencia importante dentro de la formación investigativa en la educación superior, con sugerencias válidas y expeditas para desarrollarlas desde el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la mayoría de estos criterios se evidencia el predominio de una comprensión cognitiva de ellas al restringir su contenido en lo que se debe saber y saber hacer, lo cual constituye un aporte científico valioso pero insuficiente al desconocer que ellas no existen aisladas, sino que se integran a la complejidad de la personalidad del estudiante en su formación profesional.

El componente cognitivo de las habilidades ha sido más investigado y dentro de él tienen un peso fundamental las denominadas técnicas de pensamiento, planteadas por Johnson (2003) como procesos cognitivos compuestos de un conjunto de pasos explícitos que se usan para orientar el pensamiento, las cuales son muy útiles para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y constituyen el antecedente de las habilidades lógicas que han sido profusamente divulgadas y aplicadas en el proceso formativo inicial en diferentes carreras universitarias, con sus correspondientes acciones y operaciones.

La concepción personológica en el proceso formativo universitario explica que en el desarrollo de la personalidad de los educandos los contenidos curriculares se van concretando como cualidades individuales, de manera que los conocimientos, las habilidades, las capacidades, las competencias, los valores y las actitudes no se forman aisladamente, sino que se configuran como un todo con cierta armonía y coherencia.

En el caso específico de las habilidades es necesario trascender su comprensión meramente cognitiva. Fariñas (2005) considera que su conceptualización no debe restringirse a la eficacia de sus componentes, es decir, a su fin porque se perdería su componente vivencial que le confiere un carácter más complejo. Considerarla solo como conocimientos en acción y como cadenas de acciones y operaciones es una definición simplista y atomista del aprendizaje, deben ser estudiadas como fenómenos complejos en su dinámica afectiva y cognitiva. Las considera habilidades conformadoras del desarrollo personal como cimientos del aprender a aprender en la unidad de la actividad y la comunicación, incluyendo los sentimientos, los intereses y los valores, para de esa forma no reducirlas a cadenas de acciones.

La concepción psicodidáctica, como síntesis interdisciplinar de la psicología con la didáctica, asume la comprensión personológica y compleja del desarrollo de las habilidades como uno de los elementos importantes en la formación profesional desde el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, con un carácter dialéctico porque ambos componentes se niegan y se presuponen a la vez, la enseñanza es lo contrario del aprendizaje, pero uno no puede existir sin el otro (Ortiz y Mariño, 2012).

A partir de estos presupuestos teóricos se deduce que el desarrollo de las habilidades profesionales en la universidad debe estimularse desde lo instructivo de manera activa y vinculada con la futura labor profesional, pero para lograrlo es necesario que a los profesores se les brinden orientaciones más precisas en cuanto al contenido de cada habilidad, sus componentes y cómo evaluarlas, pero no limitarse a su componente cognitivo-ejecutivo, sino tener en cuenta también el componente afectivo porque los alumnos adoptan determinadas actitudes hacia dicho contenido en el que se encuentran implicados la motivación y los sentimientos.

El contenido de las habilidades investigativas que se enseñan en la universidad puede ser muy importante para el futuro desempeño del psicólogo, pero si no se logra motivar a los estudiantes para su aprendizaje, muy poco

útiles serán en su formación y desarrollo personal, quedando entonces a un nivel de conocimiento superficial o formal o en la memoria a corto plazo, que no tendrán valor de uso para su desempeño una vez graduado.

Esta dificultad en el desarrollo de habilidades investigativas se constata en el hecho de que algunos estudiantes universitarios aprueban asignaturas que incluyen contenidos sobre la investigación científica, conocen sus conceptos fundamentales, llegan a elaborar y presentar trabajos investigativos con cierto éxito durante su formación inicial, pero una vez graduados tienen dificultades para investigar de manera independiente, en equipos o para dirigir proyectos con ese fin.

Como ya ha sido planteado anteriormente, dentro de las habilidades investigativas tiene un papel fundamental la de formular problemas científicos y aunque en la bibliografía revisada es destacada como importante, no está bien delimitada de manera precisa en cuanto a su conceptualización y elementos internos que la contiene, pues resulta vital su adquisición porque marca el inicio de todo proyecto investigativo. Por tanto, en concordancia con los sustentos teóricos antes expuestos, se propone la siguiente definición de ella:

Consiste en la determinación fundamentada de un problema científico, al identificar y expresar de manera sintética y en un lenguaje psicológico, una contradicción en el conocimiento para cuya respuesta o solución es necesaria una investigación.

Esta habilidad es uno de los contenidos fundamentales en la formación investigativa del estudiante universitario de psicología, que permite el comienzo del proceso indagatorio desde el punto de vista científico y se mantiene como eje articulador a través de él, posee un carácter integrador y dinámico por estar relacionada con otras habilidades que le sirven de base y porque incluye elementos cognitivos, afectivos y reguladores en interacción permanente, como expresión de la personalidad del aprendiz en su unidad y desarrollo.

De esta definición se pueden inferir la existencia de tres dimensiones: cognitiva, afectiva y reguladora, debido a la presencia de elementos cognoscitivos, motivacionales y ejecutivos en interacción mutua. Dentro de la dimensión cognitiva están las habilidades lógicas con sus correspondientes acciones internas, que pueden ser consideradas habilidades de un menor nivel de generalidad, entre ellas están las de definir, caracterizar, resumir, interpretar e identificar, que han sido abordadas previamente por otros investigadores.

Pero los indicadores para evaluar el desarrollo de la habilidad para formular problemas científicos no deben limitarse solamente a constatar dichas habilidades lógicas y sus correspondientes acciones, ya que deben ser más integradores por su esencia personalológica, de acuerdo con los supuestos teóricos anteriormente asumidos. Se proponen los siguientes:

- Conocimientos de los contenidos esenciales de los conceptos sobre la situación problemática, los antecedentes investigativos y el problema científico.
- Motivación por la actividad investigativa: tanto en su carácter intrínseco por la satisfacción personal que le brinda el proceso investigativo *per se*, como en su carácter extrínseco por el valor científico de los resultados aportados y el correspondiente reconocimiento social de los profesores y compañeros de estudios.
- Ejecución: independencia, rapidez, calidad, errores y repeticiones. Niveles de ayuda diferenciados del profesor de acuerdo con las necesidades de cada alumno.
- Estilo de investigar: flexibilidad-rigidez, originalidad-imitación. El estilo significa el carácter, la peculiaridad, el modo, manera o forma de hacer las cosas de manera única y original, en este caso de realizar el proceso indagatorio, que deviene en una cualidad distintiva como manifestación de la individualidad de la personalidad y muy relacionado con el estilo de aprendizaje (Ortiz y Mariño, 2012). El estudiante en formación va desarrollando paulatinamente su estilo investigativo como elemento de identidad profesional una vez egresado.

- Metacognición: la autovaloración consciente como aprendiz del nivel de desarrollo alcanzado en la habilidad para formular problemas científicos y su correspondiente autorregulación, es decir, el conocimiento de las vías para su perfeccionamiento.

Estos indicadores personológicos pueden ser utilizados de manera operativa por parte del docente en la evaluación del desarrollo de esta habilidad investigativa en los siguientes niveles:

**Alto:** conoce los contenidos fundamentales y las habilidades con sus acciones fundamentales, manifiesta independencia, rapidez, calidad, no comete errores y no necesita repetir. Evidencia una motivación predominantemente intrínseca por la investigación. El nivel de ayuda del profesor es mínimo. Su estilo es flexible y original. Se autovalora adecuadamente como estudiante al precisar sus insuficiencias, realiza las correcciones necesarias y aprende sus errores.

**Medio:** conoce los contenidos fundamentales y las habilidades con sus acciones fundamentales, manifiesta una independencia limitada, rapidez, calidad, comete algunos errores y necesita repetir. Requiere ayuda del profesor. Su estilo es flexible y original. Manifiesta una motivación predominantemente intrínseca por la investigación. Se autovalora adecuadamente como estudiante al precisar sus insuficiencias, presenta algunas dificultades para corregirlas y no logra aprender de sus errores de manera constante.

**Bajo:** conoce parcialmente los contenidos fundamentales y las habilidades con sus acciones fundamentales, no manifiesta independencia, ni rapidez, comete varios errores y muchas repeticiones. Requiere total ayuda del profesor. Su estilo es rígido, no es original. Su motivación es predominantemente extrínseca. Su autovaloración como aprendiz es predominantemente inadecuada, no siempre logra corregir sus errores, le es difícil aprender de sus errores.

Pero estos indicadores deben ser tenidos en cuenta solamente como una guía general para los profesores porque constituyen una esquematización de un fenómeno tan complejo como es la evaluación del desarrollo de una de las habilidades que integran la formación investigativa del psicólogo. Siempre la realidad del aula será más rica que los esquemas, aunque estos constituyen herramientas valiosas, y el éxito estará en la sabiduría del profesor al adecuar dichos esquemas a sus alumnos y no sus alumnos a los esquemas. Además, el contexto social y cultural donde ocurre el proceso de enseñanza aprendizaje ejerce una gran influencia, a veces determinante, en los resultados formativos, así como el nivel de profesionalización y profesionalidad de los docentes.

Además, el desarrollo de esta habilidad investigativa está condicionada por otra variable no menos importante: la interiorización precedente y continua de las disciplinas académicas que contiene el plan de estudios, para que posea la necesaria cultura científica que se logra cuando se van integrando los conocimientos en síntesis interdisciplinarias, como condición para que se desarrolle la creatividad, ya que el psicólogo investigador es un creador de nuevos conocimientos científicos en el campo de la subjetividad humana, respetando los aportes de los demás investigadores y con plena conciencia de la repercusión ética de sus hallazgos, tal como aporta Gardner (2008), cuando se refiere al papel de la educación en el desarrollo de las mentes disciplinada, científica, creativa, respetuosa y ética.

También la decisión personal y consciente de los alumnos de desarrollar esta habilidad, es otra condición fundamental porque como sujetos activos y volitivos deciden su aprendizaje. Por eso es tan importante dentro del propio proceso formativo la labor de los profesores para encauzar este desarrollo de sus educandos como investigadores, sabiendo que es un proceso individual, paulatino, diferenciado y complejo por la confluencia de causas y condiciones disímiles debido al propio carácter estocástico del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

## **Conclusiones**

Para que el psicólogo sea un investigador es necesario que en su formación inicial desarrolle varias habilidades investigativas, las cuales son valiosas en su desempeño profesional al enfrentarse a problemas que no pueden ser resueltos solamente con la aplicación de los conocimientos académicos adquiridos.

Aunque sobre este tema hay resultados científicos valiosos aportados por varios autores en la práctica formativa universitaria, todavía es necesario precisar, desde el punto de vista psicodidáctico, cómo encauzarlas de manera óptima desde el proceso de enseñanza aprendizaje universitario, como es el caso de la habilidad para formular problemas científicos, con el apoyo de indicadores personalógicos que reflejen mejor la complejidad de los educandos.

Esta propuesta, aunque novedosa, tiene un valor relativo como orientación general para los docentes y estudiantes, ya que la continuidad investigativa de este problema permitirá validarla empíricamente y perfeccionarla en la práctica para que no se convierta en un esquema didáctico y coadyuve al desarrollo profesional de los psicólogos investigadores.

### Bibliografía

- Balbo, J. (s/f). Formación de competencias investigativas, un reto de las universidades. Universidad Nacional Experimental del Táchira. Disponible en: [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/vrac/documentos/Curricular\\_Documentos/Evento/Ponencias/Balbo\\_josefina.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias/Balbo_josefina.pdf) (Acceso: 05-06-14)
- Campos Cornejo, L.L. y Jaimes Campos, M. A. (2013). Perfil de competencias del psicólogo. *Integración Académica en Psicología*, vol. 2, no. 4, enero-abril, ISBN 2007-5588. Disponible en: <http://www.integracion-academica.org/component/content/article/12-volumen-2-numero-4-2014/44-perfil-de-competencias-profesionales-del-psicologo> (Acceso: 26-05-14).
- Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21,2, pp. 117-152.
- Corral Russo, R. (2013). La formación de profesionales: una perspectiva desde el mundo del trabajo. *Integración Académica en Psicología*, vol. 1. no. 1, ISBN 2007-5588. Disponible en: <http://www.integracion-academica.org/8-volumen-1-numero-1-2013/9-la-formacion-de-profesionales-de-la-psicologia-en-la-educacion-superior-una-experiencia-cubana> (Acceso: 26-05-14).
- Di Doménico, C.; Manzo, G.; Moya, L. & Visca, J. (2012). Competencias investigativas en estudiantes avanzados de tres carreras de Psicología de Argentina (UBA, UNLP y UNMDP): un estudio comparativo. Congreso de ULAPSI 2012. Facultad de Psicología. UNMP.
- Fariñas, G. (2005). *Psicología, Educación y Sociedad*. La Habana: Félix Varela.
- Fernández Hermida, J. R. (1999). Sobre formación de pregrado. *Papeles del Psicólogo*, febrero, no. 72, <http://www.cop.es/infocop/imprimirCOP.asp?id=932> (Acceso: 26-05-14).
- Fierro, A. (1982). La formación universitaria del psicólogo. *Papeles del Psicólogo*, diciembre, no. 7, ISSN 0214 – 7823. Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/imprimir.asp?id=88> (Acceso: 28-05-14).
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Santos, M. y Gallegos Matas, S. (2007). La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de Psicología. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 12, no. 1, pp. 7-27. ISSN 1136-1034. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17512102> (Acceso: 27-05-14).
- González Rey, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González Maura, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. XXI. *Revista de Educación*, no. 8. Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.
- González Maura, V. y González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 47, pp. 185-209.
- Guevara Ruiseñor, E. S.; Mendoza Rosas, R.M. y García López, E. (2014) Profesoras e investigadoras en el interés por la investigación entre el estudiantado de psicología. *Alternativas en Psicología*. Revista Semestral. Tercera época, año XVIII, no. 30, febrero – julio. Disponible en: [www.alternativas.me](http://www.alternativas.me) (Acceso: 28-05-14).

- Hernández Calderín, E. y otros (2004). Estrategia metodológica para el desarrollo de habilidades investigativas en los profesionales de ciencias técnicas. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echavarría. Programa Ramal de investigaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Superior, Cuba (no publicada).
- Herrera Jiménez, L. F. y Guerra Morales, V. (1999). Actualidad y perspectiva de la formación del psicólogo en la Universidad Central de Las Villas en Cuba. *Papeles del Psicólogo*, noviembre, no. 74, ISSN 211-7851. Disponible en: <http://www.cop.es/infocop/imprimirCOP.asp?id=961> (Acceso: 27-05-14).
- Andrew, P. J. (2003). *El desarrollo de las habilidades de pensamiento: aplicación y planificación para cada disciplina*. Buenos Aires: Troquel.
- Lage Dávila, A. (2013). *La economía del conocimiento y el socialismo*. La Habana: Academia.
- López Balboa, L. (2001). El desarrollo de las habilidades de investigación en la formación inicial del profesorado de química. Tesis doctoral en ciencias pedagógicas. Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, Cuba (no publicada).
- Lunt, I. (1999). Educación y formación para psicólogos en Europa: ¿estándares óptimos o mínimos? *Papeles del Psicólogo*, febrero, no. 72, ISSN 1136-1034. Disponible en: <http://www.cop.es/infocop/imprimirCOP.asp> (Acceso: 27-05-14).
- Machado Ramírez, E.; Montes de Oca Recio, N. y Mena Campos, A. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. *Revista Pedagogía Universitaria*, vol. XIII, no. 1, Cuba.
- Morquecho Güitrón, A. C. y Vizcarra Guerrero, L. R. (2013). La docencia en investigación para Psicología. El caso del Centro Universitario de la Ciénaga de la Universidad de Guadalajara, México. *Integración Académica en Psicología*, vol. 1, no. 3. ISSN: 2007-5588. Disponible en: <http://www.integracion-academica.org/volumen-1-numero-3-2013> (Acceso: 26-05-14).
- Ortiz Torres, E. y Mariño Sánchez, M. (2012). *Psicodidáctica y educación superior*. Editorial Académica Española. ISBN 978-3-8484-6237-7.
- Pérez Maya, C. y López Balboa, L. (1999). Las habilidades e invariantes investigativas en la formación del profesorado. Una propuesta metodológica para su estudio. *Revista Pedagogía Universitaria*, vol. 4, no. 2, Ministerio de Educación Superior, La Habana.
- Pérez Rocha, M. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista de investigaciones*, UNAD Bogotá - Colombia no. 01, enero – junio.
- Proyecto EuroPsyT (2003). Una propuesta marco para la educación y la formación del psicólogo en Europa. *Papeles del Psicólogo*, diciembre, no. 86, ISSN 0214 – 7823. Disponible en: <http://www.cop.es/infocop/imprimirCOP.asp?id=1118> (Acceso: 28-05-14).
- Ramos López, R. (2003). Retos actuales de la formación en psicología: análisis de las temáticas abordadas en los congresos nacionales sobre enseñanza de la psicología. *Papeles del Psicólogo*, diciembre, no. 86, ISSN 0214 – 7823. Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/imprimir.asp?id=1112> (Acceso: 26-05-14).
- Reyes Corea, S. (2005). Perfeccionamiento del programa de la asignatura antropología – etnología en la carrera de ecoturismo, del Centro Universitario del Litoral Atlántico. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Honduras (no publicada).
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, diciembre, no. 86, ISSN 0214 – 7823. Disponible en: <http://www.papelesdelpsicologo.es/imprimir.asp?id=1108> (Acceso: 26-05-14).
- Sancho, J. M.; Creus, A y Padilla Petry, P. (2011). Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión tres mundos. *Praxis Educativa*, vol. XVI, no. 14, pp. 22-28. Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas, ISSN: 0328-9702.



## ELEGIR UNA PROFESIÓN SIGNIFICA ELEGIR EL FUTURO. MIRADA A LA DIALÉCTICA: MOTIVACIÓN-ELECCIÓN PROFESIONAL

**Annia Almeyda Vázquez**

Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba

**Tania García Fonseca**

Hotel Nacional de Cuba, La Habana, Cuba

### Resumen

El presente artículo constituye el resumen de una investigación realizada en el año 2013 en un grupo de estudiantes de duodécimo grado pertenecientes al Instituto Preuniversitario “Rubén Martínez Villena” del municipio Playa de La Habana. Considerando la importancia y urgencia que reviste conocer cómo se comporta en la realidad cubana contemporánea el desarrollo de la motivación profesional en nuestros estudiantes, y el consiguiente impacto en la calidad del proceso de elección profesional, se erige la pertinencia de esta investigación. Su propósito final: partiendo de los resultados develados, la implementación urgente, comprometida y consciente de nuevas estrategias de orientación vocacional-profesional. La articulación y puesta en marcha de estas estrategias educativas, tanto durante los estudios de preuniversitario y así como durante el posterior ingreso a la enseñanza superior, permitirá a los jóvenes estudiantes realizar primeramente una elección profesional responsable, contribuyendo con esto a una mejor adaptación y mayor permanencia durante el decursar de los estudios superiores, así como a su consecuente desarrollo y formación profesional, para el logro de una auténtica identidad hacia la profesión en su futura inserción laboral.

**Palabras claves:** Motivación profesional, elección profesional, orientación vocacional/ profesional, identidad profesional.

### Abstract

*This article is a summary of a research done in 2013 on a group of senior students from High School “Ruben Martinez Villena” located in Playa municipality, Havana. The relevance of this research paper lies in the importance and pressure of knowing how the development of career motivation takes place in our students, in the situation of Cuba, as well as the resulting impact on the quality of the career choice process. Its ultimate goal: starting from the results obtained, the urgent, committed, and responsible implementation of new strategies for vocational/ career guidance. The organization and implementation of these educational strategies during high school education as well as after admission to higher education, will allow young students to make an independent and responsible career choice which, in turn, will help them to better adapt, remain longer in higher education and, consequently, contribute to their professional development and training, aimed at achieving a real identity regarding their profession in future employment.*

**Key words:** Professional motivation, professional election, professional / vocational guidance, professional identity.

### Introducción

La caracterización y el diagnóstico del desarrollo de la motivación profesional en jóvenes estudiantes, constituye hoy día una importante esfera del quehacer de la psicología y la pedagogía en nuestro país, lo cual está motivado primeramente por la potenciación del desarrollo pleno e integral del ser humano en su individualidad, y por la formación de profesionales altamente calificados y comprometidos, que

se conviertan en verdadera fuerza productiva que contribuya al desarrollo sostenible de nuestro futuro social.

Esta investigación se inserta en el campo de la psicología educativa en particular en la línea de investigación: orientación vocacional - profesional para la formación de la identidad profesional que se desarrolla en la Facultad de Psicología desde el año 2009.

El aporte fundamental de este estudio es brindar una caracterización sobre cómo acontece el desarrollo de la motivación profesional y qué influencia tiene en la calidad del proceso de elección profesional de un grupo de estudiantes de doce grado del Instituto Preuniversitario "Rubén Martínez Villena" del municipio Playa de La Habana.

La etapa juvenil constituye un período clave en el desarrollo de la proyección futura, en la cual el joven debe decidir a qué actividad científico profesional o laboral va a dedicarse y en consonancia con esto, organizar su comportamiento, por lo tanto, la elección de la futura profesión se cristaliza como un momento esencial que cobra decisiva y trascendental importancia para la vida del joven.

En consonancia con esto, a través del presente estudio se podrán abordar aquellos contenidos psicológicos de la personalidad que se han ido formando e integrando como un sistema durante el desarrollo ontogenético precedente, dando lugar al surgimiento de neoformaciones motivacionales complejas tales como la concepción del mundo, propia del período juvenil y etapa del desarrollo que nos ocupa, y al desarrollo y afianzamiento de otras como la motivación profesional, eje y motivo principal que ha dinamizado la realización de dicha investigación.

Congruentemente con lo antes acotado es importante resaltar que el proceso de elección profesional, momento de vital importancia en esta etapa juvenil, no solo va a estar mediado por la integración de los aspectos cognitivos y afectivos como componentes reguladores de la motivación profesional, sino que se le confiere especial relevancia al papel de dos importantes formaciones psicológicas que de manera significativa también intervienen como potencialidades reguladoras de esta: la autovaloración o identidad personal y la proyección futura de la personalidad.

Sin embargo no siempre consonantemente los jóvenes estudiantes se encuentran preparados para su ingreso a los estudios universitarios, razón que está dada porque muchos de ellos no poseen la madurez necesaria para decidir acertada y responsablemente que carrera estudiarán. En este sentido es bastante frecuente encontrar jóvenes a los cuales no les es posible definir gustos o aspiraciones en la esfera profesional, convirtiéndose esto en un conflicto llegado el momento de decidir qué especialidad les gustaría estudiar. En tanto, esta problemática no solo afecta al joven sino también a su familia que muchas veces no posee los fundamentos necesarios que les permitan orientarlos y acompañarlos adecuadamente en la elección de la futura profesión.

Decidir por cuál carrera optar constituye sin lugar a dudas un momento crucial en la vida de los jóvenes, en tanto y como la Dra. González refiriera: "Elegir una profesión significa elegir el futuro". Esta decisión en muchas ocasiones es generadora de contradicciones que se convierten en fuente de ansiedad y estrés. Así la interrogante ¿Qué voy a estudiar?, se convierte en un cuestionamiento tan repetido por ellos que no cabe la menor duda de la necesidad de implementar una adecuada orientación vocacional en nuestros jóvenes preuniversitarios que le permitan llegado este momento hacer una elección feliz, autodeterminada y responsable.

En este sentido las investigaciones realizadas por González (1999b) constatan las deficiencias en el trabajo de orientación vocacional en la enseñanza media superior, fundamentalmente por su carácter asistemático, formal, y el hecho de utilizar solo la vía informativa a través de conferencias. Evitar el surgimiento del conflicto es tarea a resolver por una orientación adecuada, tras lo cual deberán dirigirse los más grandes esfuerzos.

Es por ello que en sus reflexiones Fernando González (1983) apunta, que elegir la profesión, teniendo en cuenta las capacidades personales, implica un determinado grado de desarrollo de la autodeterminación profesional que posibilita un desarrollo armonioso de la personalidad en su conjunto, así como el adecuado equilibrio psicológico en el sujeto. Según él, el hecho de que un joven inicie una carrera que no corresponda a sus intereses ni intenciones constituirá un factor que de entrada, conspirará contra su aprovechamiento y su desarrollo en el estudio de esa profesión, lo cual será un elemento que influirá en su posible baja docente como alumno, en tanto implica la no existencia de motivación hacia la actividad de estudio, limitando no solo su desarrollo general como profesional, sino también el desarrollo general de su personalidad.

Todo lo antes expuesto nos motivó al abordaje de dicho estudio como vía para constatar en jóvenes que cursan el duodécimo grado, la formación y desarrollo alcanzada por la motivación profesional y su influencia durante el proceso de elección de la futura profesión, considerando para ello desde nuestra perspectiva la integración y funcionamiento de sus aspectos estructurales - funcionales y de contenido como aspectos reguladores de ella. Además la realización de este diagnóstico constituye un requisito indispensable a tener en cuenta en la elaboración de diseños de estrategias educativas tanto de orientación vocacional antes de ingresar a la educación superior como de orientación profesional en los inicios y durante la carrera, siendo esto un proyecto inmediato actualmente en vías de construcción a implementar.

### **Marco teórico referencial**

#### **Identidad profesional y motivación profesional: configuraciones psicológicas de la personalidad. Una indisoluble interconexión.**

La identidad y la motivación profesional respectivamente, son categorías entre las que existe una necesaria imbricación. Las cuales devienen de un proceso que comienza a gestarse desde etapas tempranas del desarrollo ontogenético del individuo, mediado por las condiciones internas y externas propias de cada sujeto, y donde el papel mediador de la familia, las condiciones socio-históricas concretas y la escuela en especial, cobran un papel decisivo en su estructuración, desarrollo y afianzamiento; y es en la etapa de la juventud y al comienzo de la adultez que se consolidan verdaderamente como configuraciones subjetivas y formaciones motivacionales complejas y superiores de la personalidad, a través del desempeño de la actividad laboral.

En dependencia del adecuado desarrollo y estructuración alcanzado por ellas, devendrá un profesional integral en el cumplimiento consecuente de su rol en una determinada institución laboral, reportando valiosos beneficios al desarrollo sostenible de la sociedad, lo cual constituye un objetivo esencial de la educación superior cubana para la formación de profesionales eficientes y comprometidos socialmente y realizados en su individualidad.

Por lo tanto nos parece oportuno abordar, para la mejor comprensión de esta relación dialéctica y sistémica que se establece entre ambas, remitirnos primeramente al significado formulado por Viviana

González Maura por motivación profesional, la cual constituye el principal referente teórico de este estudio.

Por motivación profesional define:

Una formación psicológica, reguladora de la actuación del sujeto, en la cual se integran en una unidad dialéctica sus aspectos de contenido y funcionamiento que posibilitan en su desarrollo, alcanzar el nivel superior de autorregulación del sujeto en su actuación profesional: La autodeterminación. (González, 1999a).

Por su parte Jorge Luis del Pino conceptualiza la identidad profesional como:

Una configuración subjetiva que expresa el sentido personal de pertenencia a una profesión. La identidad de cada individuo expresa la dialéctica de lo general y lo particular. El sujeto piensa, siente y actúa como un profesional concreto, conformado desde su identidad nacional en un contexto sociopolítico determinado, pero a través de su propia historia personal. Esto explica que en sujetos de una misma profesión puedan observarse roles y actitudes profesionales diferentes. (Del Pino, 1999. p.68).

En esta dirección como ya hemos reiterado este estudio abordará cómo influye el desarrollo de la motivación profesional en la calidad del proceso de elección profesional en un grupo de jóvenes preuniversitarios, en tanto esta edad juvenil como etapa de afianzamiento de las principales adquisiciones ya logradas, y asociado al surgimiento de la concepción del mundo, la elección de la futura profesión se erige como un acto de autodeterminación de la personalidad.

Lo cual tal y como expresara Fernando González “quiere decir que el joven es dueño de su decisión futura, y es capaz de expresar en ella toda su personalidad, de forma tal que puede entregarse con todas sus potencialidades a su formación y quehacer profesional, lo cual implica la formación de un complejo sistema consciente y regulador, en cuya esencia se encuentra la autovaloración y la intensión profesional (González, 1983, pp. 3-4).

A continuación abordaremos en síntesis la identidad profesional vinculada al también proceso de elección profesional como elemento esencial que influye en la calidad del acceso y la permanencia del estudiante en la educación superior.

### **La elección profesional: Complejo y definitorio proceso en la conformación de la identidad profesional.**

Durante el paso por los diferentes años de la enseñanza primaria y secundaria los estudiantes reciben un grupo de influencias educativas que deben favorecer la ampliación paulatina de su campo representacional sobre las diferentes ramas del saber y el mundo de las profesiones.

Estos acercamientos progresivos deben ir favoreciendo el surgimiento de intereses e identificaciones positivas con algunas de ellas. Estas condiciones preparan al alumno para su ingreso a la etapa de preparación para la elección profesional. El arribo a noveno grado marca un primer momento en esta elección pues el tipo de enseñanza que se seleccione demarcará un camino a seguir que en ocasiones es difícil cambiar, lo cual implica de una preparación para la difícil tarea de decidir la vida futura. (Almeyda, 2012a).

Es así que muchas veces el adolescente se enfrenta a este momento con una insuficiente preparación lo cual le genera inseguridad e incertidumbre, acentuadas por el significado que tiene dicha decisión para su vida futura. El insuficiente desarrollo de intereses profesionales acompañado de la ausencia de

identificaciones no solo emotivas sino fundamentalmente racionales atentan contra una elección profesional responsable en estos momentos de la vida.

Consecuentemente con esto es importante resaltar que la identidad profesional como configuración subjetiva necesita de motivos profesionales en el individuo de *carácter intrínseco*, derivados de la propia esencia de la profesión y de las necesidades personales de este, y no de elementos ajenos, como la búsqueda de la satisfacción de los padres, móvil que en ocasiones lleva a los jóvenes a elegir erróneamente su futura profesión. (García & Marcos, 2005).

De ahí que es importante que durante la enseñanza media superior se despliegue una influencia educativa que permita al joven hacer una elección profesional responsable. Así González (1999b) considera que la orientación vocacional en este nivel de enseñanza debe encaminarse al desarrollo de habilidades, intereses, conocimientos en áreas específicas de la ciencia y la técnica, en dependencia de las inclinaciones y posibilidades que demuestra el alumno.

Es importante acotar que, según Almeyda (2012a) existen tres momentos críticos, períodos sensibles y definitorios para la conformación del sentido identitario, refiriéndonos con ello a los procesos de *elección profesional*, *formación profesional* y al de *inserción laboral*.

Para evitar la elección desacertada es necesario que el joven conozca con qué área del saber se siente más identificado y en la cual considera que puede obtener mejores resultados. La presencia de estas nociones nos habla de una naciente identidad profesional y preparan al joven para una correcta elección profesional.

De lo anteriormente señalado se desprende que uno de los factores de mayor influencia en los procesos de adaptación y permanencia del estudiante en la educación superior lo constituye la calidad de la elección profesional, y uno de los problemas más difíciles al que se enfrentan adolescentes y jóvenes a nivel mundial.

Según González (2007) la elección profesional es un proceso complejo en el que participan múltiples factores individuales y sociales. Como factores individuales encontramos tanto motivacionales como cognitivos, entiéndase intereses y aspiraciones, aptitudes, conocimientos y habilidades; y que pueden expresarse de manera diferente en cada persona en su elección profesional. En tanto entre los factores de orden social encontramos: la imagen social de las profesiones, oportunidades laborales, los factores socioeconómicos, la familia, la escuela, entre otros, los cuales no siempre son tenidos en cuenta y valorados objetivamente por los jóvenes en la toma de decisiones profesionales.

Sin embargo es importante y meritorio hacer un apartado, y llamar la atención sobre la repercusión que el sesgo de género puede tener en la elección profesional, pues las expectativas sociales para hombres y mujeres en torno a las profesiones resultan significativamente influyentes, según refiere Alfonso (2006), considerando en ello la imagen que de estas se han instituido desde la sociedad.

Una mirada a la relación entre género, ciencia y profesión en el imaginario social nos lleva a reflexionar sobre un cuestionamiento importante, de connotación trascendental a la hora de elegir una determinada profesión: ¿Por qué existen carreras que son mayormente preferidas por uno u otro sexo? En este sentido Gimeno & Rocabert (1997) refieren que en diferentes trabajos sobre asesoramiento vocacional se devela que existen diferencias entre hombres y mujeres en el proceso de elección profesional, debido a que cada uno de ellos escoge las opciones *tradicionales* para su género.

Almeyda (2012b) refiere que es preciso entender cómo el imaginario en torno a lo femenino y lo masculino que se expresan en las concepciones de género compartidas en nuestra sociedad se entrecruzan con los contenidos que dan cuerpo al imaginario social en torno a las profesiones y de las que muchas veces los estudiantes se nutren durante el proceso de elección para valorar la pertinencia de sus opciones.

Desde este funcionamiento, la cultura patriarcal reproduce y promueve valores asociados a la distinción y segregación de las personas a partir de su sexo. (Fernández, 2010). La respuesta a esto la encontramos en que socialmente a nivel imaginario existen concepciones de género compartidas en torno a lo masculino y lo femenino, las cuales se han ido construyendo a un nivel simbólico en la sociedad a lo largo de la historia. En este sentido vemos como lo femenino se asocia a la dulzura, delicadeza, al cuidado, a la atención, al lugar de la emoción, de los afectos, de los sentimientos, de la intuición, al ser más para los otros que para sí. Antagónicamente lo masculino se articula alrededor de atributos como: la cognición, el intelecto, la razón, el saber, la cultura, el poder, la excelencia, el éxito, la eficacia. (Fernández, 2010). Como evidencia de esta relación de exclusión vemos como en lo masculino no aparece ningún atributo de afecto o emoción pues según la cultura patriarcal, estos son privativos de lo femenino. En oposición, lo masculino debe dar cuenta de dominio de lo físico, fuerza, control de los sentimientos y seguridad emocional.

Esto demuestra porqué muchas veces encontramos que las féminas se inclinan más a escoger aquellas profesiones tradicionalmente asociadas al cuidado, al servicio, a lo humano, al contacto con los demás, es decir las asociadas a las ciencias sociales y humanísticas, mal llamadas ciencias blandas, mientras que los varones se inclinan más por las ciencias exactas y las carreras técnicas, conocidas como las ciencias duras asociadas a lo masculino, a la razón y al desarrollo del pensamiento lógico.

Por todo lo antes expuesto es importante recordar que para que el estudiante no cometa errores en su elección profesional resulta conveniente que profundice previamente en el conocimiento de diferentes aspectos a tener en cuenta como lo son el conocimiento de sí, la información precisa acerca de las diferentes profesiones y las perspectivas en torno al mundo laboral.

En congruencia con esta línea de pensamiento Viviana González y otros, 2005, conceptualiza la elección profesional responsable como:

Aquella elección profesional que se caracteriza por ser consciente y comprometida, resultado de un complejo proceso de análisis y valoración del sujeto acerca de sus posibilidades motivacionales e intelectuales y de las posibilidades que le brinda el contexto histórico-social en el que se desarrolla, para el estudio de diferentes profesiones. (González, 2007, p. 5).

La autora acota además que en la integración de los factores sociales e individuales en la elección profesional corresponde un papel rector a la posición activa que asume el joven en este proceso de toma de decisiones profesionales lo cual con la ayuda de la orientación, ha de conducirlo a una elección profesional responsable. (González, 2007).

Así cuando un estudiante llega a la carrera con una insuficiente información profesional, un bajo nivel de reflexión en torno a sus decisiones profesionales, entre otros factores, presentan mayores posibilidades de obtener bajos rendimientos académicos, lo cual en ocasiones trae consigo su baja del centro. (González, 2007).

En este sentido también apunta:

La decisión profesional responsable implica un profundo compromiso del estudiante con el resultado de su elección así como una actitud flexible y perseverante en la puesta en práctica de la decisión. No siempre la decisión profesional implica estudiar la carrera o las carreras preferidas, en ocasiones una decisión responsable expresa la renuncia a la carrera deseada y el planteamiento de otras alternativas que constituyen las mejores opciones para el estudiante dado su situación específica. Lo que distingue una decisión profesional responsable es el convencimiento de su pertinencia por parte del estudiante, el compromiso con su ejecución, el optimismo y seguridad en sus resultados. (González, 2001, p. 59).

### **Nuestra concepción teórica en torno al estudio de la motivación profesional**

En este estudio será abordada la motivación profesional desde la visión de los seguidores del enfoque histórico cultural, que representara la otrora Unión Soviética y los científicos cubanos que han trabajado en este sentido, y a la cual nosotras nos adscribimos. Dentro de la psicología soviética encontramos los trabajos desarrollados por: Bozhovich (1976), que al caracterizar la edad juvenil, ubica en el centro de su “situación social del desarrollo” el problema de la elección de la profesión, como condición del proceso que necesariamente conduce al joven a determinar su lugar dentro del contexto social en que vive. Shukina (1978) citado por Domínguez (2005), alega que en los grados superiores los intereses cognoscitivos sirven de sustento a la aparición de intereses profesionales, y estudia los motivos que están de base en la elección de la profesión en los jóvenes, y que estos tienen en cuenta para realizar su elección, el contenido real de la actividad profesional, así como sus capacidades y posibilidades.

Por otra parte, Kon (1990) citado por Domínguez (2005), expone que al referirse a la selección profesional hay que tener presente dos aspectos fundamentales: determinar los intereses, capacidades y sistema de valores del joven (fines que se persiguen con el desempeño de la profesión); y determinar qué especialidad es la deseada y qué nivel de calificación se pretende obtener, e inscribe el proceso de orientación profesional (en términos de elección de la futura profesión) como un componente del proceso de autodeterminación social de la personalidad.

Según refiere Domínguez (2007) el estudio de la motivación profesional fue iniciada en Cuba hace ya algunos años por González, D. (1976) y González, F. (1983) y continuada hasta el presente por diferentes investigadores. “Estos trabajos se han desarrollado en dos direcciones esenciales: la búsqueda de los mecanismos de formación de la motivación profesional a partir de diseños experimentales (Rivera Michelena, 1986 e Ibarra Mustelier, 1988) y la caracterización de sus niveles de desarrollo, efectividad e integración (Valdés Casal, 1984, Brito Fernández, 1987, González Maura, 1989 y Domínguez García, 1992)”. (Domínguez, 2007. p. 37).

En nuestra investigación nos basamos en los aportes hechos en las investigaciones realizadas por las doctoras Viviana González Maura y Laura Domínguez García.

En este sentido González (1999a) concibe el estudio de la motivación profesional desde un enfoque personológico lo cual significa, entender el papel activo del sujeto en el proceso de elección, formación y actuación profesional. Y plantea que para lograr la autodeterminación del estudiante en su actuación profesional es necesario potenciar el desarrollo de los indicadores de funcionamiento de su motivación profesional hasta los niveles más altos de expresión funcional.

En sus investigaciones ella constató la existencia de formaciones motivacionales que se distinguen, en el orden del contenido, por el predominio de motivos intrínsecos o extrínsecos a la actividad profesional, y en el orden funcional, por su existencia en diferentes grados de desarrollo, lo cual permitió determinar la existencia de diferentes niveles de integración de la motivación profesional, cuyo diagnóstico nos ofrece la posibilidad de utilizar estrategias educativas con los estudiantes dirigidas sobre bases científicas. Así ella clasifica estos niveles de integración de la motivación profesional en superior, medio e inferior.

Por otro lado Laura Domínguez propone en su tesis de doctorado, defendida en 1992, la caracterización de los niveles de desarrollo de la motivación profesional en estudiantes cubanos, pertenecientes a la enseñanza media superior y a la educación superior. En ella parte de considerar la motivación profesional como una formación de la personalidad, que integra un conjunto de componentes psicológicos. El diagnóstico de estos componentes permite la determinación de los niveles de desarrollo de esta formación, los cuales están referidos al conocimiento que posee el sujeto acerca del contenido de su futura profesión, al vínculo afectivo que siente hacia ella, y además, a los aspectos de la autovaloración de la proyección futura de la personalidad, vinculados a la regulación motivacional en esta esfera.

Siguiendo este mismo orden, Domínguez (2007) expresa desde su comprensión, que en estos trabajos se han puesto de manifiesto, unánimemente, las limitaciones que presenta el desarrollo de la motivación profesional en nuestros jóvenes estudiantes, repercutiendo esto negativamente en la calidad docente y en la preparación del futuro especialista. En este sentido la autora plantea que:

Estos resultados plantean finalmente dos cuestiones a valorar, estrechamente relacionadas. Primero lo referido a qué factores están condicionando dichos resultados (a nivel mundial se presentan la limitada información con que cuentan acerca de las diferentes profesiones, y el insuficiente desarrollo de la personalidad para adaptarse a las exigencias de la profesión y trazarse una estrategia definida en la consecución de sus objetivos en esta esfera), y el problema de la "educabilidad" de la motivación profesional como formación de la personalidad, en tanto se considera que la motivación profesional es educable y que en su proceso de formación y desarrollo desempeñan un papel determinante las influencias que recibe el sujeto en la familia, en la escuela y de la sociedad en general (Domínguez, 2007, p. 37).

Agrega además que otra cuestión importante es la falta de coincidencia entre los intereses profesionales del joven y las necesidades de la sociedad, aspecto muy relacionado con el prestigio social de las profesiones.

Luego del análisis de las investigaciones realizadas en esta esfera motivacional, nos adscribimos para la realización de la caracterización del desarrollo de la motivación profesional como factor individual que influye en la calidad de la elección durante el proceso de decisión profesional en los jóvenes preuniversitarios muestreados; tanto a la perspectiva asumida por la Dra. Laura Domínguez García, como a la concebida por la Dra. Viviana González Maura, la cual constituye nuestro principal referente.

### **Diseño metodológico**

Problema científico: ¿Cómo influye el desarrollo de la motivación profesional en la calidad del proceso de elección profesional de los estudiantes de duodécimo grado del IPU "Rubén Martínez Villena"?



Objetivo General: Caracterizar la influencia de la motivación profesional en la calidad del proceso de elección profesional de los estudiantes de 12 grado del IPU “Rubén Martínez Villena”.

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar el proceso de formación y desarrollo de la motivación profesional de un grupo de estudiantes de 12 grado del IPU “Rubén Martínez Villena”.
2. Caracterizar el proceso de toma de decisión vocacional de un grupo de estudiantes de 12 grado del IPU “Rubén Martínez Villena” atendiendo a los requisitos de una elección responsable.
3. Caracterizar la influencia de la motivación profesional como factor individual que condiciona el proceso de elección profesional.

#### *Categorías-dimensiones e indicadores*

En nuestra investigación integramos dos importantes perspectivas antecedentes, esto es, nos aproximamos al estudio de la motivación profesional a través de dimensiones de análisis que integran de forma compleja la relación estructura-función.

Por tal motivo hicimos converger el criterio estructural (componentes cognitivo, afectivo, autovalorativo y de proyección futura) propuesto por Domínguez (1992) con los criterios de funcionamiento y contenido propuestos por González (1999a) para la comprensión del desarrollo de la motivación profesional asociado al proceso de toma de decisión, para determinar no solo el *porqué* de dicha elección profesional, sino también el *cómo* esta se produce, y regula en este sentido la actividad de los sujetos, destacando con ello su carácter procesal, complejo, y contradictorio.

Nuestro objetivo primordial: lograr una caracterización profunda y detallada del desarrollo de la motivación profesional de estos jóvenes estudiantes y su influencia en la calidad del proceso de elección profesional, rebasando con ello el nivel descriptivo de análisis; y penetrar en un nivel explicativo, con un mayor énfasis en la relación e integración sistémica de sus aspectos estructurales- funcionales y de contenido, con el fin de develar aquellas áreas de conflicto y dificultades, de sus características y potencialidades, el cómo se desarrolla en estos estudiantes como sujetos activos, el proceso de toma de decisión profesional, a través de la influencia ejercida por el desarrollo de la motivación hacia la futura profesión.

Partiendo de esto se podrán diseñar e implementar novedosas estrategias científicas y educativas que promuevan una adecuada orientación vocacional dirigida a la formación y desarrollo de intereses cognoscitivos, conocimientos y habilidades específicas, y de una actitud reflexiva, volitiva e independiente, para que nuestros estudiantes preuniversitarios realicen una elección profesional eficazmente responsable y autodeterminada. (González, 1999b). Nuestro referente para la construcción de nuevos indicadores lo constituyen los trabajos aportados por el prestigioso investigador cubano el Dr. Fernando González Rey, en tanto la información extraída de sus libros *La personalidad, su educación y desarrollo* (1989) e *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos* (2000), nos ha servido como fuente valiosa de conocimientos, a implementar en esta dirección.

Nos apoyamos para este análisis en el concepto de motivación profesional referido por Viviana González, abordándolo como: “Una formación psicológica, reguladora de la actuación del sujeto en la esfera estudiantil-profesional, la cual integra en una unidad dialéctica sus aspectos de contenido y

funcionamiento que posibilitan en su desarrollo, alcanzar el nivel superior de autorregulación del sujeto en su actuación como estudiante y futuro profesional: La autodeterminación. (González, 1999a).

En cuanto a las dimensiones de análisis utilizadas para la caracterización de la motivación profesional abordamos primeramente la dimensión contenido de la motivación, pudiendo aparecer orientada tanto al *contenido esencial de la profesión*, es decir a sus atributos esenciales, intrínsecos, como al contenido *no esencial de la profesión*, es decir a aquellos atributos externos de esta. En cuanto a la relación estructura-función abordamos las dimensiones de análisis cognitiva, afectiva, autovalorativa, perspectiva temporal y la posición del sujeto en la regulación de la actividad presente durante el proceso de toma de decisión profesional.

De igual modo para constatar la influencia ejercida por el desarrollo de la motivación profesional en la calidad del proceso de elección, abordamos el concepto de elección profesional responsable referido por Viviana González definido como “La elección profesional responsable es una elección profesional *consciente y comprometida*, resultado de un complejo proceso de análisis y valoración del sujeto acerca de sus posibilidades motivacionales e intelectuales y de las posibilidades que le brinda el contexto histórico-social en el que se desarrolla, para el estudio de diferentes profesiones”. (González, 2007, p. 5).

Así para la caracterización de la elección profesional responsable se tuvieron en cuenta para su análisis las dimensiones cognitiva, autovalorativa, motivacional, y funcional.

En este sentido la elección profesional es comprendida por Viviana González como una competencia genérica.

La integración de las dimensiones cognitiva, motivacional, autovalorativa y funcional en la competencia se manifiesta a través de la posición que asume la persona, en este caso en el proceso de elección profesional. Es por ello que la autodeterminación en dicho proceso constituye el elemento esencial en el desarrollo de esta competencia. (González, V., 2009).

## **Metodología**

La investigación se desarrolló desde la perspectiva cualitativa en la investigación psicológica.

## **Método, técnicas e instrumentos**

### **Las técnicas aplicadas fueron:**

1. Técnica de los diez deseos.
2. Completamiento de frases.
3. Composición: “Mi futura profesión

### Población y muestra

El universo o población está constituido por el total de estudiantes del duodécimo grado del preuniversitario “Rubén Martínez Villena” del municipio Playa, conformado en ese momento por 415 alumnos, lo que representa el 100% de la matrícula oficial del grado.

La muestra estuvo constituida por 30 jóvenes del grupo 7, lo que representa el 7.2 % del universo, de ellos 19 pertenecen al sexo femenino y 11 al sexo masculino.

### Síntesis de los principales resultados

Indicadores consecuentes construidos para la caracterización del desarrollo de la motivación profesional y su influencia en la calidad de la elección profesional.

Categoría	Dimensiones	Indicadores Consecuentes
Motivación profesional	Contenido de la motivación	<p><b>1-</b> Combinación de motivaciones intrínsecas y extrínsecas asociadas al estudio de la futura profesión: Se asocia un gusto o interés por el contenido esencial de la profesión con la identificación de beneficios de orden económico asociados al desempeño de esta.</p> <p><b>2-</b> Existencia de diferencias de género respecto al contenido de la motivación:</p> <p>En las hembras la tendencia es hacia el predominio de motivaciones intrínsecas relacionadas con el contenido esencial de la profesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las necesidades de superación y realización personal a través del ejercicio de la profesión.</li> <li>- La necesidad de profundizar en el conocimiento del contenido de su futura profesión y desarrollar conocimientos y habilidades profesionales.</li> <li>- Las motivaciones extrínsecas hacia la profesión en las hembras se asocian a necesidades de fama, prestigio y dinero.</li> <li>- Se expresan necesidades de aceptación, respeto, prestigio y reconocimiento social que representan unas profesiones por encima de otras.</li> <li>- La satisfacción de las expectativas de los padres como condicionante de su motivación hacia la profesión.</li> <li>- Influencia de la imagen social de las profesiones mediada por el ideal de modelo artístico que promueven los medios publicitarios.</li> </ul> <p>En los varones se orientan más hacia cuestiones ajenas a la esencia de la profesión por lo que predominan las motivaciones extrínsecas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ingreso a la universidad es un mecanismo para disminuir el tiempo del servicio militar.</li> <li>- Ingreso a la universidad como espacio de interacción con personas</li> </ul>

		<p>del otro sexo hacia la satisfacción de necesidades de contacto íntimo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El acceso a la universidad y al estudio de una carrera también aparece mediado por los beneficios económicos que se derivan del ejercicio profesional futuro.</li> </ul> <p><b>3-</b> En sentido general se evidencia un predominio de motivaciones extrínsecas asociadas a la profesión coherentemente con la recurrencia en la que aparecen las necesidades de orden económico en su jerarquía motivacional.</p> <p><b>4-</b> Las aspiraciones e intereses personales asociados al estudio y ejercicio de la profesión están fuertemente condicionadas por factores económicos.</p> <p><b>5-</b> El condicionamiento socio-económico de la motivación profesional determina una proyección hacia el futuro desempeño profesional en otros contextos.</p> <p><b>6-</b> No se identifica nuestro país como un mercado laboral que permita lograr prosperidad económica.</p> <p><b>7-</b> Aspiración de poner el desarrollo de la profesión en función de un beneficio personal de orden económico en detrimento de un beneficio social.</p> <p><b>8-</b> Aspiración de un ejercicio privado de la profesión.</p> <p><b>9-</b> Existencia de una contradicción entre las aspiraciones individuales y sociales.</p> <p><b>10-</b> No correspondencia entre las expectativas personales y la tradición en nuestro país de poner al servicio de la sociedad de forma gratuita los servicios sociales básicos.</p> <p><b>11-</b> Influencia de la ideología capitalista en la subjetividad de nuestros jóvenes que condiciona deseos y aspiraciones propios de ese sistema social con principios contrarios a los de nuestra sociedad.</p> <p><b>12-</b> Existencia de diferencias de género en el condicionamiento socio-económico de la motivación profesional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En las hembras lo económico aparece asociado al deseo de obtener independencia a través del trabajo y por otra parte poder ayudar o retribuir a la familia de origen.</li> <li>- En los varones aparece el interés hacia lo económico como vía de satisfacción personal, no conectado con la sociedad ni con la familia.</li> </ul>
	<p><b>Dimensión cognitiva</b></p>	<p><b>1-</b> Existencia de un conocimiento parcial pues la información manifestada sobre la profesión resulta incompleta, abarcando algunos aspectos en mayor medida que otros:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importancia que tiene la profesión para la sociedad.</li> <li>- Objetivos y diferentes contextos de aplicación de la carrera de su preferencia.</li> </ul> <p>2- Existencia de un conocimiento insuficiente sobre las carreras de su preferencia dada la información poco precisa que poseen y el desconocimiento de determinados aspectos esenciales de la profesión necesarios para tomar la decisión de estudiar cualquier carrera universitaria.</p> <p>3- La elaboración personal es insuficiente: sus reflexiones personales, valoraciones y juicios por lo general son muy pobres, con un predominio de adjetivos que en su descripción no expresan ningún contenido, son vacíos.</p>
	<p><b>Dimensión afectiva</b></p>	<p>1- Se expresan una gran implicación afectiva con las carreras de su preferencia.</p> <p>2- Predominio del vínculo afectivo positivo con las carreras que desean estudiar.</p> <p>3- Coexisten aspectos positivos y negativos en el vínculo afectivo con la profesión que desearían estudiar lo cual da cuenta de una actitud ambivalente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Existencia de una identificación positiva con la futura profesión matizada por elementos de desvalorización de la profesión a nivel social.</li> <li>- La ambivalencia del vínculo afectivo con la profesión genera vivencias de contradicción en el proceso de toma de decisión vocacional.</li> </ul> <p>4- Se pone de manifiesto una estrecha relación entre el vínculo afectivo positivo con la futura profesión y la vivencia de satisfacción con la elección de la carrera de preferencia</p> <p>5- Como tendencia se evidencia una falta de racionalidad en la elección pues esta se sustenta en un gusto o preferencia que carece de la información necesaria para hacer una elección responsable.</p>
	<p><b>Dimensión autovalorativa</b></p>	<p>1- Predominio de imágenes positivas de sí mismos como estudiantes.</p> <p>2- Autoimagen positiva no está sustentada en la autorreflexión pues no tienen en cuenta cuáles son las cualidades necesarias o idóneas para poder considerarse un buen estudiante.</p> <p>3- La imagen positiva de sí mismos como estudiantes condiciona la autoconfianza en las posibilidades de obtener la carrera de su preferencia.</p> <p>4- La confianza en sí mismos no está totalmente sustentada en el conocimiento de sus posibilidades reales dado el insuficiente desarrollo de los procesos autovalorativos que los lleva a valorar por</p>

		<p>encima sus posibilidades.</p> <p><b>5-</b> Identificación de dos condiciones básicas para poder obtener la carrera de su preferencia: tener un buen promedio y estudiar sistemáticamente.</p> <p><b>6-</b> Como tendencia depositan en sí mismos la responsabilidad del logro de este objetivo.</p> <p>Sin embargo:</p> <p><b>7-</b> No se expresa una autorregulación sistemática de su comportamiento hacia el logro de esta meta.</p> <p><b>8-</b> Como tendencia consideran poseer las características personales necesarias para el estudio y desempeño en la profesión de su preferencia.</p> <p>Sin embargo:</p> <p><b>9-</b> No se evidencia elaboración personal: no se expresa una reflexión profunda sobre la relación entre las características personales y las exigencias de la profesión.</p> <p><b>10-</b> No identifican cuáles son las características personales que consideran idóneas para el estudio y desempeño de la profesión que desean estudiar.</p> <p><b>11-</b> Este es el resultado por una parte del insuficiente conocimiento en torno a las profesiones de su preferencia y por otra del pobre desarrollo de los procesos autovalorativos comprometidos en la esfera profesional.</p> <p><b>12-</b> En sentido general los procesos psicológicos dirigidos a la autoexploración y al autodescubrimiento del mundo interno asociado a los estudios y a la futura profesión no se encuentran suficientemente desarrollados.</p>
	<p><b>Dimensión perspectiva temporal</b></p>	<p><b>1-</b> Se expresan objetivos profesionales proyectados al futuro mediano, es decir a largo plazo, entre los que están graduarse, ejercer la profesión y continuar especializándose después de graduados.</p> <p><b>2-</b> Se manifiesta la temporalidad de sus objetivos proyectados a un futuro inmediato, esto es, a corto plazo, como por ejemplo aprobar las asignaturas, graduarse de 12 grado, aprobar las pruebas de ingreso e ingresar a la universidad.</p> <p><b>3-</b> Se expresa una combinación de temporalidad inmediata y mediata en la proyección de sus proyectos profesionales. Es decir, se combinan proyectos profesionales a corto y a largo plazo.</p>
	<p><b>Posición del sujeto en la</b></p>	<p><b>1-</b> Se manifestó una posición pasiva e inconsistente a través de la no expresión de acciones precisas reguladoras de su conducta hacia</p>

	<b>regulación del proceso de toma de decisión profesional</b>	<p>una elección responsable.</p> <p><b>2-</b> No se evidencia persistencia en la búsqueda del logro de sus objetivos profesionales, ni se prevén los obstáculos que pueden enfrentar.</p> <p><b>3-</b> No se expresaron acciones concretas para el logro de sus metas y aspiraciones profesionales.</p> <p><b>4-</b> Esta posición pasiva asumida por estos jóvenes ante la posibilidad de realización de sus sueños de ser futuros profesionales no actúa como reguladora efectiva del comportamiento presente.</p>
--	---	--

Categoría	Dimensiones	Indicadores consecuentes que evidencian la influencia del insuficiente desarrollo de la motivación profesional en la calidad de la elección profesional.
<b>Elección profesional NO responsable</b>	<b>Insuficiente desarrollo de la dimensión cognitiva</b>	<p><b>1-</b> Insuficiente conocimiento sobre las carreras que se ofertan dentro de las que debe elegir las de su preferencia.</p> <p><b>2-</b> No existencia de un conocimiento adecuado de la carrera que desean estudiar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El lugar donde se estudia y la importancia de la profesión son los elementos que más exponen sobre las carreras de su preferencia.</li> <li>- Como tendencia no identifican las materias que se estudian en la carrera, exigencias o requisitos importantes para su estudio, perfil profesional, oportunidades laborales para el desempeño en ella.</li> </ul> <p><b>3-</b> Insuficiente desarrollo de habilidades para la búsqueda de información profesional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Depositán en los otros (profesores, escuela) la responsabilidad de brindarles toda la información necesaria para tomar la decisión.</li> </ul>
	<b>Insuficiente desarrollo de la dimensión autovalorativa</b>	<p><b>1-</b> No se evidencia un desarrollo adecuado de los procesos autovalorativos comprometidos en la esfera estudiantil/ profesional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Insuficiente autoconocimiento de las características personales y del dominio de conocimientos y habilidades básicas necesarias para el estudio de las carreras de su preferencia.</li> </ul> <p><b>2-</b> Insuficiente desarrollo de las habilidades para la toma de decisión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Existencia de vivencias de inseguridad ante la inminencia de una toma de decisión importante para su futuro profesional.</li> </ul>
	<b>Insuficiente desarrollo de la dimensión motivacional</b>	<p><b>1-</b> La motivación profesional está insuficientemente desarrollada resaltando como dimensiones más afectadas la cognitiva y la autovalorativa.</p> <p><b>2-</b> Existencia de vivencias de contradicción en el proceso de toma de decisión debido al vínculo ambivalente con la carrera que desean</p>

		elegir resultado de la coexistencia de un gusto o preferencia por una profesión que no es bien remunerada.
	<b>Insuficiente desarrollo de la dimensión funcional</b>	<p>1- No evidencia de un desarrollo adecuado de los recursos personales que actúan como indicadores funcionales que favorecen el logro de la autodeterminación.</p> <p>- No existencia de una reflexión personalizada en torno a la carrera de su preferencia y futura profesión evidenciada en la poca elaboración personal.</p> <p>- Posición pasiva e inconsistente ante el proceso de toma de decisión profesional.</p> <p>- No se evidencia una permanencia en el tiempo en la elección lo cual se expresa en la diferencia significativa entre la intención de elección expresada en las técnicas aplicadas en el contexto de esta investigación y la verdadera y real decisión final efectuada.</p>

Sin embargo en torno a los resultados arrojados que muestran la existencia de un *Insuficiente desarrollo de la motivación profesional* tras la afectación de la mayoría de sus dimensiones, y por lo tanto de una influencia desfavorable en la calidad del proceso de decisión profesional para una elección profesional “en este caso” *NO responsable*, resulta importante referir que *no todo los elementos que caracterizaron el desarrollo de este proceso fueran del todo negativos*. Si bien la actividad presente de estos estudiantes no se encuentra efectivamente regulada hacia una elección responsable, en tanto la posición pasiva asumida por ellos no regula su comportamiento hacia el logro de este fin, si se constató que:

- En la jerarquía motivacional de estos estudiantes, la futura profesión ocupa el nivel más alto en su pirámide de necesidades, lo cual constituye una evidencia fehaciente de la expresión consciente de los motivos asociados al ejercicio futuro de una profesión.
- También se proyectaron objetivos profesionales futuros tanto desde una perspectiva inmediata como mediata. Se comprobó en casi la totalidad de la muestra la perseverancia en la decisión de ingresar a la universidad para continuar sus estudios superiores, demostrado a través de datos concretos que evidenciaron la temporalidad de estos objetivos. Esto constituye un dato importante a valorar teniendo en cuenta que el resaltar objetivos futuros es una tendencia hacia la autodeterminación, lo cual ha sido referido por González, F. (1983, 1989).
- La dimensión afectiva de la motivación profesional fue una de las mejor estructuradas, evidenciando en su generalidad un vínculo afectivo positivo, avalado además en buena parte por vivencias de satisfacción hacia la profesión a elegir, lo cual es un dato favorable a incidir en el proceso de elección profesional, teniendo en cuenta que los procesos afectivos y las tendencias que participan en la motivación ocupan la función más importante en ella, lo cual ha sido abordado por González, D. (2010).
- Afloraron también indicadores que nos hablan de que existe un cierto nivel, aunque no sea muy elaborado en cuanto a la flexibilidad y capacidad para reestructurar el campo, como competencias para la organización de diversas alternativas de comportamiento ante situaciones nuevas, los cuales



fueron expresados en buena medida a través de la mención de otra carrera a elegir como disyuntiva ante la situación de no alcanzar la profesión mayormente deseada, así como otras vías para continuar esforzándose en su empeño de lograrlo.

### **Conclusiones**

Luego del análisis de cada una de las técnicas aplicadas y la triangulación de la información aportada por los estudiantes a través de estas podemos concluir que:

**1-** La caracterización del desarrollo de la motivación profesional demostró que en estos estudiantes no se ha alcanzado un nivel de estructuración que propicie que la elección profesional se realice basada en un acto de autodeterminación, pues estos jóvenes no están en condiciones de realizar una valoración de sus intereses, capacidades y posibilidades, partiendo de sus aspiraciones, y en correspondencia con esta evaluación, tomar una decisión responsable:

**1.1-** El contenido de la motivación profesional se caracteriza por la existencia de una combinación de motivaciones intrínsecas y extrínsecas asociadas al estudio de la futura profesión ya que los estudiantes asocian un gusto o interés por el contenido esencial de la profesión con la identificación de beneficios de orden económico asociados al desempeño de esta.

**1.2-** La dimensión cognitiva de la motivación profesional se encuentra insuficientemente desarrollada dado el pobre conocimiento sobre las carreras de su preferencia y la información poco precisa que poseen, así como el desconocimiento de determinados aspectos esenciales de la profesión necesarios para tomar la decisión de estudiar cualquier carrera universitaria.

**1.3-** La dimensión afectiva de la motivación profesional es la más desarrollada pues se expresa una gran implicación afectiva con las carreras de su preferencia y el predominio de un vínculo afectivo positivo con las carreras que desean estudiar:

- Como tendencia se evidencia una falta de racionalidad en la elección pues esta se sustenta en un gusto o preferencia que carece de la información necesaria para hacer una elección responsable.

**1.4-** La dimensión autovalorativa de la motivación profesional es una de las más afectadas debido a que en sentido general en estos estudiantes se evidencia un insuficiente desarrollo de los procesos psicológicos dirigidos a la autoexploración y al autodescubrimiento del mundo interno asociado a los estudios y a la futura profesión:

- No se evidencia una reflexión profunda sobre la relación entre las características personales y las exigencias de la profesión.

- No identifican cuáles son las características personales que consideran idóneas para el estudio y desempeño de la profesión que desean estudiar.

**1.5-** La dimensión perspectiva temporal de la motivación profesional como tendencia expresa un desarrollo más adecuado si se contrasta con la afectación que presentan las dimensiones cognitiva y autovalorativa. Se ponen en evidencia una combinación de temporalidad inmediata y mediata en la proyección de sus proyectos profesionales.

**1.6-** Como tendencia la posición de estos estudiantes en la regulación del proceso de decisión profesional es pasiva e inconsistente pues no se expresan acciones precisas reguladoras de su conducta hacia una elección responsable.

**2-** La elección profesional realizada por estos estudiantes no estuvo sustentada en una reflexión a través de la cual valoraran adecuadamente las posibilidades reales que poseen para lograr el éxito en

el estudio y futuro ejercicio profesional a partir de la integración del conocimiento sobre la carrera de su preferencia y del conocimiento de sí.

### Recomendaciones

1- Teniendo en cuenta que este estudio se inserta en una línea de investigación en desarrollo, recomendamos darle continuidad a través de su extensión a muestras más representativas de la población. Esta idea se puede materializar a través de una investigación desde el enfoque mixto con un diseño secuencial de dos etapas por derivación donde estos resultados cualitativos que permitieron la caracterización profunda de nuestro objeto de investigación puedan ser analizados a gran escala en la etapa cuantitativa que permita la generalización de los resultados a toda la población de estudiantes de 12 grado de los pre-universitarios de La Habana. La triangulación de datos cuantitativos mediante los que se identifican tendencias con la profundidad que aportan los estudios cualitativos favorecen el logro de estudios más completos.

2- Recomendamos que los resultados de esta investigación sean tenidos en cuenta para el diseño e implementación de un programa de orientación vocacional para estudiantes de 12 grado que aspiran ingresar a la universidad. Expondremos algunos elementos que deben ser tenidos en cuenta en este diseño atendiendo a los resultados de este estudio:

- Hacer énfasis en el programa de orientación vocacional en aquellas acciones encaminadas al desarrollo de la dimensión *cognitiva* y *autovalorativa* de la motivación profesional. Resulta imprescindible que además de brindar una información profunda sobre las diferentes carreras dentro de las que ellos deben elegir las de su preferencia, se debe trabajar en pos del desarrollo de los procesos psicológicos dirigidos a la autoexploración del mundo psicológico asociado a la esfera estudiantil-profesional pues este desarrollo es una premisa básica para que los estudiantes puedan hacer una elección profesional responsable.

- Teniendo en cuenta que la familia ejerce una influencia significativa en el proceso de elección profesional de los jóvenes que aspiran ingresar a la Educación Superior, consideramos oportuna la realización de una escuela de padres a través de la cual se asesore a estos para que estén en mejores condiciones de acompañar y orientar adecuadamente a sus hijos en el proceso de toma de decisión vocacional.

- Consideramos que resulta necesario perfeccionar el diseño e implementación de la estrategia de formación vocacional que se desarrolla en los pre-universitarios teniendo en cuenta la responsabilidad que tienen estas instituciones en la formación de la vocación de los jóvenes. Es importante la sistematicidad de las acciones y su comienzo temprano preferiblemente desde décimo grado. Además se deben realizar acciones de orientación hacia todas las carreras y no priorizar unas en detrimento de las otras incluso aunque exista una prioridad para el país dada la necesidad de determinadas profesiones, no se debe perder esto de vista pues aunque lo social es un factor importante no se debe obviar la individualidad en este proceso de decisión de la vida futura de nuestros jóvenes.

### Bibliografía

Alfonso, R. (2006). Mujeres académicas: ¿Subjetividad fragmentada? (Tesis inédita de Diploma). Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Almeyda, A. (2012a). Los primeros pasos en el proceso de convertirse en psicólogos. Tesis en opción al grado científico máster en Psicología Educativa.

- \_\_\_\_\_. (2012b). Género, ciencia y profesión en el imaginario social. Su impronta en la elección profesional.
- Bozhovich, L. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Del Pino, J. (1999). La orientación profesional en los inicios de la formación superior -pedagógica: una propuesta desde el enfoque problematizador. Tesis inédita de doctorado. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Domínguez, L. (2005). "Motivación Profesional y Personalidad", en Fernández, L. *Pensando en la personalidad*. Selección de Lecturas, t. I, La Habana: Félix Varela.
- \_\_\_\_\_. (2007). "La elección de la profesión y el desempeño laboral como contenido esencial del proyecto de vida en la juventud". Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología, vol. 3, no. 1. pp. 34-43. [www.conductitlan.net/eleccion\\_profesional.html](http://www.conductitlan.net/eleccion_profesional.html).
- Fernández, L. (2010). *Género y ciencia o ¿La apoteosis del egoísmo?* La Habana: Editorial de la Mujer.
- García, T. (2013). Elegir una profesión significa elegir el futuro. Caracterización de la motivación profesional en estudiantes de 12º grado. Trabajo de Diploma Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana.
- García, V. & Marcos, B. (2005). En torno al proceso de evolución del sentido de identidad profesional en la persona. (Artículo Inédito).
- Gimeno, M. & Rocabert, E. (1997). Elección vocacional tradicional vs no tradicional y su relación con las actitudes hacia las mujeres. En *La orientación educativa y psicopedagógica integradas en el currículo*. (pp. 362-365). Valencia.
- González, D. (2010). *Psicología de la Motivación*. La Habana: Ciencias Médicas.
- González, F. (1983). *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Ciencias Sociales.
- \_\_\_\_\_. & Mitjans, A (1989). *La personalidad. Su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Investigación Cualitativa en Psicología. Rumbos y Desafíos*.
- González, V. (1999a). *La orientación profesional en la Educación Superior: Una alternativa teórico metodológica para su instrumentación en centros universitarios*. Monografía. CEPES. Universidad de la Habana.
- \_\_\_\_\_. (1999b). "Orientación Educativa-Vocacional: Una propuesta metodológica para la elección y desarrollo profesional responsable". CEPES. Universidad de la Habana.
- \_\_\_\_\_. (2001). "El servicio de Orientación Vocacional-Profesional (SOVP) de la Universidad de la Habana: Una estrategia Educativa para la elección y desarrollo profesional responsable del estudiante". *Revista Pedagogía Universitaria*, vol. 6, no. 4. CEPES. Universidad de la Habana, pp. 49-61.
- \_\_\_\_\_. (2007). "La elección profesional responsable: Elemento esencial en la calidad del acceso y la permanencia del estudiante a la Educación Superior". *Revista Cubana de Educación Superior* XXVII.
- \_\_\_\_\_. (2009). "Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable". *Revista Ibero-Americana de Educação*, no. 51, pp. 201-220.
- Kon, I. (1990). "La juventud como etapa del camino de la vida", en Domínguez, L. *Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud*. La Habana: Félix Varela. 2003.

## A EXCLUSÃO DO ALUNO NEGRO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: UMA DISCUSSÃO A RESPEITO DO 'NÃO-LUGAR'.

**Tamyris Proença Bonilha**

Grupo de Pesquisa DiS (Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação)

**Ângela Fátima Soligo**

Faculdade de Educação da Unicamp, Brasil

### **RESUMO**

*Este estudo tem por objetivo analisar dados estatísticos educacionais acerca da trajetória do sujeito negro, na educação básica, de modo a identificar as regiões do Brasil que apresentam os maiores índices de exclusão escolar. Foram utilizados para coleta de dados o Censo Escolar de 2007 e 2009. Constatou-se disparidade entre o número de alunos pretos e alunos pardos, em todos os níveis de ensino, situação esta, compreendida na lógica do ideal de branqueamento; os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio representam os níveis de ensino com exclusão escolar do aluno negro. A exclusão do negro é um problema nacional, não estando circunscrita a uma região específica, o aluno negro sofre as consequências da discriminação racial em todas as regiões do país, e em todos os níveis de ensino.*

**Palavras-Chave:** Racismo, Exclusão Escolar do Negro, Preconceito racial.

### **Resumen**

Este estudio tiene por objetivo analizar datos estadísticos educacionales sobre la trayectoria del sujeto negro en la educación básica, para identificar las regiones de Brasil que presentan los mayores índices de exclusión escolar. Se utilizó, para la recogida de datos, el Censo Escolar de 2007 y 2009. Se constató la disparidad entre el número de alumnos negros y pardos en todos los niveles de enseñanza. Esta situación está comprendida en la lógica del ideal de blanqueamiento. Los años finales de la enseñanza fundamental y la media representan los niveles de exclusión escolar del alumno negro. La exclusión del negro es un problema nacional, que no se circunscribe a una región específica. El alumno negro sufre las consecuencias de la discriminación racial en todas las regiones del país, en todos los niveles de enseñanza.

**Palabras clave:** Racismo, exclusión escolar del negro, prejuicio racial.

### **Abstract**

*This study aims to analyze educational statistics about the trajectory of the black subject in basic education, in order to identify the regions of Brazil that have the highest rates of school exclusion. Were used for data collection to the School Census 2007 and 2009. It was found disparity between the number of black students and brown students at all educational levels, a situation, understood the logic of the ideal of whitening; the final years of elementary school and high school represent levels of education with school exclusion of black students. The exclusion of black is a national problem, not being limited to a specific region, the black student suffers from racial discrimination in all regions of the country, and in all levels of education.*

**Keywords:** Racism, School Exclusion black students, Racial prejudice.

### **Introdução**

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa acerca da exclusão do negro no contexto escolar. O presente estudo teve por objetivo analisar dados estatísticos educacionais acerca da exclusão do sujeito negro, na educação básica, de modo a desvelar os elementos do processo de discriminação a

que este está submetido nos diferentes níveis de ensino. Para tanto, foram analisados dados educacionais, a fim de identificar as regiões do Brasil que apresentam os maiores índices de exclusão escolar dos negros, bem como analisar possíveis mecanismos que influenciam o sucesso e o fracasso escolar destes sujeitos. Trata-se, pois, de estabelecer uma discussão acerca do “lugar” que o negro ocupa na sociedade, especificamente na escola, bem como compreender o modo como as desigualdades raciais operam e se modificam na sociedade, de acordo com o contexto político e social.

Discute-se a questão do “*não-lugar*” do sujeito negro na educação, bem como na sociedade, de modo que a expressão “*não-lugar*” é caracterizada a partir do processo de exclusão e apagamento da população negra na história do Brasil. Durante a escravidão, o negro ocupava um lugar específico e bem demarcado na sociedade. Mesmo na condição de escravos, os negros detinham uma posição central na economia e nas relações de trabalho, pois através da mão de obra representavam a base e a sustentação do sistema econômico. Sua participação na economia incluía desde a movimentação do mercado interno, uma vez que nas cidades correspondiam pela maior parte dos serviços, até do mercado externo, através do cultivo do café, da cana-de-açúcar, do ouro e do algodão.

Porém, após a Abolição e com o incentivo à imigração europeia no país, os negros foram deslocados para um “*não-lugar*” em vários âmbitos da sociedade, mas principalmente no mercado de trabalho, e desta forma, relegados a uma situação de exclusão e miséria.

Desde então, esse “*não-lugar*” foi sendo estigmatizado, marcado por estereótipos negativos e assim, legitimou-se a discriminação racial, mantida pelos benefícios simbólicos e materiais que a população branca obtém da desqualificação competitiva do grupo negro.

O lugar social ocupado pelo negro na sociedade pode ser considerado como um “*não-lugar*”, daquele que é silenciado e apagado, nos diversos lugares em que o branco ocupa situação de destaque, de modo que o negro não seja reconhecido como um sujeito histórico, social e cultural.

Os currículos escolares, os livros didáticos, a mídia, a cultura, de modo geral, valorizam e disseminam aspectos da história europeia e norte-americana, representadas, prioritariamente, por indivíduos brancos, logo, estereótipos positivos estão sempre associados aos brancos, enquanto que à população negra, destinam-se estigmas e estereótipos negativos, associados à violência, criminalidade, vagabundagem, sexualidade etc. (Silva, 2000).

Analisando a história do Brasil, é possível verificar que, aos poucos, o negro foi sendo relegado a um “*não-lugar*”, em um lugar vazio, inexistente aos olhos da sociedade, sem identidade ou história, a não ser aquela velha história legitimada pela escola, em que o negro está sempre associado à escravidão, ao trabalho, miséria ou ao esporte e à dança, encarcerado ao passado escravista, apagado do presente.

Assim, caracteriza-se o “*não-lugar*” como um espaço do anonimato, que é impessoal, sem qualquer traço de identidade ou de valorização; uma forma eficaz de silenciar e apagar um segmento da população da história e da cultura de um país. É importante destacar que tal exclusão acontece principalmente no nível simbólico, isto é, o “*não-lugar*” não corresponde apenas a um espaço físico, mas trata-se também de uma exclusão que opera no nível da subjetividade.

## **Método**

Neste trabalho, os dados quantitativos educacionais foram utilizados como subsídios às reflexões do pesquisador, assim, não era objetivo da pesquisa tomar os dados com uma verdade em si, uma certeza, mas pelo contrário, através de uma análise crítica sobre os dados quantificados de exclusão escolar do negro, correlacioná-los a outros indicadores sociais; pretende-se, assim, desvelar o que há de oculto por detrás dos números.

A discussão sobre a exclusão escolar foi realizada a partir da constatação da situação de exclusão dos negros na escola. Pesquisas de natureza quantitativa e qualitativa apontam para a persistência do processo de discriminação racial que se consolida desde épocas escravocratas e perdura em atitudes que foram enraizadas e naturalizadas nas práticas sociais (Hasenbalg, 1979).

Dessa forma, através de dados educacionais, foi possível comparar os indicadores de exclusão escolar, entre as diferentes regiões do Brasil, os quais foram selecionados em dois períodos: no ano 2007 e 2009.

Vale destacar que a escolha dos períodos a serem analisados refere-se às limitações dos dados estatísticos educacionais, pois somente a partir do ano 2005, o Censo Escolar passou a incluir o quesito cor/raça na coleta dos dados e, apenas em 2007, passou-se a tratar dados desagregados por indivíduos, não apenas centrado na escola.

A escolha pela utilização dos dados do Censo Escolar deve-se ao fato de que estes servem como base para o planejamento e implementação de políticas públicas, além de oferecerem informações relativas à educação básica que subsidiam a elaboração de análises, diagnósticos e planejamento do sistema educacional do País. Além do Censo Escolar, utilizou-se como fonte de dados, a Síntese de Indicadores Sociais –IBGE– que revela aspectos da realidade social brasileira, nas seguintes áreas: saúde, demográficos, educação, trabalho e rendimento, domicílios, famílias e grupos populacionais específicos –crianças, adolescentes e jovens, mulheres e idosos– entre outros aspectos.

Este estudo esbarrou na ausência de dados do Censo Escolar. Inicialmente, pretendeu-se uma análise temporal da exclusão escolar, na qual seriam contrastados o Censo Escolar de 2000, 2005 e 2009 (o mais recente até o momento), porém ao iniciar a coleta e sistematização destes dados, verificou-se que apenas a partir de 2005 o quesito Raça/Cor passou a ser incluído no questionário.

Nestas condições, optou-se por utilizar o Censo 2006 e 2009, contudo, ao estudar a metodologia utilizada para a coleta das informações nas escolas, foi observado que, em 2007, o questionário do Censo foi reformulado e passaram a fazer parte do foco da pesquisa os dados dos alunos e dos docentes, a fim de evitar números falsos sobre matrículas e número de professores. Tal alteração conferiu maior confiabilidade aos dados, uma vez que as informações passaram a se centrar em um formulário próprio para cada aluno e não mais no número de matrículas, por escola.

Assim, restaram para este estudo os dados do Censo 2007, 2008 e 2009, dado este que revela o quão recente é a produção e disseminação de dados estatísticos oficiais que apresentam o número de alunos em cada nível de ensino, nas diferentes regiões do Brasil. Apesar de pesquisas que analisam a produção acadêmica nesta área apontarem para uma crescente fonte de dados educacionais desagregados por cor, muitos destes dados não respondem ao questionamento desta pesquisa: em qual nível de ensino da educação básica ocorre a maior exclusão do aluno negro?

Decerto não cabe ignorar o fato de que a inclusão da variável raça/cor em pesquisas oficiais representa uma árdua conquista do movimento negro no Brasil, processo este que, embora lento, ganhou maior ênfase na segunda metade dos anos 1990.

Em um estudo sobre pesquisas que analisam a temática racial a partir de dados estatísticos, Paixão, Sousas e Carvano (2004) afirmam que, “apesar de todo o avanço recente, ainda hoje se pode dizer que o campo das relações raciais, no interior dos estudos demográficos, econômicos, políticos e sociológico, permanece na situação de um campo marginal” (p. 19).

Em síntese, há que se reconhecer os avanços verificados no campo das pesquisas oficiais que incluem a variável raça/cor, entretanto, este e outros estudos recentes apontam para a marginalização da população negra quando se trata de pesquisas oficiais, situação esta que dificulta o enfrentamento do racismo e da exclusão social do negro.

#### *Alunos com a cor/raça não-declarada*

Os dados do Censo Escolar revelam um número expressivo de sujeitos com cor/raça não-declarada. Este fato é verificado, especialmente no Censo de 2007, no qual em alguns níveis de ensino, mais da metade do total de alunos matriculados não declararam a cor/raça.

A discussão acerca da classificação de cor utilizada em pesquisas oficiais reflete a dinâmica das relações raciais que operam no Brasil.

Araújo (2006) discute as implicações presentes na atual coleta de dados para composição das estatísticas nacionais. Quando se utiliza a metodologia –autoclassificação– é importante considerar o contexto ideológico em que o respondente está inserido, no qual o padrão da cor branca representa aspectos positivos e associados à mobilidade social, enquanto que a cor preta/parda se aproxima de aspectos negativos de exclusão social.

Entende-se a autodeclaração racial como um ato político, em que o sujeito passa a migrar, ao longo de sua vida, de uma categoria de cor/raça para outra: ora para o polo de cor branca, ora para o polo de cor preta, de acordo com suas convicções e o contexto político e social.

É importante destacar que, atualmente, os dados do Censo Escolar servem como subsídio na elaboração e implementação de diversas políticas públicas, no campo da Educação; bem como representam uma, das poucas fontes de dados de domínio público, que revelam o número de alunos, segundo a cor/raça, em todos os níveis da educação básica.

Portanto, torna-se de fundamental importância o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas acerca destes e de outros dados estatísticos, com o objetivo de revelar suas lacunas, contradições e fatos que, possivelmente, colaboram para o estabelecimento de uma sociedade desigual e excludente.

#### **Censo escolar: o que revela e o que esconde?**

A partir da comparação da proporção de alunos negros nas cinco regiões do Brasil, de acordo com os diferentes níveis de ensino da educação básica, inferem-se fatos importantes para a discussão dos dados do Censo Escolar, sobre a trajetória escolar do aluno negro.

Do ano de 2007 a 2009 (Tabela 1), nota-se um aumento da presença de alunos negros na escola, em todos os níveis de ensino e em todas as regiões do país; tal aumento é mais expressivo nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, a proporção de negros, ao longo dos níveis de ensino, não se reduz tão drasticamente, como verificados nas demais regiões, logo se conclui que, nestas regiões há maior permanência dos alunos negros na escola, principalmente na passagem da educação infantil para o Ensino Fundamental.

Os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio representam os níveis de ensino com a menor proporção de alunos negros, ou seja, conforme a passagem dos anos no Ensino Fundamental, o aluno negro vai, gradativamente, sendo excluído da escola.

As Regiões Norte e Nordeste destacam-se pela considerável queda da proporção de alunos negros já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em relação à educação infantil; mesmo havendo um aumento do número de negros nestes níveis de ensino, no período de 2007 a 2009, a exclusão escolar dos alunos negros se mantém elevada.

Com o objetivo de aprofundar a análise dos dados do Censo Escolar de 2007 e 2009 (Tabela 1) e compreender melhor em que medida tais indicadores revelam o fenômeno da desigualdade racial, optou-se pela aplicação do teste de hipóteses de qui-quadrado, já que o foco de análise são dados contingenciados (dados resumo) (Siegel; Castelan, 2006).

Da análise por região, segundo o nível de ensino e os anos, no ano de 2009 constataram-se os seguintes resultados:  $\chi^2 = 5,77$ ;  $p = 0,990$ . Nas mesmas condições de análise, para o ano de 2007 obteve-se:  $\chi^2 = 10,16$ ;  $p = 0,858$ . Quando são analisados os dados, isoladamente, segundo o nível de ensino, por região, identificou-se:  $\chi^2 = 20,45$ ;  $p = 0,983$ .

A partir destes testes, constatou-se que nos três casos, os valores da significância ( $p$  - valor) são maiores que 0,05 ou 5%; valor este adotado como nível de significância ( $\alpha$ ). Assim sendo, não se pode rejeitar a hipótese nula ( $H_0$ : não há diferença entre as amostras), portanto, nos três casos testados não há diferenças significantes entre as amostras.

Se estes dados refletem parte da realidade educacional do Brasil, em relação à presença de alunos negros, nos diferentes níveis de ensino e regiões, o teste estatístico realizado permite inferir que as desigualdades raciais verificadas nos dados não são meras flutuações ao acaso, mas sim, um problema social que tende a acontecer em todas as regiões e em todos os níveis de ensino, nos dois períodos analisados (2007 e 2009).

### **A exclusão do aluno negro nas diferentes regiões do Brasil**

#### **Região Norte**

A partir da análise dos dados educacionais do Censo Escolar dos anos de 2007 e 2009, constatou-se que na região Norte do Brasil, há grande concentração de negros na educação infantil. Em 2007, evidencia-se maior concentração de negros na creche, porém ao longo dos anos de estudo este contingente diminui significativamente. Em 2009, há um aumento do número de crianças negras na pré-escola assim como nos níveis de ensino seguintes, destacando-se o ensino médio, em que o contingente de negros praticamente dobrou em relação a 2007.



Analisando o contingente de pretos e pardos, nos diferentes níveis de ensino, nota-se que em 2007, a maior exclusão destes alunos ocorreu na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, caindo de 38,5% (pré-escola) para 20%. Em 2009, há uma melhora deste quadro, com um aumento no número de alunos no ensino fundamental, embora nestes dois anos tenha ocorrido uma diminuição do contingente de negros nos anos finais do ensino fundamental.

Região	Nível Ano	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio
Norte	2007	47,5%	38,5%	20%	17,8%	16,8%
	2009	54,9%	57,6%	38,3%	30%	32%
Nordeste	2007	44,9%	37,9%	23,5%	20,3%	19,7%
	2009	54,5%	55%	37,1%	30,4%	30,4%
Centro- Oeste	2007	26,1%	27,5%	14,9%	12,9%	12%
	2009	34,3%	35,1%	28,5%	23,6%	25%
Sudeste	2007	26,4%	26,6%	22,2%	20%	15,1%
	2009	28,3%	30,8%	28,2%	24,1%	20,1%
Sul	2007	9,6%	9,2%	10%	9,6%	8,4
	2009	10,6%	9,8%	11,1%	9,9%	9,6%

Fonte: Censo Escolar 2007 e 2009.

Tabela 1 - Proporção de Alunos Negros nas diferentes Regiões do Brasil, segundo o Nível de Ensino – 2007 e 2009

Em 2009, a exclusão no ensino fundamental é maior que no período anterior. Em 2007 o número de alunos que saíram dos anos iniciais para os anos finais deste nível de ensino reduziu em 2,2%, já em 2009, este indicador é elevado para 8,5%.

Outro dado relevante é o número de alunos pretos e pardos no ensino médio, em 2009 evidencia-se um aumento de 15,2% em relação a 2007, ou seja, este índice aproximadamente dobrou, passando de 16,8% para 32% de negros.

Segundo os estudos de Castro (2000), nas regiões Norte e Nordeste, em que pese o significativo crescimento da matrícula nos anos mais recentes, o ensino médio nestes locais ainda permanece bastante elitizado. Tal situação tende a mudar à medida que o desempenho do ensino fundamental for melhorando e gerando demanda.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE), a Região Norte é aquela que apresenta maior concentração de pessoas negras na população, sendo 73,8%, em 2007 e 75,9%, em 2009.

Apesar do número de negros, na escola, diminuir de forma notória ao longo dos níveis de ensino, comparando o número de alunos por raça/cor; nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, a população negra é a maioria, do total de alunos.

Além disso, é importante destacar o elevado número de pessoas que estão classificadas como raça/cor “não-declarada”, sendo este, um dado que pode ocultar diversas outras constatações, além de camuflar a real situação dos negros na educação. Neste caso, uma das explicações para a não identificação da cor refere-se à ideologia do branqueamento, a qual impede os sujeitos de se reconhecerem como pertencentes ao segmento negro da população, invisibilizando, dessa forma, a exclusão social dos negros no Brasil.

De acordo com os estudos de Henriques (2001) sobre as desigualdades regionais no Brasil, existe no Brasil um nítido padrão de distribuição regional, com os brancos sendo a maioria nas regiões mais desenvolvidas do país (Sudeste e Sul) e os pardos sendo majoritários nas regiões menos desenvolvidas (Nordeste e Norte). Em um estudo sobre a incidência da pobreza no Brasil, de acordo com as grandes regiões, o autor revela que, na região Norte, 50% dos pardos, 44% dos pretos são pobres, contra 35% dos brancos.

Na mesma linha de pesquisa, Lemos (2005) mapeou a exclusão social no Brasil por regiões, e constatou que em 2004, o PIB per captado do Nordeste representava apenas 50,64% da média do Brasil e 39,29% da média do Sudeste. No Norte o PIB médio representava, respectivamente, 66,81% do Brasil e 51,83% do Sudeste, em 2004.

Com base neste conjunto de evidências, pode-se inferir e constatar que existe um fosso bastante grande e significativo, que precisa ser superado, entre os padrões de renda observados no Brasil, como um todo, e nas duas regiões mais desenvolvidas (Sudeste e Sul) e aqueles praticados em duas das suas regiões mais pobres, que são sem dúvida o Nordeste e o Norte.

Na obra *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil* (1979), Carlos Hasenbalg faz uma análise da geração das desigualdades raciais no Brasil. Segundo o autor, uma das causas importantes das disparidades entre os grupos de cor reside em sua desigual distribuição geográfica, com negros concentrados nas regiões menos desenvolvidas, Norte e Nordeste, e os brancos concentrados nas regiões mais desenvolvidas, no Sul e Sudeste.

Essa polarização geográfica foi historicamente condicionada pela dinâmica do sistema escravista no país e, desde a etapa final desse regime, pelas políticas de incentivo e subsídio à imigração europeia no Sudeste e Sul do Brasil. Tal polarização persiste até hoje, como pode ser comprovado facilmente com os dados do IBGE, e se traduz em diferenças na apropriação de oportunidades sociais em áreas como educação, emprego, rendimentos etc. (Hasenbalg apud Guimarães, 2006).

Assim, a alta concentração de negros na região Norte (75,9%), aliada à alta proporção de alunos negros na escola, com uma trajetória escolar acidentada e marcada pela evasão escolar, evidencia a situação de desvantagem social que a população negra está submetida, atualmente. Os indicadores educacionais apontam que nas regiões Norte e Nordeste do país, os índices de repetência e evasão

escolar são elevados, além disso, as dificuldades de infraestrutura das escolas e de acesso/ transporte dos alunos das zonas mais periféricas dificultam a permanência do aluno na escola.

### **Região Nordeste**

Similar à região Norte observa-se no Nordeste uma maior concentração de alunos negros na educação infantil, contudo, em 2009, não ocorre o mesmo aumento do número de alunos negros na passagem dos anos finais do ensino fundamental para o ensino médio, como verificado na região Norte, mantendo-se em 30,4%.

Para a análise dos dados educacionais, é importante discutir a situação de exclusão social a que o Nordeste está submetido, em relação às demais regiões do Brasil. Segundo Lemos (2005, p.101) “o Nordeste se constitui na região brasileira com o maior percentual da população socialmente excluída em todos os anos deste começo de milênio. A região começou a década com 39,37% de excluídos, e chegou em 2005 com 36,07% de sua população socialmente excluída.”

Henriques (2001) analisa a dinâmica da distribuição da pobreza entre as regiões do país, e constata que o Nordeste concentra 50,6% da população pobre do país, ou seja, 26,8 milhões de brasileiros, que vivem no Nordeste, são pobres. Ao considerar o critério de cor/ região, constata-se que 35% dos pobres do país (18,6 milhões de brasileiros) são de cor parda, residindo no Nordeste, enquanto que 12% dos pobres são brancos.

Estes e outros problemas de ordem socioeconômica vivenciados pelos estados da Região Nordeste reflete diretamente na qualidade da educação. O elevado número de alunos nas salas de aula, diminuição no tempo das aulas, precária qualificação dos professores, baixa profissionalização com baixos salários, instalações materiais inadequadas, falta de apoio de material pedagógico, formam um conjunto articulado de fatores que impactam negativamente a trajetória escola dos alunos. Os professores do Nordeste ganham aproximadamente 43,9% menos que a média salarial da categoria em âmbito nacional (Haddad; Graciano, 2003).

Tal cenário contribui para os elevados índices de evasão e repetência, e confirma as desigualdades regionais existentes no Brasil: o Norte com 27,3% e o Nordeste 27,5% apresentam os índices mais elevados de evasão e repetência e, conseqüentemente, o tempo mais longo de conclusão do ensino fundamental (11,8 anos e 11,5 anos, respectivamente). Em relação ao analfabetismo, a desigualdade se mantém, o Nordeste apresenta os piores índices: 17,92% da população dessa faixa etária são analfabetos absolutos (mais que o triplo da Região Sul), e 28,93% são analfabetos funcionais (Haddad; Graciano, 2003).

Outro fator que pode interferir no rendimento dos alunos é a superlotação das salas de aula. Fernanda Becker (2006) realizou uma pesquisa sobre as desigualdades regionais e a educação, e ao consultar o número médio de alunos por turma (número médio no Ensino Fundamental, em rede estadual, disponibilizado pelo MEC em 2003) concluiu que, à exceção dos Estados do Paraná e Goiás, os Estados que possuem maior número de alunos por turma estão nas regiões Norte e Nordeste. Segundo a autora a superlotação das salas dificulta a aprendizagem dos alunos e agrava os problemas de infraestrutura das escolas.

Analisando os dados do Censo Escolar sobre a região, nota-se em 2009, um aumento no número de alunos negros nos anos iniciais do ensino fundamental. Apesar disso, neste ano, a exclusão é maior na

passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, sendo 6,7%, em 2009 e 3,2%, em 2007.

É fato que a maioria dos brasileiros que vivem em situação de extrema pobreza é negra e vive na Região Nordeste. A alta concentração de negros no Nordeste explica-se pelo intenso processo de imigração do Nordeste, em que a participação dos brancos foi muito mais elevada do que a de negros. Em 1980, o centro de assentamento dos pardos ainda era o Nordeste, enquanto que o dos brancos se deslocou para o Sul do país. Em 1987, os pardos apresentavam, em média, menos de 1/3 do nível educacional atingido pelos pardos no Sudeste e os rendimentos médios dos assalariados pardos no Nordeste era somente a metade dos obtidos pelos trabalhadores pardos, do Sudeste (Andrews, 1998).

Apesar da população negra se manter em um número relativamente estável de 2007 a 2009, observa-se um aumento do número de alunos negros, na educação básica. Esta situação também é verificada no caso da Região Norte. Assim, apesar de os desníveis regionais persistirem, em prejuízo à região Nordeste, é importante assinalar que, nas últimas décadas, as regiões Norte e Nordeste deram um salto considerável em direção à melhoria da educação. Castro (2000) atribui tal avanço à implementação de políticas públicas na década de 1990:

Foi a criação do Fundef que injetou novo dinamismo na expansão da cobertura escolar, aquecida ainda por outras ações mobilizadoras, como a campanha 'Toda Criança na Escola', desencadeada pelo MEC no segundo semestre de 1997, com o objetivo de articular os esforços das três esferas de governo para garantir a universalização do ensino obrigatório. O Fundef incentivou a ampliação da matrícula pela sua própria lógica na redistribuição dos recursos número de alunos no ensino fundamental por rede de ensino (p.447).

Silva e Hansebalg (2000) também analisam o impacto das desigualdades regionais no campo educacional. Segundo os autores, apesar de todas as dificuldades e desvantagens, o Nordeste é a região que apresenta o crescimento educacional mais rápido no período entre 1976 e 1998. Sua média de anos de estudo cresce 90%, seguida por 57% no Sul, 49% no Sudeste e somente 32% nas regiões Norte/Centro-Oeste.

Em seus estudos, Silva e Hansebalg problematizam os fatores que influenciam na trajetória escolar dos sujeitos negro, e apontam que:

... em 1998, morar nas regiões Norte/Centro-Oeste dava ao jovem uma vantagem de 0,676 ano em relação àqueles que moravam no Nordeste, ao passo que a vantagem relativa daqueles moradores no Sudeste era de pouco mais de 1 ano de escolaridade, sendo que a vantagem dos sulistas chegava a alcançar 1,259 anos a mais que o valor dos nordestinos em mesma situação (2000, p.14).

Assim, os autores reconhecem que um dos fatores que pode dificultar a mobilidade ascendente dos negros diz respeito à maior concentração da população negra nos locais geográficos, economicamente menos dinâmicos, ou seja, no Nordeste e nas áreas rurais. O fato de a população negra estar concentrada principalmente nas regiões mais pobres do País já indica que a mesma encontra-se mais vulnerável no que diz respeito às condições de vida e ao acesso a serviços básicos.

Contudo, Hasenbalg e Silva assinalam que as desigualdades entre brancos e negros não podem ser explicadas apenas por fatores regionais, nem somente pelas circunstâncias socioeconômicas das famílias, mas sim de acordo com o critério de raça/cor. “Embora uma melhor condição socioeconômica reduza a proporção de crianças que não têm acesso à escola independentemente de sua cor, ainda persiste uma diferença clara nos níveis gerais de acesso entre crianças brancas e não-brancas, mesmo nos níveis mais elevados de renda familiar *per capita*” (Hasenbalg; Silva, 1990, p. 88).

Mantendo-se constantes as condições socioeconômicas para efeito de análise, verifica-se que ainda persistem os diferenciais de raça entre crianças brancas e negras que pertencem a famílias com a mesma renda per capita, no que diz respeito às oportunidades de ingresso no sistema escolar.

Continuo achando que racismo e discriminação racial, no passado e no presente, constituem a explicação mais sólida para as desigualdades raciais. A disparidade de renda entre brancos e não-brancos é talvez o aspecto mais gritante das desigualdades. Mas, insisto, pretos e pardos estão expostos a desvantagens em todas as etapas do ciclo de vida (Hasenbalg apud Guimarães, 2006, p. 263).

Portanto, quanto se pretende uma análise das condições de permanência e exclusão escolar dos alunos negros no Norte e no Nordeste do Brasil há que se esclarecer que a situação de desvantagem e defasagem do negro na educação não são decorrentes apenas da pobreza de suas famílias, e que por isto precisam trabalhar mais e mais cedo, do que as crianças brancas.

Caso contrário, defender-se-á ingenuamente, o argumento inicial de Florestan Fernandes (1978) para a resolução das desigualdades entre brancos e negros, segundo a qual, as relações assimétricas entre ambas as populações podem ser explicadas apenas por fatores socioeconômicos, isto é, na medida em que melhorassem as condições de vida e a posição social do negro, na sociedade de classes, todos os prejuízos do racismo tenderiam a desaparecer.

Contata-se, que apesar das condições socioeconômicas e das desigualdades regionais, evidenciadas no Brasil impactarem tanto alunos brancos como negros, os dados do Censo Escolar e o referencial teórico apontam que os alunos negros ainda são aqueles que mais sofrem em sua trajetória escolar, tendo em vista os fatores intra-escolares que atuam, camufladamente, para a desqualificação e apagamento dos sujeitos não-brancos.

### **Região Centro-Oeste**

No Centro-Oeste do Brasil verifica-se maior concentração de alunos negros na educação infantil (creche e pré-escola). Na transição da pré-escola para o ensino fundamental é identificado o maior índice de exclusão escolar de negros na região: 12,6% no ano 2007 e 6,6% em 2009. Vale destacar a redução significativa deste índice, em dois anos tal exclusão se reduziu quase pela metade. Nos demais níveis de ensino a redução do número de alunos negros é menos perceptível, aproximadamente 2%.

No ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental, o contingente de alunos negros aumentou notoriamente, de 2007 a 2009, no primeiro saltou de 12% para 25%; no segundo avançou de 14,9% para 28,5%.

De acordo com Castro (2000) a educação no Centro-Oeste avançou muito desde a década de 1990, e em alguns aspectos aproxima-se muito do perfil das Regiões Sul e Sudeste do país. A região apresenta

uma estrutura de matrícula no ensino fundamental com tendência à estabilização da 1ª à 4ª série e forte crescimento da 5ª à 8ª série, assim como no Sul e no Sudeste. Além disso, “a região Centro-Oeste também registrou uma queda bastante acentuada na taxa de analfabetismo, de 25,3%, em 1980, para 11,6%, em 1996, aproximando-se assim do perfil das regiões Sul e Sudeste. Na população urbana da região Norte, a queda foi maior ainda: de 29,3% para 12,4%” (Castro, 2000, p.430).

Henriques (2001) aponta que, diferentemente do que se verificou no Norte e no Nordeste, a população pobre distribuiu-se de forma equilibrada entre as demais regiões: 12% no Sul, 9,5% no Norte e 7,7% no Centro-Oeste. Acerca do desenvolvimento industrial modesto, nota-se um crescimento com a expansão da fronteira agrícola, a proximidade com o Distrito Federal também influencia nesse progresso.

Diversos estudos e indicadores sociais, recentes, revelam que a região Centro-Oeste ocupa, atualmente, uma posição intermediária, em termos de desenvolvimento socioeconômico e educacional, apresentando, em alguns aspectos, similaridades ao perfil das regiões Sul e Sudeste, consideradas as mais desenvolvidas do país.

Porém há que se destacar que, ao contrário das regiões Sudeste e Sul, no Centro-Oeste a proporção de negros que está na escola é menor. Em 2007, o segmento negro representava 57,5% do total da população, no período seguinte (2009) este índice caiu para 57,3% (IBGE, 2010). Embora a população negra tenha se reduzido na região, chama a atenção o aumento significativo de alunos negros na educação básica.

De acordo com o Censo Escolar, no Centro-Oeste, o número de sujeitos negros na escola supera o número de brancos, porém destaca-se o elevado número de alunos com raça/cor “não-declarada” (72,2%). Este dado revela os impactos da ideologia do branqueamento no processo de pertencimento racial e identidade dos sujeitos, sendo, portanto, esta região *locus* de uma grande parcela da população que está invisibilizada, segundo a cor/raça e dessa forma, camufla a real situação do aluno negro ao longo de sua trajetória escolar.

### **Região Sudeste**

As desigualdades regionais em termos educacionais são latentes quando observados os dados estatísticos e as pesquisas qualitativas sobre o tema. O Sudeste se constitui na região brasileira que apresenta a segunda menor taxa de analfabetismo na população maior de 15 anos, 5,7% (em 2009). Os dados educacionais da região apontam para a universalização do ensino fundamental e crescente expansão do ensino médio; além disso, os salários, condições de trabalho e formação dos professores no Sudeste são muito melhores em ao Norte e Nordeste (Lemos, 2005).

Além da questão educacional, em termos de desenvolvimento socioeconômico, o Sudeste apresenta diversas vantagens em relação às demais regiões do Brasil (à exceção do Sul que também é considerada como uma das regiões mais desenvolvidas do país). Os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) no Sudeste estão entre os melhores do Brasil: São Paulo, 0,833; Rio de Janeiro, 0,832; Espírito Santo, 0,802 e Minas Gerais, 0,800. A maioria da população reside em áreas urbanas (aproximadamente 93%), embora existam vários problemas urbanos, como engarrafamentos, déficit de moradia, violência, poluição, etc (IBGE, 2010).

Observa-se ainda uma ampla predominância dos estados do Sudeste na apropriação do PIB ao longo do período 1998/2003. “Com efeito, em 1998, São Paulo e Rio de Janeiro detinham 46,5% do PIB do País. Esses dois estados concluíram 2003 com uma participação de 44,0% no PIB nacional” (Lemos, 2005, p.13).

Sobre os dados do Censo Escolar, verifica-se que, assim como no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, na região Sudeste a maior concentração de alunos negros está na educação infantil. Porém, na região sudeste, o contraste entre o contingente de negros na educação infantil (creche e pré-escola) e no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) é menor do que se verificado nas regiões Norte e Nordeste.

Em relação ao índice de exclusão das crianças pretas e pardas, verifica-se que, em 2007, a maior redução do número de alunos ocorreu na passagem dos anos finais do ensino fundamental para o ensino médio, com redução de 5% do número de alunos. Em 2009, este índice cai para 4% tanto na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, quanto deste para o ensino médio. Os dados demográficos indicam um crescimento da população negra de 1,5% do ano 2007 (40,8%) a 2009 (42,3%) (IBGE, 2010).

A redução do índice de alunos negros na transição da pré-escola para o ensino fundamental representa uma taxa média de 3%, diferentemente, do que foi verificado nas regiões Norte e Nordeste, nas quais tal índice varia de 16 a 19%.

A tendência da composição quase paritária entre o número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental verificada tanto no Sudeste quanto no Sul, deve-se tanto à melhoria do fluxo escolar como a própria dinâmica demográfica dessas regiões.

As regiões Sul e Sudeste promoveram ainda na década de 80 políticas de universalização do acesso e, simultaneamente, a implantação do ciclo básico como estratégia para reduzir a repetência nas séries iniciais. Com isso, alcançaram altas taxas de cobertura e uma significativa melhoria dos indicadores de transição do fluxo escolar, aumento da taxa de promoção e redução das taxas de repetência e evasão (Castro, 2000, p.430).

Com as menores taxas de repetência e abandono, as regiões Sudeste e Sul também apresentam o tempo médio de conclusão mais curto: 9,1 anos e 9,7 anos, respectivamente.

Segundo Castro (2000), as regiões Sul e Sudeste já vivenciam um processo de massificação do ensino médio. Nas regiões Norte e Nordeste, em que pese o significativo crescimento da matrícula nos anos mais recentes, o ensino médio ainda permanece bastante elitizado.

Outra divergência que elucida as desigualdades regionais do país é que, diverso do que ocorre nas regiões Norte e Nordeste, no sudeste a proporção de alunos negros na educação básica é maior em relação ao número de pessoas negras na população.

Em 2009, por exemplo, na região sudeste havia em média 22% de alunos negros no ensino fundamental e médio para 42% de negros na população; na região Nordeste são, em média, 30% de alunos para 71% de pessoas negras na população; na região Norte, verifica-se em média 31% de alunos negros nos referidos níveis de ensino para um total de 76% de negros na população.

No Sudeste, o número de alunos de raça/cor branca é maior que o número de pretos e pardos. Tal situação confirma a tese de Hasenbalg e Silva sobre o ciclo de desvantagens cumulativas que o sujeito negro enfrenta ao longo de sua vida, na medida em que este sofre duplamente: inicialmente, com as limitações da origem social e, ao longo do ciclo de vida individual, pela acumulação de desvantagens sucessivas.

... a evidência empírica indica que os brasileiros não-brancos estão expostos a um 'ciclo de desvantagens cumulativas' em termos de mobilidade social intergeracional ou intrageracional. Nascer negro ou mulato no Brasil, normalmente significa nascer em famílias de baixo status. As probabilidades de fugir às limitações ligadas a uma posição social baixa são consideravelmente menores para os não-brancos que para os brancos de mesma origem social. Em comparação com os brancos, os não-brancos sofrem uma desvantagem competitiva em todas as fases do processo de transmissão de status (Hasenbalg, 1979, p. 220-221).

Da mesma forma, Barcelos (1992) quando compara as oportunidades educacionais de brancos e negros no Brasil, associa a melhor situação de brancos frente à dos negros à luz da distribuição espacial.

Uma caracterização sumária da distribuição espacial dos grupos raciais no Brasil aponta para os seguintes traços: os pardos estão nas áreas urbanas de São Paulo, os brancos predominam no Sul e Sudeste. Esta constatação não é irrelevante para o desempenho educacional dos grupos de cor. Sabemos que as áreas urbanas e as regiões Sul e Sudeste apresentam melhores níveis educacionais. Portanto, a distribuição espacial certamente tem algum efeito sobre o desempenho dos grupos raciais (Barcelos apud Rosemberg, 1996, p. 125).

Quando ocorre uma melhora no sistema educacional, em termos de acesso e permanência, tal avanço atinge prioritariamente alunos brancos. De 2007 a 2009, por exemplo, identifica-se um aumento no número de alunos, porém este aumento é maior no caso dos alunos brancos, de 28,% saltou para 34,1%, com aumento de 6,1%, enquanto que no caso dos pretos este aumento foi de 0,5% e dos alunos pardos foi de 4,3%.

### **Região Sul**

Os dados sobre a região Sul diferem em grande escala dos dados apresentados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e aproximam-se em alguns aspectos da região Sudeste. Os dados apontam para a perceptível constante no número de alunos negros, ao longo da educação básica; situação bem diferente das regiões Norte e Nordeste.

A exclusão escolar dos negros, ao longo dos níveis de ensino, é bem reduzida. O maior índice, em 2007, foi de 1,2% dos anos finais do ensino fundamental para o ensino médio; em 2009, este mesmo índice é identificado na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. Quadro similar ao que foi observado na região Sudeste.

Outra constatação importante que distingue a região Sul das demais é o fato de que a maioria dos alunos negros encontra-se no ensino fundamental (anos iniciais), e a menor proporção está no ensino



médio (8,4%, em 2007 e 9,6%, em 2009), com uma queda do número de alunos muito pequena entre estes níveis de ensino.

Assim como na região Sudeste, a região Sul apresenta a maior proporção de negros na escola, quando comparado à quantidade total de negros na população. De 2007 a 2009, a população negra cresceu cerca de 0,3% - índice inferior às demais regiões analisadas – em 2007, para um total de 20,6% de negros na população, havia em média 9,36% de alunos na educação básica; em 2009, são 20,9% de negros para 10,2% de alunos pretos e pardos na escola.

Apesar da pequena queda do número de alunos negros aos longos dos anos escolares, contata-se na região, o elevado número de alunos brancos, em relação aos pretos e pardos, assim como verificado na desagregação da população por raça/cor. A região Sul apresenta elevados índices sociais, em vários aspectos: possui o maior IDH do Brasil, 0,831 e o terceiro maior PIB per capita do país, 18.257,79 reais, atrás apenas da Região Sudeste e Região Centro-Oeste (DIEESE, 2009). A região é também a mais alfabetizada, 94,8% da população.

Diversos indicadores sociais revelam que, apesar do alto desenvolvimento e riqueza existente na região Sul, a população negra ainda é a maior vítima desigualdade social e do racismo. De acordo com Henriques (2001), “na região Sul, apesar da riqueza relativa, observamos que as pequenas populações parda e preta são significativamente discriminadas, com 46% dos pardos e 41% dos pretos sulistas pobres. E ainda, segundo o critério de pobreza extrema, 16% dos pardos e 18% dos pretos residentes na região Sul são indigentes” (p. 12).

Apesar do contingente de negros ser reduzido na região, nota-se que o número de pessoas que se declara de cor preta é ainda menor. Além disso, há um expressivo índice de sujeitos que não declararam a cor, mais da metade do total de alunos. Novamente, estes dados revelam os impactos do processo de colonização e os efeitos da ideologia do branqueamento.

A maior concentração de brancos na região Sul é explicada pelo processo de colonização desta região. Colonizada principalmente por imigrantes alemães, italianos e poloneses, na região Sul, as características fenotípicas e as preferências culturais dos habitantes aproximam-se muito dos padrões europeus, inclusive no que se refere à cor da pele, predominantemente, branca. Já no caso do Nordeste, a elevada concentração de escravos negros, durante o período colonial, explica, em grande medida, a alta concentração da população preta e parda, nesta região.

Durante o período pós-abolição, esteve muito presente a ideologia do branqueamento, que associa, entre outros valores, desenvolvimento aos brancos e subdesenvolvimento aos negros.

Assim, a história oficial da região Sul institucionaliza e legitima os altos índices de desenvolvimento econômico e social como resultado do processo intenso imigração européia. Nesse processo, as populações não brancas, mas, sobretudo os negros, são invisibilizados e contornados.

Esses aspectos da vida social na região Sul que caracterizam, ora explicita ora implicitamente, o racismo e discriminação contra a população negra traz no seu bojo a ideologia do desenvolvimento branco, ou seja, associam as características particulares do desenvolvimento econômico e social ao contingente de imigrantes europeus colonizados

Portanto, analisar os dados estatísticos educacionais acerca da trajetória escolar do aluno negro, na educação básica, implica necessariamente na elucidação das relações sociais presentes na sociedade,

bem como de suas contradições e mazelas, uma vez que a escola não está ‘descolada’ desta realidade, e sim, representa, também, o lugar dos conflitos raciais e da discriminação contra o negro.

Kabengele Munanga (2005) reforça esta afirmativa quando denuncia que o sistema educacional está estruturado para atender a realidade da classe mais favorecida econômica e socialmente; segundo o autor, o ambiente escolar reproduz todos os preconceitos e discriminações que permeiam a sociedade brasileira.

... por essa razão o preconceito tem um impacto mais direto sobre a criança. Muitas vezes a criança já chega à escola como derrotada. Ela já tinha a auto-estima baixa. Os preconceitos e discriminações que aconteciam na vizinhança e na comunidade se reforçam e se repetem na sala de aula. Isso mina o processo de aprendizagem. A crença racista de que o negro é menos inteligente, faz com que a criança não encontre espaço e condições adequadas na escola para se desenvolver intelectualmente (Munanga, 2005, p. 2).

### **Conclusões**

Ao mesmo tempo em que os dados do Censo Escolar revelam aspectos acerca da exclusão escolar do negro na escola ocultam contradições e elementos que podem influenciar significativamente o acesso e permanência dos negros ao sistema educacional.

O elevado índice de alunos com cor/raça ‘não-declarados’ camufla a persistência do racismo no Brasil, através da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial, na medida em que a autodeclaração racial interfere no processo de mobilidade social dos sujeitos, em uma categoria que associa padrões de superioridade e desenvolvimento à tonalidade branca.

Além disso, a recusa na autodeclaração da cor resulta do apagamento do conflito racial como forma de minar resistências e superar racismo. Conforme Eliane Cavalleiro, frente à dificuldade em lidar com o problema étnico, ignorar é a melhor saída e “o abafamento do conflito surge como uma opção para que o problema desapareça do cotidiano escolar e a sua vítima dele se esqueça” (Cavalleiro, 2005, p.93).

Conclui-se, portanto, que a exclusão do negro é um problema nacional, não estando circunscrita a uma região específica, isto é, mesmo havendo no país significativas diferenças entre as regiões, em todas elas identificou-se o fenômeno da exclusão escolar do negro, algumas com índices mais elevados; outras com menores índices.

Do período de 2007 a 2009, constatou-se que, embora o aluno negro sofra a exclusão desde a mais tenra idade, os anos finais do ensino fundamental representam a culminância deste processo. Ou seja, a maior exclusão dos alunos negros –menor índice de alunos negros nos diferentes níveis de ensino– ocorre na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental e também na transição destes para o Ensino Médio.

Nota-se no Brasil um nítido padrão de distribuição regional, com os brancos sendo a maioria nas regiões mais desenvolvidas do país (Sudeste e Sul) e os pardos sendo majoritários nas regiões menos desenvolvidas (Nordeste e Norte). Tal situação corrobora a tese de Carlos Hansenbalg e Nelson do Valle Silva (1979) acerca da influência ideologia do branqueamento no processo de discriminação

racial, que associa, entre outros valores, desenvolvimento aos brancos e subdesenvolvimento aos negros.

Nessa óptica, destaca-se a necessidade da implementação de políticas e ações concretas direcionadas às especificidades regionais e que, articulado a outras políticas públicas, menos universalistas, que contemplem em maior proporção a diversidade racial, e assim, possam propiciar condições que contribua efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa.

Portanto, neste estudo os dados estatísticos educacionais são compreendidos não apenas por aquilo que manifestam, mas também por tudo aquilo que silenciam fundamentados em um “racismo silenciado pela ideologia da democracia racial” (Munanga, 1996, p. 80).

A distribuição espacial da população negra, prioritariamente nas regiões menos desenvolvidas do país; a menor proporção de negros, nos níveis mais elevados da educação básica; a pequena parcela da população que se identifica como de cor/raça preta; a ausência de dados estatísticos educacionais desagregados por cor/raça; o alto índice de pessoas que não declaram a cor/raça, enfim, todas estas constatações visíveis nos dados do Censo Escolar estão marcadas por inúmeros fatores que são camuflados e assim, legitimados nas relações sociais.

Afirma-se que a desigualdade socioeconômica é a causa lógica para as disparidades entre brancos e negros, contudo diversos estudos revelam que mesmo em igualdade de condições socioeconômicas, persiste um diferencial racial nas oportunidades educacionais entre brancos e negros. Assim, nesta pesquisa, toma-se como a explicação mais sólida para as desigualdades entre brancos e negros, aquela defendida por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva: “o racismo e a discriminação racial, tendo em conta evidências empíricas, sejam elas recolhidas de dados quantitativos, sejam de observações participantes ou documentos, ainda é a explicação mais sólida para as disparidades de renda entre brancos e negros no Brasil” (Hasenbalg apud Guimarães, 2006, p. 26).

Deste modo, defende-se a necessidade de produção de pesquisas que desvelem os aspectos camuflados do racismo na sociedade, que apontem quais os elementos presentes nas dinâmicas sociais, os quais operam no plano simbólico e subjetivo dos sujeitos, e que são responsáveis por legitimar a exclusão dos negros.

São necessárias pesquisas que tenham como objeto de estudo a discriminação e exclusão do aluno negro no Ensino Fundamental e na transição para o Ensino Médio, cujo objetivo seja identificar os elementos que corroboram para o abandono e a evasão escolar nestes níveis de ensino, com destaque para as regiões Norte e Nordeste, nas quais tal exclusão é mais evidente e avassaladora.

O presente estudo é de grande relevância acadêmica e social, na medida em que revela as fragilidades e deficiências existentes nos dados do Censo Escolar, e ressalta a urgência na melhora das estratégias de coleta dos dados, bem como a necessidade de maior acompanhamento e conscientização sobre sua importância para a sociedade.

A partir desta pesquisa é possível afirmar que o racismo no Brasil ainda continua sendo a explicação mais sólida para as condições de desiguais entre brancos e negros, e que, portanto, enquanto não forem desenvolvidas políticas públicas específicas em relação à questão racial, a população negra continuará sofrendo os danos da exclusão e da desqualificação social.

Da mesma forma, a escola não está isenta dos mecanismos que sustentam a discriminação racial, isto é, no espaço escolar os entraves e conflitos sociais estão presentes e são legitimados, seja através do currículo, dos livros didáticos, da prática do professor, ou através das representações sociais. Logo, a exclusão do aluno negro da escola deve ser compreendida como um fenômeno social complexo, que está fortemente marcado pelo racismo, e não somente, por questões de socioeconômicas ou regionais.

### Referências bibliográficas

- Andrews, G. R. (1998). Democracia racial brasileira, 1900-1990: um contraponto americano. In *Estudos avançados* 30, pp. 95-115.
- Aquino, J. G. (1998). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Araújo, L. (2006). *A educação básica no governo Lula: um primeiro balanço*. São Paulo: Ação Educativa, Disponível em:  
[http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com\\_booklibrary/ebooks/Educacao\\_basica\\_no\\_governo\\_Lula.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com_booklibrary/ebooks/Educacao_basica_no_governo_Lula.pdf). Acesso em: ago. 2011.
- Barcelos, L. C. (1992). *Raça e Realização Educacional no Brasil*. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, Sociologia. IUPERJ.
- Becker, F. R. (2006). Demografia e Educação: as desigualdades regionais. In: *XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais*, Caxambu.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação e Desporto. Sinopse Estatística: Educação Básica: Censo Escolar – 2007, Brasília.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação e Desporto. Sinopse Estatística: Educação Básica: Censo Escolar – 2009, Brasília.
- Caetano, A. J.; Ribeiro, P. (2005). *Como eu me vejo e como ele me vê: um estudo exploratório sobre a consistência das declarações de raça/cor entre as mulheres de 15 a 59 anos no Recife, 2002*. Belo Horizonte: UFMG, Disponível em: <http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20250.pdf>. Acesso em: out. 2010.
- Carvalho, J. A. M.; Wood, C. & Andrade, F. C. D. (2004). Estimating the Stability of Census-Based Racial/Ethnic Classifications: The Case of Brazil. *Population Studies*, London, v. 58, n. 3, p. 331-343, Nov.
- Castro, M. H. G. (2000). As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. In: Henriques, Ricardo (Org.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA.
- Cavalleiro, E. S. (2005). *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto.
- Fernandes, F. (1978). *A integração do negro na sociedade de classes*. 3. ed., São Paulo: Ática.
- Guimarães, A. (2006). Entrevista com Carlos Hasenbalg. *Tempo Social*. São Paulo. v.18, n.2, nov.
- Haddad, S.; Graciano, M. (2003). Acesso à educação ainda não é universal no Brasil. In: SYDOW, Evanize; Mendonça, Maria Luisa. (Org.). *Direitos Humanos no Brasil 2003 - Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos*. 2ª. ed. São Paulo, v. 2ª, pp. 179-182.
- Hasenbalg, C. A. (1979). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.
- \_\_\_\_\_.; Silva, N. V. (1990). Raça e oportunidades educacionais. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n. 18, pp. 73-89.
- Henriques, R. (2001). Para acabar com a pobreza. *República*, São Paulo, n. 51, jan.
- IBGE – Instituto de Geografia e Estatística. PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.
- IBGE – Instituto de Geografia e Estatística. *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro, 2010.
- Laps, L. (2003). A história oculta dos quilombos do Sul do Brasil. In: *A nova democracia*. Jornal eletrônico, ano I, n. 10. Disponível em:

- [http://www.anovademocracia.com.br/index.php/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1131&Itemid=105](http://www.anovademocracia.com.br/index.php/index.php?option=com_content&task=view&id=1131&Itemid=105) –. Acesso em: set. 2011.
- Lemos, J. S. (2005). *Mapa da exclusão social no Brasil: radiografia de um país assimetricamente pobre*. Fortaleza: Banco do Nordeste S. A.
- Munanga, K. (Org.) (1996). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD.
- Paixão, M.; Carvano, L.; Souza, R. (2004). A arte do encontro: levantamento das fontes de dados sobre as desigualdades raciais no Brasil. Brasília: UNESCO (relatório final de pesquisa).
- Rosemberg, F. (1987). Relações Raciais e rendimento escolar no Estado de São Paulo. In: Cadernos de pesquisa, nº 63. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- \_\_\_\_\_. (1996). Educação Infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*. n. 96, p. 58-65, fev.
- Siegel, S.; Castelan, N. J. (2006). *Estatística não paramétrica para as Ciências do Comportamento*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman.
- Silva, N. V. (2000). Extensão e natureza das desigualdades raciais no Brasil. In A. S. A. Guimarães & L. Huntley (Orgs.), *Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra.
- Silva, N. V.; Hasenbalg, C. (2000). Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 43, no. 03, pp. 423-445.

## DETECCIÓN DE DROGAS Y TRATAMIENTO DE ADICCIONES EN DOS CENTROS PENITENCIARIOS DE LA CIUDAD MÉXICO

**Gloria Estela Castellanos López**

Subsecretaría de Sistema Penitenciario. Ciudad de México, México

### Resumen

El objetivo fue identificar mediante la realización de ensayos para determinación cualitativa de drogas de abuso, el porcentaje de internos que se mantienen sin consumir drogas mientras participan en dos programas para tratamiento de adicciones bajo la modalidad de Comunidad Terapéutica implementados en los Reclusorios Preventivo Varonil Oriente y Norte. La detección de drogas se realizó a través del Amedica Drug Screen Dip Test para cocaína, marihuana, anfetaminas, benzodiazepinas y barbitúricos con valores de corte 300, 50, 1000, 300 y 300 ng/ml, respectivamente. Los resultados señalan que el 94% de los internos evaluados obtuvieron un resultado negativo, es decir, que no ha consumido alguna de las cinco sustancias psicoactivas evaluadas por la prueba. Un 4% dio positivo para marihuana y 2% para cocaína.

El uso de drogas durante el tratamiento debe ser supervisado constantemente, ya que puede ocurrir. El ensayo para determinación cualitativa de drogas de abuso tiene la ventaja de ser barato, rápido y sensible, ser de fácil obtención, sin embargo, los internos que se encuentran bajo tratamiento reportaron también consumir inhalables, una sustancia que dicho ensayo no evalúa, por lo que sería importante considerar uno que también permita detectar el consumo de dicha sustancia psicoactiva.

**Palabras clave:** drogas, adicciones, tratamiento, evaluación, antidoping

### Abstract

*The aim of this work was to identify by performing assays for qualitative determination of drugs of abuse the percentage of non-consumer inmates that had been participated in two programs for addiction treatment that operate under the Therapeutic Community Model (TC) in the Reclusorio Preventivo Varonil Oriente and Norte.*

*Drug screening is performed using an assay for qualitative determination of drugs of abuse Amedica Dip Drug Screen Test for cocaine, marijuana, amphetamines, benzodiazepines and barbiturates with cutoff values: 300, 50, 1000, 300 and 300 ng/ml, respectively. In the results produced by, it was found that 94% of inmates tested it obtained a negative result, it means, that they had not used any of five psychoactive substances assessed by the test. A 4% tested positive for marijuana and 2% for cocaine.*

*Drug use during treatment must be monitored continuously, because it can occur during treatment. The assay for qualitative determination of drugs of abuse has the advantage of being inexpensive, rapid and sensitive, be readily available, however, inmates receiving treatment also reported inhalants consumption, a substance that is not evaluated by the test, so it would be important to consider one that also allows to detect the consumption of them.*

**Key words:** drugs, addictions, treatment, evaluation, antidoping

### Introducción

Según la Organización de las Naciones Unidas (2012), en el mundo existen alrededor de 162 millones de usuarios de drogas. La Encuesta Nacional sobre Adicciones, realizada en 2011 muestra que en México alrededor del 1.5% de la población entre los 12 y los 65 años ha usado drogas alguna vez en la vida, la proporción de varones es de 2.6% y 0.4% para mujeres, observándose el mayor índice de consumo entre varones de 18 a 34 años. La preferencia para el consumo sitúa en primer lugar, la

marihuana, seguido por la cocaína y sus derivados, los inhalables, las anfetaminas, y por último los alucinógenos; el inicio en promedio de edad a los 18 años, siendo los amigos quienes ocupan la primera fuente de obtención de las drogas ilegales. La Ciudad de México ocupa el tercer lugar a nivel nacional con un prevalencia de 1.7% (Secretaría de Salud, 2012).

La situación del consumo de drogas se agrava cuando ocurre dentro de los centros penitenciarios ya que no solo producen daños a los reclusos, sino que afectan al sistema penitenciario debido a que incrementan la violencia y la corrupción. Como lo menciona Castellanos (2007) ocurren riñas y agresiones físicas debido a que quienes consumen roban pertenencias para venderlas o empeñarlas y obtener dinero pagar sus deudas o comprar más droga, además, una práctica común entre quienes distribuyen droga lesionen o maten a los internos que deben fuertes cantidades de dinero, como una medida de ejercer presión entre los deudores e intimidarlos para que paguen. Por otro lado, aunque no debería ocurrir, las autoridades y el personal de seguridad permiten la venta, posesión y el consumo de drogas a cambio de dinero.

Estas prácticas favorecen la diseminación de infecciones de transmisión sexual tales como hepatitis B y VIH/SIDA (Díaz, 2003; Bringas y Rodríguez, 2010; Ministerio de Sanidad y Consumo, 2010a y Rodríguez y Nute, 2013). Es frecuente que los internos adictos definan su adicción en términos de los problemas que les ha generado en diversas áreas de su vida: pérdida de la libertad al involucrarse en la comisión de delitos, disminución de la salud física y emocional, ruptura de la relación de pareja y familiar, pérdida de oportunidades académicas, laborales y económicas, poner en riesgo la integridad física e incluso la vida (Castellanos, 2013).

Algunos autores (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2010b; National Institute on Drug Abuse, 2012 y Medina-Mora, Real, Villatoro y Natera, 2013) coinciden en que la comisión de delitos está íntimamente vinculada al consumo de drogas, ya que alrededor de un 60% de quienes se encuentran en prisión cometieron el delito bajo los efectos del alcohol y/o alguna droga, o la finalidad de delinquir fue conseguir dinero para financiar su adicción.

El consumo de drogas en los centros penitenciarios mexicanos, está presente como una práctica habitual con patrones de consumo que van de moderado a excesivo, favorecida por condiciones ambientales y sociales como lo son la disponibilidad de tiempo libre, fácil acceso a ellas, hacinamiento, sobrepoblación, tolerancia hacia el consumo, etc. (Castellanos, 2008). Las sustancias que se consumen al interior de estos lugares son: marihuana, crack (cocaína en piedra), inhalantes, cocaína en polvo y benzodiacepinas (Castellanos, 2009; Instituto para la Atención y Prevención de Adicciones, 2012).

La persona que de forma habitual tiene cualquier tipo de relación con la droga, puede acabar en prisión, al mismo tiempo que las prisiones son caldo de cultivo para el consumo. No son pocas las personas no consumidoras que se han iniciado en el abuso de sustancias precisamente durante su permanencia en prisión; además, el tráfico de drogas dentro de las prisiones forma parte de la dinámica cotidiana, estableciéndose el binomio consumo-tráfico (Naciones Unidas, 2003). En un estudio realizado por Castellanos (2007), en dos centros penitenciarios del Distrito Federal, el 17% de los entrevistados reportaron haber iniciado el consumo de drogas cuando ingresaron a prisión.

La prisión puede ser una oportunidad para la intervención, por tratarse de una institución que facilita, en un espacio limitado, el uso de recursos básicos, imprescindibles y multidisciplinarios de cara a la

reinserción, ya que en muchos casos, la detención interrumpe una espiral de consumos y delitos. Si bien hace falta evaluar muchos de los programas e intervenciones realizados en prisiones los expertos y técnicos que trabajan en ellos consideran que en algunos aspectos sus resultados son notables, sobre todo si se realiza la comparación con el punto de partida de los propios usuarios (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2010b).

Las pruebas de detección de sustancias psicotrópicas y sus metabolitos son herramientas para el diagnóstico, que pueden ser de ayuda en la intervención y seguimiento de la dependencia química o el abuso de drogas. La mayoría de estas pruebas se hacen procesando la orina de la persona a examinar. Durante el proceso de tratamiento de la dependencia química o el abuso de sustancias, estas pruebas se pueden utilizar como instrumento de evaluación y seguimiento (Luengo, Romero y Gómez, 2001).

Cuando una persona consume una droga, esta permanece en la sangre y se va liberando a través de la descomposición dentro del cuerpo y por la eliminación a través de los mecanismos de excreción corporal, así, la orina recoge no solo la sustancia originalmente usada, sino además sus metabolitos o productos de desecho. Las pruebas de detección se basan en la interacción de algunos compuestos químicos comerciales llamados reactivos, que al unirse con las sustancias a detectar o a sus metabolitos en la orina, producen una reacción medible por el examinador. La técnica utilizada, generalmente inmunocromatografía sobre papel permite detectar la presencia de un gran grupo de materias activas (Manno, 1986).

Un resultado positivo significa que en el momento del examen existía en la orina la sustancia o algunos de sus metabolitos. El significado clínico de este resultado indica que la persona ha consumido la sustancia en algún momento durante el tiempo de cobertura de la prueba. Cada sustancia tiene un tiempo de cobertura distinto: cocaína (4 a 7 días), anfetaminas y éxtasis (48 horas), marihuana (21 a 30 días), benzodiazepinas (3 días), barbitúricos (24 a 48 horas) y metadona (3 días) (McPherson y Pincus, 2006).

Amigó (s/f) señala que la permanencia de droga en la orina va a depender del peso del individuo, la cantidad y frecuencia de la droga administrada, el funcionamiento hepático del individuo, la capacidad de absorción y eliminación de esta. Como parte de algunas políticas públicas de control de drogas se requiere que los programas de prevención o tratamiento brinden resultados que sean medibles para garantizar la efectividad de ellos y optimizar el uso de los recursos gubernamentales.

Los programas de tratamiento que se llevan a cabo en el Reclusorio Preventivo Varonil Oriente (RPVO) y el Reclusorio Preventivo Varonil Norte (RPVN) operan bajo la modalidad de Comunidad Terapéutica (CT), que de acuerdo a la Norma Oficial Mexicana NOM-028-SSA2-2009, es un contexto y un método de tratamiento que busca la rehabilitación de adictos a través de la modificación en el estilo de vida y del cambio de identidad personal. Se sustenta en la ayuda mutua y en la interacción comunitaria. Puede ser operada por personal de adictos en recuperación, por profesionales o por personal mixto. Para el NIDA (2003), las CT son ambientes residenciales libres de droga que usan un modelo jerárquico con etapas de tratamiento que reflejan niveles cada vez mayores de responsabilidad personal y social. Parte del principio del uso de la comunidad, compuesta por el personal de tratamiento y aquellos en recuperación, como agentes claves del cambio. Los miembros



de la comunidad terapéutica interactúan en maneras estructuradas y no estructuradas para influenciar las actitudes, percepciones y comportamientos asociados con el uso de drogas.

En la comunidad terapéutica, la adicción se ve dentro del contexto de las deficiencias sociales y psicológicas del individuo y el tratamiento se concentra en desarrollar la responsabilidad personal y una vida que sea socialmente productiva. Como señala Volkow (2010), el tratamiento es altamente estructurado y a veces puede crear confrontaciones, ya que hay actividades diseñadas para ayudar a los residentes a examinar creencias malsanas, conceptos sobre sí mismos y patrones de comportamientos destructivos, para poder así adoptar nuevas maneras más armoniosas y constructivas de interactuar con los demás. Además agrega que después de la estadía en un programa de tratamiento residencial, es importante que las personas permanezcan comprometidas en programas de tratamiento para pacientes externos o programas de cuidados posteriores, como los grupo de autoayuda, para reducir el riesgo de una recaída una vez que el paciente sale del centro residencial.

El ingreso a los programas para el tratamiento de adicciones es completamente voluntario, el interno elabora un escrito de puño y letra para solicitar su incorporación a tratamiento, que en el primer centro es de tres meses para la etapa de internamiento y para el segundo es de cinco meses y medio. Los dormitorios donde se les brinda tratamiento son espacios aislados del resto de la población donde permanecen las veinticuatro horas, teniendo solo contacto con otros residentes y el personal tanto clínico como de seguridad y custodia que laboran en dicho espacio y el personal de las asociaciones externas que acuden a impartir alguna actividad como parte del encuadre terapéutico. Los fines de semana conviven durante algunas horas con sus familiares. Una vez concluida esta etapa, en el RPVO permanecen en el mismo dormitorio solo cambian de zona al área de seguimiento donde pueden permanecer hasta obtener su libertad. En el caso del RPVN al concluir la etapa de internamiento los internos son reubicados en el Anexo 8 donde hay una zona asignada para quienes salen del programa. Los elementos contemplados en el tratamiento de adicciones que se brinda en los centros penitenciarios de la Ciudad de México son: terapia grupal (se imparte una o dos sesiones semanales), psicoterapia individual (cuando lo requiere el interno), grupos de ayuda mutua (todos los días se realiza una sesión coordinada por Alcohólicos Anónimos), espiritualidad (una sesión semanal impartida por diferentes instituciones), conferencias (diariamente el personal lleva a cabo una), talleres (hay dos o tres sesiones diarias de diferentes temáticas) y cine debate (una vez por semana). También se realizan talleres/pláticas con sus familiares se organizan dependiendo de la disposición de estos en cualquier momento durante las semanas que se encuentran en la fase de internamiento. Una vez que concluyen su período de internamiento los internos continúan acudiendo a la actividades que se realizan tanto dentro del espacio de tratamiento como la terapia grupal de post-tratamiento, talleres, meditación, espiritualidad y además se incorporan paulatinamente a las actividades ofrecidas por la institución (cursos de superación personal, actividades educativas y deportivas, grupos de autoayuda, talleres, capacitación para el trabajo, etc.) convirtiéndose en fundamental el seguimiento por el tiempo que aún les falta para cumplir su sentencia.

Actualmente el sistema penitenciario del Distrito Federal cuenta con doce espacios de atención y tratamiento en adicciones en diez centros penitenciarios de los once que lo conforman. Sin embargo, no se cuenta con herramientas para evaluar la eficacia que estos han tenido sobre la población que han impactado, por lo cual, surge en la necesidad de encontrar una forma práctica y sencilla de

cuantificar el nivel de abstinencia entre los internos que se encuentran bajo tratamiento o en seguimiento. Así, el objetivo del presente trabajo fue identificar mediante la realización de ensayos para determinación cualitativa de drogas de abuso el porcentaje de internos que se mantienen sin consumir drogas mientras participan en dos programas para tratamiento de adicciones bajo la modalidad de Comunidad Terapéutica implementados en los Reclusorios Preventivo Varonil Oriente y Norte.

### **Método**

La presente investigación es un estudio de campo, descriptivo ya que “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice, describiendo la tendencia de un grupo o población”. (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006:103). Es transversal porque busca “recolectar datos en un solo momento y en un tiempo único” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006:208). Se define como no experimental dado que la intención “es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006:205), además se trata de una “... investigación sistemática en la que el investigador no tiene control sobre las variables independientes porque ya ocurrieron los hechos o porque son intrínsecamente manipulables” (Kerlinger, 1983:76).

### **Participantes**

Se trata de una muestra probabilística debido a que todos los internos que se encontraban internados en los programas para tratamiento de adicciones instaladas al interior del RPVO y del RPVN tuvieron la misma posibilidad de ser escogidos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), el tamaño de la muestra fue de 100 internos, debido a que era el número de reactivos con los que se contaba, 50 de cada centro y el procedimiento de selección fue mediante “tombola”, donde en una caja se colocaron el número de folio de cada uno de los participantes que se encontraban en internamiento y en seguimiento para seleccionar 50 de cada centro. Al ingresar a los programas los internos firman una carta donde autorizan la aplicación de pruebas antidoping en cualquier momento mientras permanezcan bajo tratamiento.

### **Escenario**

La aplicación de los ensayos para determinación cualitativa de drogas de abuso se llevó a cabo en los Programas para el tratamiento de adicciones ubicados en el dormitorio 2 al interior del RPVO donde se atiende a 270 internos (62 en internamiento y 208 en seguimiento) y el dormitorio 10 en el RPVN que brinda atención a 238 internos (107 en internamiento y 131 en seguimiento).

### **Estrategias para la recolección de la información**

- Formato de datos generales: edad, estado civil, nivel educativo, delito, sentencia, tiempo en prisión, número de ingresos anteriores, edad de inicio de consumo de drogas, sustancia con la que iniciaron, número de tratamiento anteriores, tiempo en el programa, droga de preferencia, si se encontraba intoxicado al momento de cometer el delito, drogas utilizadas y antecedentes familiares de consumo.
- Ensayos para determinación cualitativa de drogas de abuso: se define como la búsqueda de posibles agentes etiológicos causantes de un cuadro clínico por intoxicación de manera cualitativa mediante la orina, principalmente anfetaminas, antidepresivo tricíclicos, barbitúricos,

benzodicepinas, cannabinoides, cocaína y opiáceos (Solari y Ríos, 2009). La detección de drogas en estas muestras se realizó a través de un ensayo para determinación cualitativa de drogas de abuso Amedica Drug Screen Dip Test para cocaína, marihuana, anfetaminas, benzodicepinas y barbitúricos con valores de corte 300, 50, 1000, 300 y 300 ng/ml respectivamente.

### Resultados

Se aplicaron 100 ensayos para determinación cualitativa de drogas de abuso a igual número de internos que participan en los programas para tratamiento de adicciones en dos centros penitenciarios del Distrito Federal, 50 reclusos en el RPVO y 50 en el RPVN.

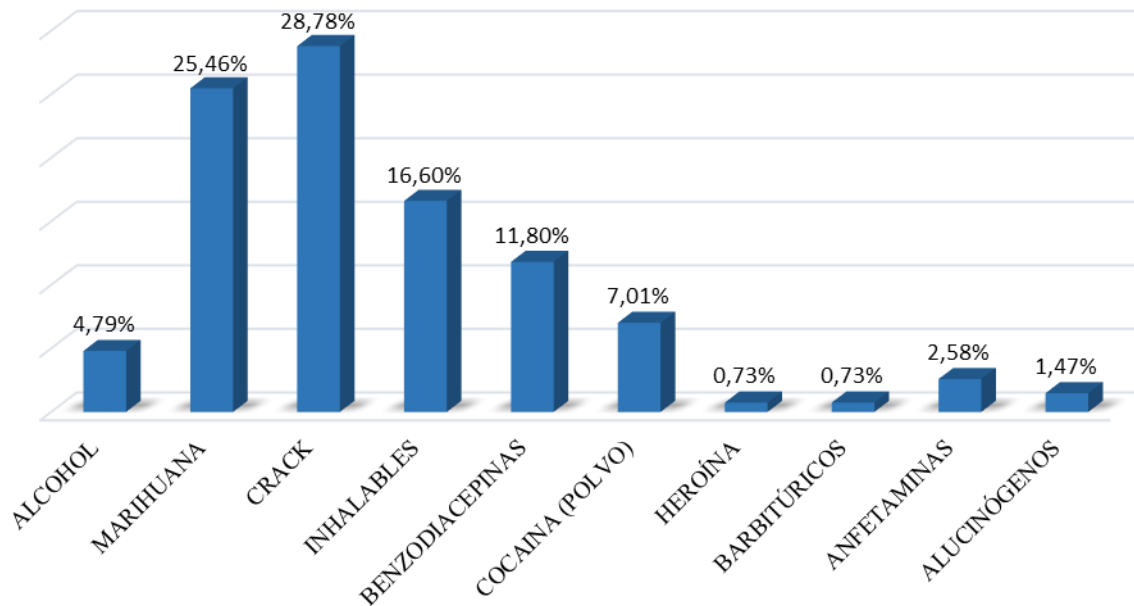
Debido a que no se trata de una muestra representativa, para contextualizar los resultados se iniciará este apartado con la descripción de sus características sociodemográficas y datos relacionados con el consumo. En lo que se refiere a la edad se distribuyen en 25 años o menos (15%), de 26 a 35 (46%), de 36 a 45 (33%) y 46 o más (6%). En cuanto a su estado civil, 60% son solteros, 13% son casados y 27% viven en unión libre. Un 7% concluyó la primaria, 48% la secundaria, 36% el bachillerato, el 3% licenciatura y el 6% restante solo sabe leer y escribir. Por lo que se refiere a su situación jurídica el 82% es reincidente (ha estado 2 o más veces en prisión) y solo el 18% es primodelincuente (es su primer ingreso a la cárcel) aunque no fuera la primera vez que delinque. El delito por el cual se encuentran reclusos es el robo (91%), extorsión (1%), posesión de tarjeta bancaria (1%), homicidio (3%), secuestro (3%) y delitos contra la salud (1%). El 60% tiene una sentencia de 3 a 6 años, un 20% pasará de 6 a 9 años en prisión, el 14% su sentencia es de hasta 3 años y el 6% está sentenciado a pasar en prisión de 10 a 30 años. Por otro lado, el 60% ha pasado de 3 a 6 años en reclusión, el 36% ha estado menos de 3 años y el 4% ha cumplido 7 años o más de su sentencia. Un 18% menciona que es la primera vez que está en la cárcel, siendo para el 54% su segundo o tercer ingreso a prisión, el 28% restante ha estado cuatro o más veces recluso (Ver Tabla 1).

Edad	33.6 años
Escolaridad	6% Sabe leer y escribir 7% Primaria 48% Secundaria 36% Bachillerato 3% Licenciatura
Estado civil	60% Soltero 13% Casado 27% Unión libre
Delito cometido	91% Robo 3% Homicidio 3% Secuestro 1% Posesión de tarjeta bancaria 1% Delitos contra la salud
Sentencia	14% 3 años o menos 60% de 3 a 5 años 20% de 6 a 9 años

	6% 10 años o más
Tiempo en prisión	36% 3 años o menos 60% de 3 a 6 años 4% 7 años o más
Número de ingresos a prisión	18% primera vez 54% dos o tres ingresos 28% cuatro veces o más recluso

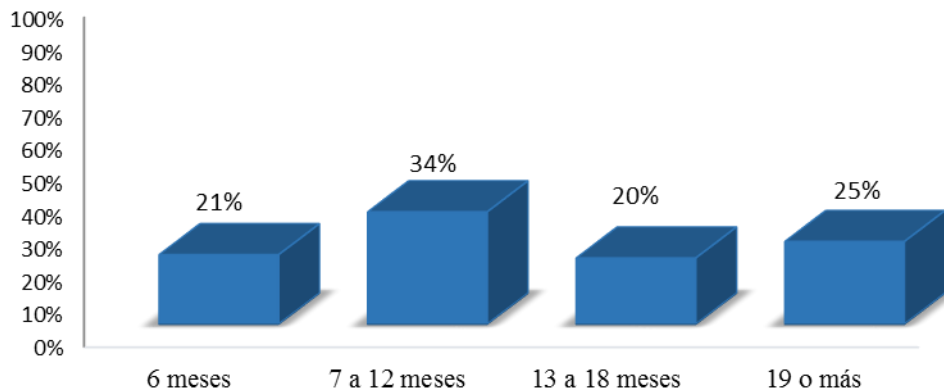
Tabla 1. Características sociodemográficas de los participantes

Los internos entrevistados llevan un promedio de 19 años consumiendo, el 62% proviene de un núcleo familiar primario donde los padres o hermanos consumen alcohol o drogas. Un 85% es policonsumidor, es decir, ha consumido diferentes sustancias al mismo tiempo, las drogas que han utilizado son: alcohol (6%), marihuana (38%), cocaína y sus derivados (28%), inhalantes (24%), benzodiacepinas (4%) (ver Gráfica 1); con una media de 14 años como edad de inicio en el consumo.



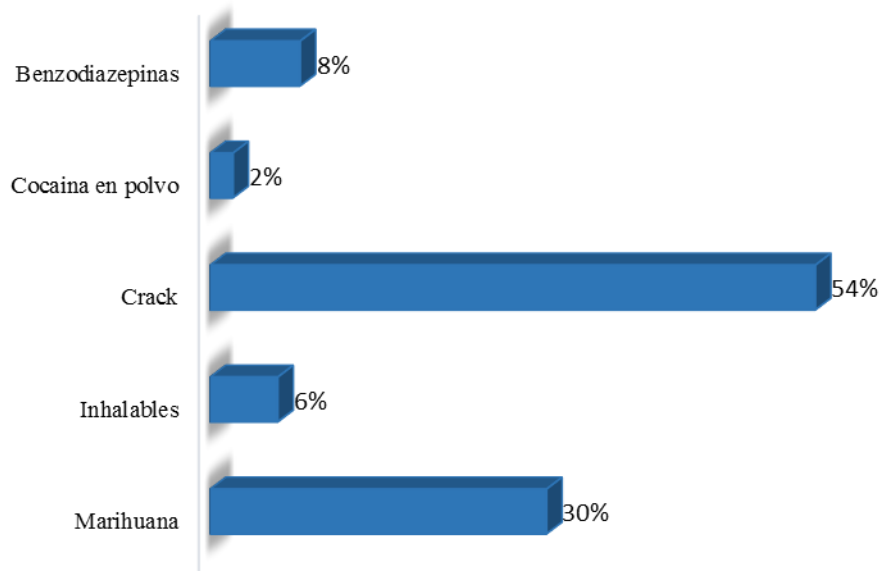
Gráfica 1. Drogas utilizadas por los internos entrevistados.

El 45% refiere haber estado en tratamientos previos, tales como anexos o grupos de alcohólicos anónimos; 55% señala que es la primera vez que se encuentra en un tratamiento para dejar la adicción. En cuanto al tiempo que tienen participando en el programa 21% tiene 6 meses, 34% tiene 12 meses, 20% tiene 18 meses y 25% ha pasado 2 años o más en el programa (ver gráfica 2).



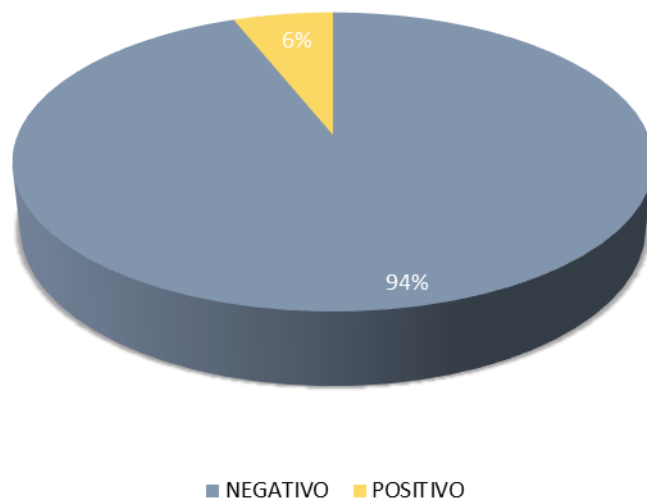
Gráfica 2. Tiempo que tienen los internos entrevistados participando en el programa para tratamiento de adicciones

El 76% señala haber cometido el delito encontrándose en estado de intoxicación. Para el 54% su droga de preferencia es el crack, 30% prefiere la marihuana, 6 % solvente, 8% benzodiazepinas y 2% cocaína en polvo (ver gráfica 3).



Gráfica 3. Distribución de la droga de preferencia que consumen

En los resultados arrojados por los se encontró que el 94% de los internos evaluados obtuvieron un resultado negativo, es decir, que no ha consumido alguna de las 5 sustancias psicoactivas evaluadas por la prueba. Un 4% dio positivo para marihuana y 2% para cocaína (ver gráfica 4).



Gráfica 4. Resultados obtenidos mediante ensayos para determinación cualitativa de drogas de abuso

## Discusión

Como señalan Luengo, Romero y Gómez (2001), la cárcel resulta un lugar particularmente complejo para vivir o sobrevivir. Los internos suelen referir una situación emocional cambiante, con una percepción de frustración mantenida, desánimo, desinterés y una actitud pasiva de espera. Sin embargo, a pesar de las adversidades cotidianas experimentadas, en la prisión también se pueden aprovechar algunas características como aliados terapéuticos: la contención externa del propio centro, el aislamiento de su medio habitual y de su entorno personal, la organización en torno a una rutina diaria y adquisición de normas, aislamiento y alejamiento de su entorno personal y hábitos patológicos, el respeto hacia los límites, la recuperación y estabilización de hábitos sanos, el compromiso con responsabilidades, el apoyo de profesionales e institucional, la asunción progresiva de autonomía.

De acuerdo con Markez, Repeto, Isidoro, Abad y Barrenetxea (2012) existe evidencia de que no pocas personas logran la abstinencia y abandono definitivo de las sustancias, desaparece la conducta adictiva, remiten algunas alteraciones cerebrales y normalizan vínculos sociales y sus actividades diarias. Algunas personas lo alcanzan con sus propios recursos, otras requieren tratamiento especializado, todo depende de algunos criterios como: nivel de dependencia, condiciones medioambientales y sociales, así como la presencia o ausencia de trastornos psicopatológicos.

Considerando que la cárcel se torna un escenario complejo debido a las condiciones de vida en las que se encuentran los internos, caracterizadas por: hacinamiento, sobrepoblación, déficit para atención de la salud, corrupción, falta de oportunidades educativas y laborales, violencia, etc.; es difícil concebir que pueda construirse como un espacio donde se puede brindar tratamiento para dejar de consumir drogas. Sin embargo, el 94% de los internos que fueron evaluados dieron un resultado negativo durante el ensayo para determinación cualitativa de drogas de abuso lo cual revela que los programas para el tratamiento de adicciones que se implementan en el R.P.V.O. y en el

R.P.V.N. tienen un impacto favorable que le permite a quienes participan en ellos alcanzar la abstinencia ya sea durante el tiempo que se encuentran en internamiento o mientras siguen participando en fase de seguimiento.

Con el 6% que dio positivo para marihuana o cocaína, el protocolo de ambos programas señala que el interno junto con el equipo terapéutico deberá analizar la situación particular para identificar qué fue lo que motivo el consumo, la frecuencia e intensidad de este y diseñar un plan de acción a seguir para apoyarlo a alcanzar la abstinencia nuevamente.

Como lo señalan McLellan, Lewis, O'Brien y Kleber (2000), el uso de drogas durante el tratamiento debe ser supervisado constantemente, ya que pueden ocurrir recaídas durante el tratamiento, las que van del 40 al 60%. El hecho de saber que el uso de drogas se vigila puede ser un gran incentivo para los pacientes y puede ayudarlos a resistir el impulso de consumir drogas. El monitoreo también sirve como indicador temprano de una recaída en el uso de drogas, lo que puede indicar que es necesario reajustar el plan de tratamiento del paciente para que se adapte mejor a sus necesidades. De acuerdo a Volkow (2010), la adicción puede ser manejada con éxito debido a que el tratamiento permite contrarrestar los efectos sumamente disruptivos que tiene la adicción sobre el cerebro y el comportamiento para que el paciente recupere el control de su vida. En este proceso la recaída o los consumos puntuales no solo son posibles sino también probables. Por lo tanto, el tratamiento exitoso de la adicción suele requerir una evaluación continua. El tratamiento de los delincuentes adictos a las drogas, reduce el riesgo de reincidencia en el comportamiento delictivo relacionado con las drogas, así como de recaída del uso de estas (Gottredson, Najaka, Kearly y Rocha, 2006; Draque, Aos y Miller, 2009; Calvo, Pérez, Sacristán y Aparicio, 2009; Pantoja, 2010 y Sánchez y Llorente, 2012).

La duración apropiada del tratamiento depende del tipo y la severidad de los problemas y las necesidades de cada persona. Las investigaciones (Luengo, Romero y Gómez, 2001; Bringas y Rodríguez, 2010; Volkow, 2010; Markez, Repeto, Isidoro, Abad y Barrenetxea, 2012; NIDA, 2012) indican que la mayoría de los pacientes requieren por lo menos tres meses de tratamiento para reducir de forma significativa o detener el consumo de drogas, pero que los mejores resultados se logran con períodos más largos de tratamiento. La recuperación de la adicción es un proceso a largo plazo y en ocasiones requiere varios ciclos de tratamiento. Nuestra muestra reporta que casi una cuarta parte ha estado 1 o 2 veces en tratamiento y otra cuarta parte ha estado 3 o más veces bajo este, mientras que para un porcentaje equivalente a más de la mitad es la primera vez que están participando en tratamiento.

El tratamiento para la adicción tiene como finalidad ayudar al adicto a dejar la búsqueda y el consumo compulsivos de la droga. El tratamiento puede darse en una variedad de entornos, de muchas formas distintas y por diferentes períodos de tiempo. Además de detener el abuso de drogas, la meta del tratamiento es que el paciente vuelva a funcionar productivamente en la familia, el trabajo y la sociedad. En este sentido, sería importante que los centros penitenciarios pudieran generar oportunidades que les permitan a los internos experimentar vivencias positivas y gratificantes una vez que han dejado de consumir.

De acuerdo con estudios de seguimiento de pacientes que han estado en tratamiento durante períodos prolongados, la mayoría de los que entran y permanecen en tratamiento dejan de usar

drogas, reducen su actividad delictiva y mejoran su desempeño ocupacional, social y psicológico (Volkow, 2010).

El ensayo para determinación cualitativa de drogas de abuso tiene la ventaja de ser barato, rápido y sensible, ser de fácil obtención, identificar mayor cantidad y concentración mayor de metabolitos tanto de la droga madre como específicos; sin embargo, no puede indicar la cantidad de droga consumida y tampoco indica cuándo consumió. De acuerdo con Díaz (2003), solo proporciona información a corto plazo (6 horas-3 días) con respecto al último consumo.

Una limitación observada en el presente estudio es que el ensayo para determinación cualitativa de drogas de abuso Amedica Drug Screen Dip Test detecta: cocaína, marihuana, anfetaminas, benzodiacepinas y barbitúricos. Sin embargo, los internos que se encuentran bajo tratamiento reportaron también consumir inhalables, por lo que sería importante considerar un ensayo que también permita detectar el consumo de dicha sustancia psicoactiva. Otra limitación fue que no se aplicaron pruebas confirmatorias para aquellos que arrojaron un resultado positivo. Una recomendación sería realizar seguimientos periódicos una vez que concluyen el tratamiento dentro de los siguientes 12, 18 y 24 meses para verificar que se mantengan en abstinencia. Otra recomendación es incluir indicadores correspondientes a estas áreas que permitan evaluar antes y después del tratamiento los cambios experimentados no solo por los usuarios, sino también conocer la percepción de la familia con respecto a los cambios reportados por los internos, con la intención de tener mayores elementos para calificar el impacto favorable de los programas de tratamiento que se están llevando a cabo en los centros penitenciarios del Distrito Federal.

### Bibliografía

- Amigó, N. (s/f). *Análisis de drogas en fluidos biológicos*. Recuperado 10 de Diciembre de 2013 de [www.sld.cu/galerias/pdf/uvs/patologiaclinica/4.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/uvs/patologiaclinica/4.pdf).
- Bringas, C. y Rodríguez, F. (2010). Consumo de drogas en población reclusa. Relación diferencial entre abuso de sustancias psicoactivas y reincidencia. *Salud y drogas*, 10 (2), 67-90.
- Calvo, P.; Pérez, A.; Sacristán, P. & Aparicio, C. (2009). Terapia grupal en prevención de recaídas del alcoholismo frente a seguimiento ambulatorio habitual. *Adicciones*, 21 (1), 15-20.
- Castellanos, G.E. (2007). La representación social de las drogas en un grupo de varones en reclusión en dos centros penitenciarios mexicanos. *Anales en psicología*, 23 (1), 85-91.
- \_\_\_\_\_. (2008). Consumo de drogas y VIH/SIDA en el contexto penitenciario de la Ciudad de México, *Revista Psicología para América Latina*, recuperado el 21 de Octubre de 2013 de [http://pepsic.bvsalud.org/scielophp?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2008000300013&lng=es&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielophp?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000300013&lng=es&nrm=iso).
- \_\_\_\_\_. (2009). Vivir con VIH/SIDA en prisión, el caso de la Ciudad de México, *Psicología y Salud*, 19 (1), 93-101.
- \_\_\_\_\_. (2013). Del vicio a la enfermedad: representaciones sociales de la adicción en la cárcel, *Alternativas en Psicología*, 29, recuperado el 10 de diciembre de 2013 de <http://alternativas.me/index.php/num29/42-2-del-vice-a-la-enfermedad-representaciones-sociales-de-la-adiccion-en-la-carcel>.
- Díaz, M. (2003). Detección de cocaína en pelo y orina de reclusos bajo régimen abierto a través de las metodologías disponibles en el laboratorio de toxicología, escuela de bioanálisis, UCV. *Revista de toxicología en línea*, 24-38.
- Draque, E.; Aos, S. & Miller, M. (2009). Evidence-based public crime and criminal justice costs: implications in Washington state. *Journal of Victims and Offenders*, 4, 170-196.



- Gottredson, D.; Najaka, S. Kearly, B. y Rocha, C. (2006). Long-term effects of participation on the Baltimore City drug treatment court: results from an experimental study. *Journal of Experimental Criminology*, 2, 67-98.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawhill.
- Instituto para la Atención y Prevención de Adicciones. (2012). *Reporte de consumo de sustancias en los centros penitenciarios de la Ciudad de México*. Manuscrito no publicado. México: Autor.
- Kerlinger, F. (1983). *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*, 2a ed. México: Interamericana.
- Luengo, M., Romero, E. y Gómez, J. (2001). *Análisis de la eficacia y prevención de recaídas en el consumo de drogas*. Chile: Compostela, S.A.
- Manno, J.E. (1986). Interpretation of Urinalysis Results, En Hawks, R. y Chiang, C. (Eds.). *Urine testing for drugs of abuse*. Maryland: National Institute of Drugs Abuse, 54-61.
- Markez, I.; Repeto, J.; Isidoro, J.; Abad, A. y Barrenetxea, O. (2012). Terapias frente a las adicciones en el medio penitenciario. En Markez, I. y Iñigo, C. (eds.) *Atención y tratamientos en prisión por el uso de droga*. España: OMEditorial, 216-227.
- McLellan, A.; Lewis, D.; O'Brien, C. y Kleber, H. (2000). Drug dependence, a chronic medical illness: implications for treatment, insurance and outcomes evaluation. *Journal of American Medical Association*, 284, 1689-1695.
- McPherson, R.A. y Pincus, M.R. (2006). Toxicology and therapeutic drug monitoring. En McPherson, R.A. y Pincus, M.R. (eds.) *Henry's Clinical Diagnosis and Management by Laboratory Methods*. (pp. 329-364). Philadelphia: Saunders Elsevier.
- Medina-Mora, M.E.; Real, T.; Villatoro, J. y Natera, G. (2013). Las drogas y la salud pública: ¿hacia dónde vamos? *Salud Pública de México*, 55 (1), 67-73.
- Ministerio de Sanidad y Consumo. (2010a). El medio penitenciario y las drogodependencias. En *Intervención sobre drogas en centros penitenciarios*. (pp. 23-33). Madrid: Artegraf, S.A.
- Ministerio de Sanidad y Consumo. (2010b). Intervenir en el medio penitenciario: los programas. En *Intervención sobre drogas en centros penitenciarios*. (pp. 53-75). Madrid: Artegraf, S.A.
- Naciones Unidas (2003). *Por qué invertir en el tratamiento del abuso de drogas: documento de debate para la formulación de políticas*. Nueva York: Autor
- National Institute of Drug Abuse (2012). *Principles of drug abuse treatment for criminal justice populations*. Maryland: National Institutes of Health.
- Pantoja, R. (2010). La evidencia empírica de reducción de la reincidencia delictiva, como herramienta para la seguridad pública y la integración social. *Debates penitenciarios*, 13, 3-18.
- Organización de las Naciones Unidas. (2012). *Informe mundial sobre las drogas*. Nueva York: Autor.
- Rodríguez, S. y Nute, L. (2013). Reinserción social de usuarios de drogas en rehabilitación: una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16 (1), 172-196.
- Sánchez, E, y Llorente, J. (2012). Recaídas en la adicción a cocaína: una revisión. *Adicciones*, 24 (3), 269-280.
- Secretaría de salud. (2009). *Norma Oficial Mexicana NOM-028-SSA2-2009*. México: Secretaría de salud – CONADIC.
- Secretaría de salud. (2012). *Encuesta Nacional de Adicciones 2011: reporte de drogas*. México: Secretaría de salud-CENADIC-CONADIC.
- Solari, S. y Ríos, J.C. (2009). ¿Cuál es la utilidad clínica de un estudio toxicológico? *Revista Médica Chilena*, 137, 1395-1399.
- Volkow, N. (2010). *Principios de tratamientos para la drogadicción. Una guía basada en las investigaciones*. Maryland, CA: Instituto Nacional sobre el Abuso de Drogas.

## INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EMPATÍA EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DE NUEVO INGRESO Y PREGRADO

Estefanía Aparicio Rodríguez

Astrid A. Cerda Macías

Daniela Fernández Rivas

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México.

### Resumen

La inteligencia emocional y la empatía son características fundamentales en los seres humanos, pero en mayor grado en los estudiantes de medicina. Por falta de estas han ocurrido distintas situaciones que usualmente terminan bajo un problema legal o demanda. A partir de esto, el presente trabajo buscó diferencias significativas en los niveles de empatía e inteligencia emocional, así como establecer su correlación, en alumnos de nuevo ingreso y pregrado, mediante la aplicación de la Escala de Empatía Médica de Jefferson (EEMJ) y el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). Los resultados no muestran diferencias significativas de los niveles de inteligencia emocional y empatía en alumnos de pregrado y nuevo ingreso de medicina lo que significa que el curso de la licenciatura no influye en el desarrollo de inteligencia emocional y empatía. Sin embargo, sí se presenta correlación significativa entre ambas variables, lo que comprueba que ambas variables son interdependientes.

**Palabras clave:** inteligencia emocional, empatía, relación médico-paciente, estudiantes de medicina, universitarios.

### Abstract

*Emotional intelligence and empathy are basic characteristics in human beings, but in a greater level in medicine students. The lack of them has caused many different situations that usually lead to legal problems and lawsuits. From this, the present investigation searched for significative differences between the level of empathy and emotional intelligence, as well as determinate their level of correlation, in freshmen and senior medicine students, based on the application of the Jefferson's Medical Empathy Scale (JMES) and the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). The outcome do not show significative differences between the levels of empathy and emotional intelligence in freshmen and senior medicine students, this means that the major course do not influence the development of emotional intelligence and empathy, nevertheless the outcome did show significative correlation between both variables.*

**Key words:** emotional intelligence, empathy, doctor-patient relationship, medicine students, university students.

### Introducción

En los últimos años se han cuadruplicado las demandas a médicos, según la Comisión Nacional de Arbitraje (2013) se reportaron 2 033 casos por quejas, mientras que solo 1 775 de estas quejas fueron concluidas, estos resultados hacen que las universidades tengan la necesidad de mejorar las diferentes habilidades emocionales de estudiantes de medicina.

Gerardo Ricardo Zurita quien es perito médico especialista en cirugía, parte del consejo de la judicatura federal del Poder Judicial de la Federación y Tribunal de Justicia Federal Fiscal y

Administrativa dice que diferentes factores intervienen en la génesis del problema y todo indica que el quehacer médico es sombrío. En la actualidad el ejercicio de la medicina es la actividad profesional con mayor exigencia en normatividad y reglamentación jurídica, además que el médico ha contribuido en la génesis de los problemas médicos legales con su actitud de deslealtad, falta de compromiso gremial, ego, soberbia, aspectos económicos, frustración, entre otras mencionadas por Zurita (2011).

Entre las principales causas de demandas médicas por mala práctica se encuentran: el consumismo que ha llevado a ver la medicina como un producto más, lo cual provoca que al paciente se le vea como un cliente más a quien se le está vendiendo un servicio. Otra de las causas es el nivel de calidad prestado por parte de los médicos, la disminución en la formación de vínculos médico-paciente, el gran aumento en la demanda de seguros de riesgo profesional, así como en las facultades de medicina, los cambios que se han realizado en la estructura y organización del sistema nacional de salud, los cambios en la actitud del paciente (de sumisos a exigentes), una carencia de vocación hacia el servicio a otros y deshumanización por parte de los médicos, falta de conocimientos, mala calidad en los servicios brindados, no saber trabajar en equipo, entre otras (Zurita, 2011).

Todo lo anterior originó la “medicina defensiva”, según Fernando Guzmán (2014), presidente de la Federación Médica Colombiana (FMC) se define como una alteración en la forma de práctica médica, inducida por amenaza o posibilidad de demanda, al momento de que el médico es demandado queda una alteración del ejercicio médico debido a la imposibilidad de retirarse del ejercicio profesional, se comienza a ejercer una medicina defensiva, se nota crueldad en la información, el rechazo a casos difíciles y evaluación de familiares y pacientes como los peores enemigos del médico. Esto lleva a un deterioro de la relación médico-paciente y ha causado crisis en hospitales gubernamentales. La causa de las demandas según Fernando Guzmán (2014) son venganza contra el médico, fricción con la familia, desacuerdo con los procedimientos, maltrato en el hospital, falta de atención adecuada, falta de cortesía, falta de información adecuada, informes malinterpretados de personal paramédico, entre otras.

De acuerdo con el Dr. J Tissnesh el paciente busca atención para su salud, pero también busca amor, comprensión, atención integral, esperanza. Detrás de todo enfermo hay un ser humano angustiado y necesitado que ha confiado al médico su don más preciado, su vida. La respuesta a la solicitud del paciente, requiere ciertas cualidades especiales: disposición para ayudar, competencia y claridad científica, destreza, honradez profesional, conocimiento del hombre y de la sociedad, una recia estructura moral y ética (cit: Duque, 2006).

Si queremos que la práctica médica sea más humanizada, tenemos que humanizar al médico. Formar al profesional a través de un modelo que contemple los cuatro pilares de la medicina familiar que son atención primaria, educación médica, humanismo y liderazgo.

Según la Dra. Aracely del Carmen Márquez (2014), la atención médico-paciente es determinante para lograr una atención de calidad y por consiguiente la satisfacción del paciente, la cual en muchas instituciones se ve deteriorada no por falta de recursos económicos, sino por la falta de capacidad del médico de interactuar con el paciente ofreciéndole un trato humanista y enfocado en resolver sus necesidades no solo de tratamientos farmacológicos, sino de atención y de información. En México son pocos los estudios realizados para evaluar la importancia de la empatía en el médico.

“La empatía se produce por una imitación interna que tiene lugar a través de una proyección de uno mismo en el otro” (Wispé, 1986).

“Según Köhler la empatía consiste en la comprensión de los sentimientos de los otros” (cit: Davis, 1996).

La empatía aumentará la conducta de ayuda y disminuirán los comportamientos antisociales como la agresividad (McMahon, Wernsman y Parnes, 2006, cit: Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011).

En la actualidad, la definición más aceptada de empatía es la dada por el propio Davis (1996): “conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas/ no afectivas” (cit: Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008).

La empatía es vista como un intento de comprender lo que pasa por la mente de los demás, o la construcción que uno mismo tiene que llevar a cabo sobre los estados mentales ajenos (Hogan, 1969)

Mayer y Salovey (1997), quienes entienden que la inteligencia emocional está formada por cuatro capacidades: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional (cit: Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008).

Ha sido definida como “una habilidad social que permite a la persona anticiparse a lo que otras personas piensan y sienten, para poder comprender y experimentar su propio punto de vista” (Gómez, 2006, p. 353 cit: Igartua, Acosta y Frutos, 2009).

La empatía se entiende como una emoción vicaria congruente con el estado emocional del otro (Batson, 1991).

Se habla de la empatía como una respuesta emocional vicaria que se experimenta ante las experiencias emocionales ajenas (Mehrabian y Epstein, 1972).

La respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar a partir de lo que se observa, de la información verbal o de la información accesible desde la memoria (toma de perspectiva), y la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad. Así, la empatía debe favorecer la percepción tanto de las emociones (alegría, tristeza, sorpresa) como de las sensaciones (tacto, dolor) de otras personas. Por todo ello, la empatía debe desempeñar un papel central en la disposición prosocial de las personas y en su supervivencia (Mestre, 2004, cit: Moya-Albiol, Herrero y Consuelo, 2010).

El modelo de habilidad define la inteligencia emocional (IE) como “la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p.10, citado por: Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011).

Han encontrado que las personas que obtienen altas puntuaciones en empatía son percibidas como líderes en mayor medida por sus compañeros (Kellet, Humphrey y Sleeth, 2006).

En este sentido, el concepto de IE se define como la capacidad para procesar la información que nos proporcionan las emociones (Mayer, Salovey y Caruso, 2008, cit: Pena, Extremera y Rey, 2011).

Habilidad cognitiva y afectiva que consiste en la capacidad de sentirse dentro de la vida de otra persona (Kohurt, 1984).

Una persona emocionalmente inteligente procesa y expresa las emociones de forma útil mostrando un abanico de estrategias de afrontamiento acorde con la información que le proporciona el estado afectivo (Ciarrochi, Scott, Deane y Heaven, 2003, cit: Pena, Extremera y Rey, 2011).

Las diferencias individuales en empatía dependen en gran medida de las diferencias en el nivel típico de activación (Eisenberg y Fabes, 1990).

El concepto de empatía se refiere a la habilidad para entender las experiencias y los sentimientos de otra persona, combinado con la capacidad de comunicar este entendimiento al paciente. No obstante, esta se ha asociado en forma teórica o empírica con una serie de atributos como el respeto, el comportamiento prosocial, el razonamiento moral, las actitudes positivas hacia la gente de edad avanzada, la ausencia de demandas o litigios por mala práctica, la habilidad para recabar la historia clínica y ejecución del examen físico, la satisfacción del paciente, la satisfacción del médico, la mejor relación terapéutica y los buenos resultados clínicos (Hojat y cols., 2002, cit: Alcorta-Garza, González-Guerrero, Tavitas-Herrera, Rodríguez-Lara y Mohammadreza, 2005).

La ejecución exitosa de las distintas capacidades y funciones implicadas en el fenómeno de la empatía dependen de una red neural amplia en la que están implicadas distintas áreas cerebrales en las que se procesarán distintos tipos de información (Frith y Frith, 2003).

En el ámbito del desarrollo psicológico, la empatía ha sido identificada por varios autores como un recurso fundamental para el desarrollo psicológico/ emocional positivo. La empatía puede definirse como “una respuesta afectiva de comprensión sobre el estado emocional de otros, que induce a sentir el estado en que se encuentra el otro” (Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes y Liew, 2005).

Como señalan Garaigordobil y García (2006) y Mestre, Frías y Samper (2004), la empatía incluye, por parte del sujeto, tanto respuestas emocionales como la capacidad para entender los estados afectivos de los demás, lo que supone realizar una elaboración cognitiva. Por otro lado, la empatía también se relaciona con la disposición de las personas a realizar comportamientos prosociales y es un factor importante que favorece la inhibición de la agresividad (Mestre y cols., 2004; Mestre, Samper y Frías, 2002, cit: Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011).

Para fines de esta investigación, se utilizará la teoría propuesta por Mayer y Salovey (1997), la cual menciona que la IE consiste en la capacidad de percibir con precisión, valorar y expresar emociones, la capacidad de generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad de comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 2007).

Se sitúa la empatía cognitiva en la región orbitofrontal y la empatía afectiva en la región dorsolateral (Sharnay, Tsoory, Goldsher, Berger y Aharon-Peretz, 2004).

Los objetivos del presente trabajo de investigación son evaluar el nivel de inteligencia emocional y empatía en estudiantes de medicina de primero y séptimo semestre.

Así como examinar si hay cambios en el nivel de inteligencia emocional y en el de empatía de los estudiantes de medicina conforme van avanzando en la carrera y establecer el grado de correlación presente dentro de cada factor evaluado.

Con base en los resultados, se podrá documentar la necesidad de un curso o taller anexo al plan de estudio de la licenciatura, de Inteligencia emocional, con especial atención en la empatía a los estudiantes de medicina en sus últimos semestres para que tengan una mejor destreza interpersonal al momento de establecer vínculos médico-paciente en su práctica médica, y así ayudar a disminuir el número de quejas o demandas por mala práctica, y contribuir a formar médicos empáticos, con respeto hacia la persona, valores éticos y humanos.

### **Método**

Para determinar si existen diferencias significativas entre el nivel de inteligencia emocional y empatía de estudiantes de medicina de nuevo ingreso y pregrado se realizó un estudio no experimental, transversal, descriptivo y correlacional.

### **Sujetos**

Para fines de esta investigación se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico accidental de estudiantes de la facultad de medicina de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) tomando en cuenta dos grupos: nuevo ingreso y pregrado. Seleccionando 30 sujetos para cada grupo.

En este estudio se tuvieron los siguientes criterios para seleccionar a los participantes:

-De inclusión: estudiantes de medicina, nuevo ingreso y pregrado, sin distinción de género, edad, provenientes de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

-De exclusión: No presentarse a la aplicación, haberlo contestado previamente.

### **Instrumentos**

*Empatía.* Se evaluó la empatía mediante la Escala de Empatía Médica de Jefferson (EEMJ) en su versión Student (Alcorta-Garz., Gonzalez-Guerrero, Tavitas-Herrera, Rodríguez-Lara, Hojat, 2005) la cual consiste en total de 20 reactivos tipo Likert en una escala de siete puntos (1="totalmente en desacuerdo", 7="totalmente de acuerdo"). La EEMJ mostró adecuadas propiedades psicométricas.

*Inteligencia emocional.* Para evaluar el nivel de inteligencia emocional, se utilizó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS), en su versión corta, adaptada al español por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), denominado TMMS-24. Consiste en 24 ítems de tipo Lickert, en una escala de 5 puntos que va desde Nada de acuerdo (1), hasta Totalmente de acuerdo (5). Evalúa tres dimensiones clave de la IE: Percepción emocional, Comprensión de Sentimientos y Regulación Emocional. (Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N., 2004, Morales, J., 2013.).

La aplicación de las pruebas se realizó en las instalaciones de la Universidad Popular Autónoma de Puebla a los alumnos de medicina de nuevo ingreso y pregrado.

### **Análisis de datos**

Se obtuvieron los resultados mediante la utilización del paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 17 para Windows 7. Se aplicó una prueba t para muestras independientes para establecer la diferencia de medias entre ambos grupos estudiados. Y posteriormente se utilizó un coeficiente de correlación de Pearson para determinar relación entre las variables de ambos instrumentos.

**Resultados**

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias		
	F	t	gl	Sig. (bilateral)
Percepción	2.901	1.123	58	0.266
Comprensión	3.171	0.661	58	0.511
Regulación	0.165	-1.48	58	0.144
Toma de perspectiva	1.397	-0.068	57	0.946
Cuidado con compasión	0.047	-0.44	56	0.661
Habilidad de ponerse en el lugar del paciente	0.685	-0.609	56	0.545

Tabla 1. Prueba de muestras independientes

De acuerdo con los resultados obtenidos en la prueba t para muestras independientes (Tabla 1), se puede afirmar que el nivel de inteligencia emocional (IE) y empatía médica en ambos grupos (nuevo ingreso y pregrado) no presenta diferencias estadísticamente significativas, lo cual conduce a la conclusión de que los cursos de formación humanista impartidas por la Universidad Popular Autónoma del Estado de México no tienen mayor impacto en el desarrollo de los estudiantes de medicina conforme avanza el curso de la licenciatura.

Asimismo, en los estadísticos de grupo (Figura 1), se concluye que en cuanto a la IE, dentro de la dimensión de Percepción, evaluado por el TMMS-24, la media de la muestra (Nuevo ingreso=  $29.43 \pm 5.494$  y Pregrado =  $28 \pm 4.323$ ) cae dentro de los parámetros de Percepción Adecuada (Hombres 22-32 y Mujeres 25-35). Por otro lado, la dimensión de Comprensión presenta una media muestral de  $33.83 \pm 4.983$  para Nuevo Ingreso y  $33.07 \pm 3.939$  para Pregrado, valores que entran dentro de la categoría de Excelente Comprensión (Hombres >36 y Mujeres >35). Finalmente para la dimensión de Regulación, en Nuevo Ingreso se obtuvo una media de  $30.10 \pm 4.788$  y en Pregrado de  $31.97 \pm 4.979$ , valores ubicados dentro de los parámetros de Adecuada Regulación dentro del manual del instrumento (Hombres = 24-35 y Mujeres= 24-34), esto lleva a la afirmación, de que, el nivel de Inteligencia Emocional es apropiado dentro de los estudiantes universitarios de la licenciatura de medicina, a pesar de no presentar cambios con el curso de la licenciatura.

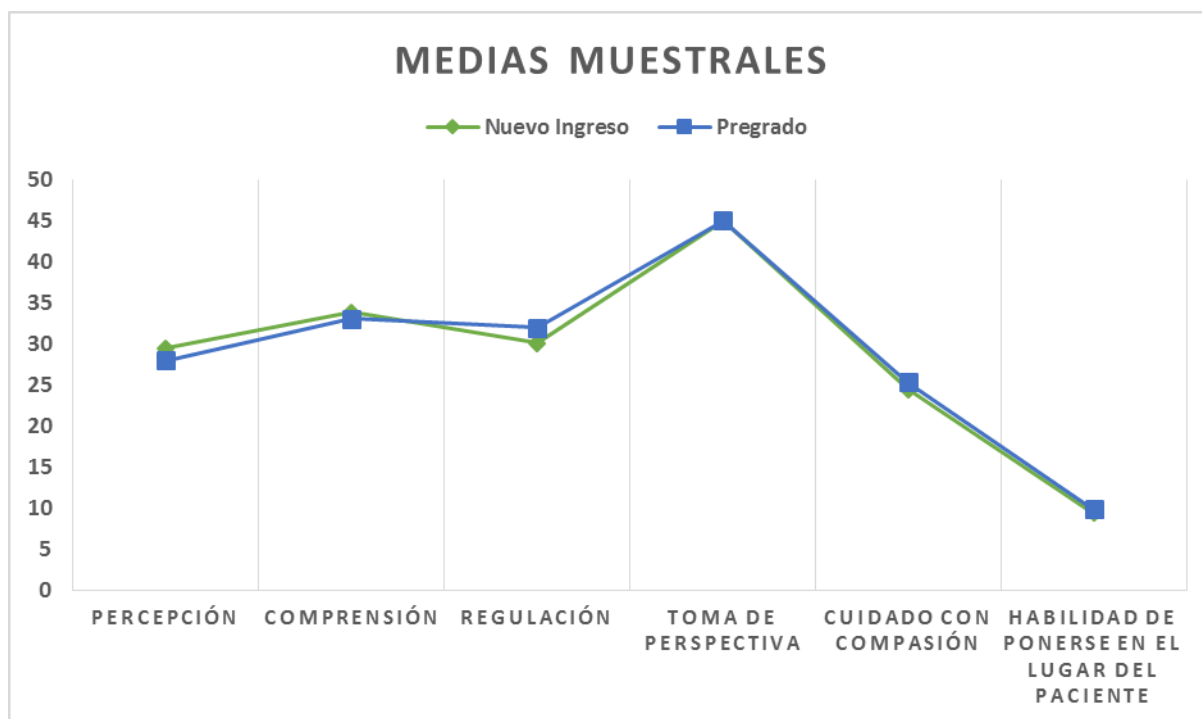


Figura 1. Medias muestrales de ambos grupos de estudio.

		Toma de perspectiva	Habilidad de ponerse en el lugar del paciente
<b>Percepción</b>	Correlación de Pearson	0.173	-.299*
	Sig. (bilateral)	0.19	0.022
<b>Regulación</b>	Correlación de Pearson	.302*	-0.084
	Sig. (bilateral)	0.02	0.53

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 2. Coeficientes de Correlación de Pearson

Por otra parte, se han encontrado correlaciones significativas en variables de ambos instrumentos (Tabla 2), habilidad de ponerse en el lugar del paciente y percepción presentan un coeficiente de correlación de  $-.299$ , lo cual indica que se trata de una correlación significativa indirecta, lo que significa que a medida que una incrementa, la otra disminuye, mientras que regulación y toma de perspectiva presentan un  $.302$ , correlación significativa directa. Cuanto más hábil es el médico para



ponerse en el lugar de su paciente, es menos capaz para percibir las emociones, mientras que entre más capaz es de regular las emociones, más objetivo se muestra en su práctica.

Lo cual lleva a la conclusión de que existe correlación significativa entre algunos factores de ambos instrumentos. Esto confirma la hipótesis que plantea que para ser empático, se necesita tener un alto nivel de IE.

### **Discusión**

Este estudio contribuye a reforzar la afirmación de que los estudiantes de medicina cuentan con un nivel apropiado de IE al iniciar y al terminar la licenciatura, como lo expuesto por Reboredo, Mazadiego y Ruiz (2012), mediante evidencia de que los estudiantes de nuevo ingreso y pregrado obtuvieron puntuaciones significativamente positivas dentro de cada dimensión evaluada por el TMMS-24. Lo cual lleva al planteamiento de nuevas hipótesis acerca de qué factores influyen en la disminución del nivel de IE en los médicos, así como en qué momento ocurre esta disminución, y las múltiples causas posibles del alto número de demandas por mala práctica en México.

Los hallazgos de esta investigación, referente al nivel de inteligencia emocional estudiantes de medicina de nuevo ingreso y pregrado, van en consonancia con lo descrito por Campos (2014) en sus Tesis para la obtención de Maestría, ya que ambos estudios coinciden en que el nivel de cada dimensión de la IE que evalúa el TMMS-24, no se ve afectado por el curso de la licenciatura, no presentando diferencias significativas al comparar las medias de ambos grupos.

Los sujetos que fueron estudiados, al percibir incertidumbre o el fracaso como algún tipo de reto, se mantienen activados y manejar la información del entorno con mayor flexibilidad, sin prejuicios y permitiendo enriquecer sus conocimientos, estando conscientes de sus aprendizajes (López, Aracelys y Sánchez, 2010).

La percepción emocional predijo también de forma significativa el nivel de confianza y competencia percibida por los sujetos. Esto se mantuvo a pesar del control de la influencia del sexo, la edad, así como de importantes dimensiones de personalidad (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011).

El presente trabajo contiene la hipótesis de que la empatía y la inteligencia emocional son características de vital importancia para los estudiantes de medicina y con esto, el trabajo logra fundamentar la hipótesis de que “el desarrollo de las relaciones interpersonales entre médicos y pacientes es de indiscutible importancia. Fallas en el entendimiento de la perspectiva del paciente genera problemas de comunicación que a su vez provocan insatisfacción en el paciente” (Alcorta-Garza, González-Guerrero, Tavitas-Herrera, Rodríguez-Lara y Hojat, 2005).

### **Conclusión**

Los alumnos de medicina de la UPAEP de pregrado no presentan un aumento ni disminución en el nivel de inteligencia emocional y empatía con respecto al nivel que presentan los alumnos de nuevo ingreso. Esto lleva a la conclusión de que, como mencionan García, Ortega, Rivera, Romero y Benitez (2013), es necesario implementar un proceso educativo, ya sea curso, taller o materia dentro del plan de estudios y contando con la visión de la UPAEP, dirigido a la intervención dentro del área del desarrollo emocional, específicamente en las licenciaturas del área de ciencias de la salud, ya que para esta área es fundamental contar con un muy buen nivel de autoconocimiento de las emociones

propias para poder intervenir de manera exitosa en las emociones del otro y así brindar un buen servicio al paciente.

El problema no radica específicamente en la vida académica, se sugiere profundizar en el tema para encontrar posibles fuentes que propicie la disminución de inteligencia emocional y empatía en la práctica médica.

## Bibliografía

- Alcorta-Garza, A., González-Guerrero, J., Tavitas-Herrera, S., Rodríguez-Lara, F., y Mohammadreza, H. (2005). Validación de la escala de empatía médica de Jefferson en estudiantes de medicina mexicanos. *Salud mental*, 28(5), 57-63.
- Campos, P. (2014). *Relación entre autoestima, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de 2 licenciaturas de la universidad autónoma de Querétaro* (Tesis maestría). Querétaro, México. Universidad autónoma de Querétaro. Disponible en: <http://ri.uaq.mx/bitstream/123456789/1175/1/RI000627.pdf>
- Duque, L., Venegas, H. (2006). *Semiología médica integral*. Editorial Universidad de Antioquia, pp. 27. Disponible en: <http://books.google.com.mx/books?id=AqkUJ-UVcWcCypg=PA26ydg=Dr.+J+Tissnesh+vocaci%C3%B3n+medicayhl=esysa=Xyei=fzFHVKE3pKTxAbHbglAMyv ed=0CBwQ6AEwAA#v=onepageyq=Dr.%20J%20Tissnesh%20vocaci%C3%B3n%20medicayf=false>
- Comisión Nacional de Arbitraje Médico. (2013). Informe anual de actividades 2013. *Comisión Nacional de Arbitraje Médico*. Disponible en: [www.conamed.gob.mx](http://www.conamed.gob.mx)
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T., Valiente, C., Fabes, R., y Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effort control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76, 1055-1071.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de la psicología*, 24(2), 284-298.
- García, R., Ortega, N., Rivera, A., Romero, M., y Benitez, B. (2013). Habilidades emocionales percibidas en estudiantes de carreras de ciencias de la salud en Hidalgo, México. *European scientific journal*, 9(7), 106-124. Disponible en: <http://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/handle/123456789/12168>
- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Guzmán, F. (2014). Derecho Médico: El impacto Psicológico de una Demanda Sobre el Médico. *Heraldo Médico*, 23(228). Disponible en: <http://www.encolombia.com/medicina/revistas-medicas/heraldo-medico/vol-2322801/heraldo2322801derecho/>
- Igartua, J., Acosta, T., y Frutos, F. (2009). Recepción e impacto del drama cinematográfico: el papel de la identificación con los personajes y la empatía. *Global media journal educación iberoamericana*, 6(11), 1-18.
- López, P., Aracelys, G., y Sánchez, M. (2010). Efecto de la motivación al logro y la inteligencia emocional en el Crecimiento Psicológico. *Redalyc*, 15 (49), 141-157. Disponible en: [http://scholar.google.es/scholar?q=inteligencia+emocional+en+doctores+ybtnG=yhl=esyas\\_sdt=0%2C5](http://scholar.google.es/scholar?q=inteligencia+emocional+en+doctores+ybtnG=yhl=esyas_sdt=0%2C5)
- Márquez, A. (2014). Empatía y satisfacción de la "Relación médico-paciente" en la UMF, no. 66 de Xalapa, Veracruz. *Universidad Veracruzana*. Disponible en: <http://www.uv.mx/blogs/favem2014/files/2014/06/Aracely.pdf>
- Mayer, J. y Salovey, D. (1997). *What is emotional intelligence?*. En *Emotional development and emotional intelligence* (p. 10). Nueva York: Basic books.
- Morales, J. (2013). Situación actual de la formación educativa en inteligencia emocional en personal de enfermería y estudiantes de medicina: pregrado y postgrado. *Universidad de San Carlos de Guatemala*, pp. 186-189.

Integración Académica en Psicología  
Volumen 3. Número 7. 2015. ISSN: 2007-5588

- Moya-Albiol, L., Herrero, N., y Consuelo, M. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Revneurolog*, 50(2), 89-100.
- Pena, M., Extremera, P., y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *REOP*, 22(1), 69-79.
- Reboredo, F., Mazadiego, T., y Ruiz, S. (2012). Estudio psicosocial de la inteligencia emocional en una muestra de universitarios. *Exploratoris: Observatorio de la realidad global*, 3, 7-14. Disponible en: <http://academiajournals.com/downloads/REBOREDOex12.pdf>
- Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European journal of education and psychology*, 4(2), 143-152.
- Salovey, P., y Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, 14(6), 281-285.
- Zurita, G. (2011). Estado actual de las demandas. *Cirujano general*, 33(2), S141-S146.

## Los autores

### **Estefanía Aparicio Rodríguez**

estefania.aparicio@upaep.edu.mx

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Estudiante de licenciatura en psicología.

### **Annia Almeyda Vázquez**

annia@psico.uh.cu

Licenciada en Psicología graduada en el año 2009 en la Facultad de Psicología de la Universidad. En el año 2012 defendió su maestría en Psicología Educativa. Profesora instructora de la Facultad de Psicología. Jefa de Disciplina de Metodología de la Investigación en Psicología y profesora principal de primer año.

### **Christian Omar Bailón Fernández**

mtro.christian.b.f@gmail.com

Consultor, Investigador y Docente en Psicología y Educación. Profesor de la Universidad Antropológica de Guadalajara. Líneas de investigación están dirigidas hacia el análisis Psicológico, Sociológico, Filosófico y Educativo desde el paradigma de la Complejidad y la Teoría Crítica. Universidad Antropológica de Guadalajara, México.

### **Ítalo Bello Carrasco**

Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí. Ecuador.

### **Gloria Estela Castellanos López**

gecastellanos01@hotmail.com

Doctora en Psicología. Especialista en Promoción de la Salud y Prevención del Comportamiento Adictivo por la U.N.A.M. Terapeuta en Adicciones. Labora en la Subsecretaría de Sistema Penitenciario del Distrito Federal.

### **Astrid A. Cerda Macías**

astridaide.cerda@upaep.edu.mx

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Estudiante de licenciatura en psicología.

### **Daniela Fernández Rivas**

daniela.fernandez@upaep.edu.mx

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Estudiante de licenciatura en psicología.

**Angela Maria Pires Caniato**

Licenciatura m Psicología. Titulação em Psicologia Clínica e Social. Mestre em Psicologia Social. Doutora em Psicologia. Coordena o projeto de Pesquisa Intervenção PHENIX: a Ousadia do Renascimento do Indivíduo Sujeito sob esse enfoque teórico-metodológico. Professora do Curso de Mestrado/Doutorado em Psicologia. Pesquisadora. Ex presidente da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO)..

**Mariano Polín**

marpolin@hotmail.com / psicologiasocial2@psi.uba.ar

Licenciado en Psicología. Becario UBACyT en la Maestría en Psicología Social Comunitaria. Auxiliar Docente de 1º en Psicología Social II. Integrante del equipo de investigación UBACyT. Miembro del equipo de extensión en Museo IMPA. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

**Tamyris Proença Bonilha**

tamyrisbonilha@gmail.com

Doutoranda e Mestre em Educação. Graduação em Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa DiS (Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação). Pesquisadora, Professora e Assessora pedagógica. Desenvolve pesquisa de doutorado.

**Margarita Robertazzi**

mrobertazzi@fibertel.com.ar / psicologiasocial2@psi.uba.ar

Doctora en Psicología. Profesora Adjunta Regular a cargo de Psicología Social II. Directora de Proyectos de Investigación UBACyT. Directora del Museo IMPA. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

**Ângela Fátima Soligo**

angelasoligo@gmail.com

Licenciatura em Psicologia. Mestrado e Doutorado em Psicologia. Docente da Faculdade de Educação da Unicamp, Departamento de Psicologia Educacional. Membro do Grupo de Pesquisa DiS (Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação). Presidente da ABEP-Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. Membro da diretoria da ALFEPSI - Associação Latinoamericana de Formação e Ensino de Psicologia.

**Emilio Ortiz Torres**

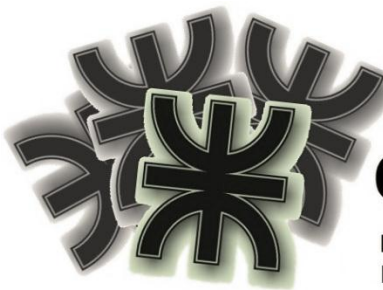
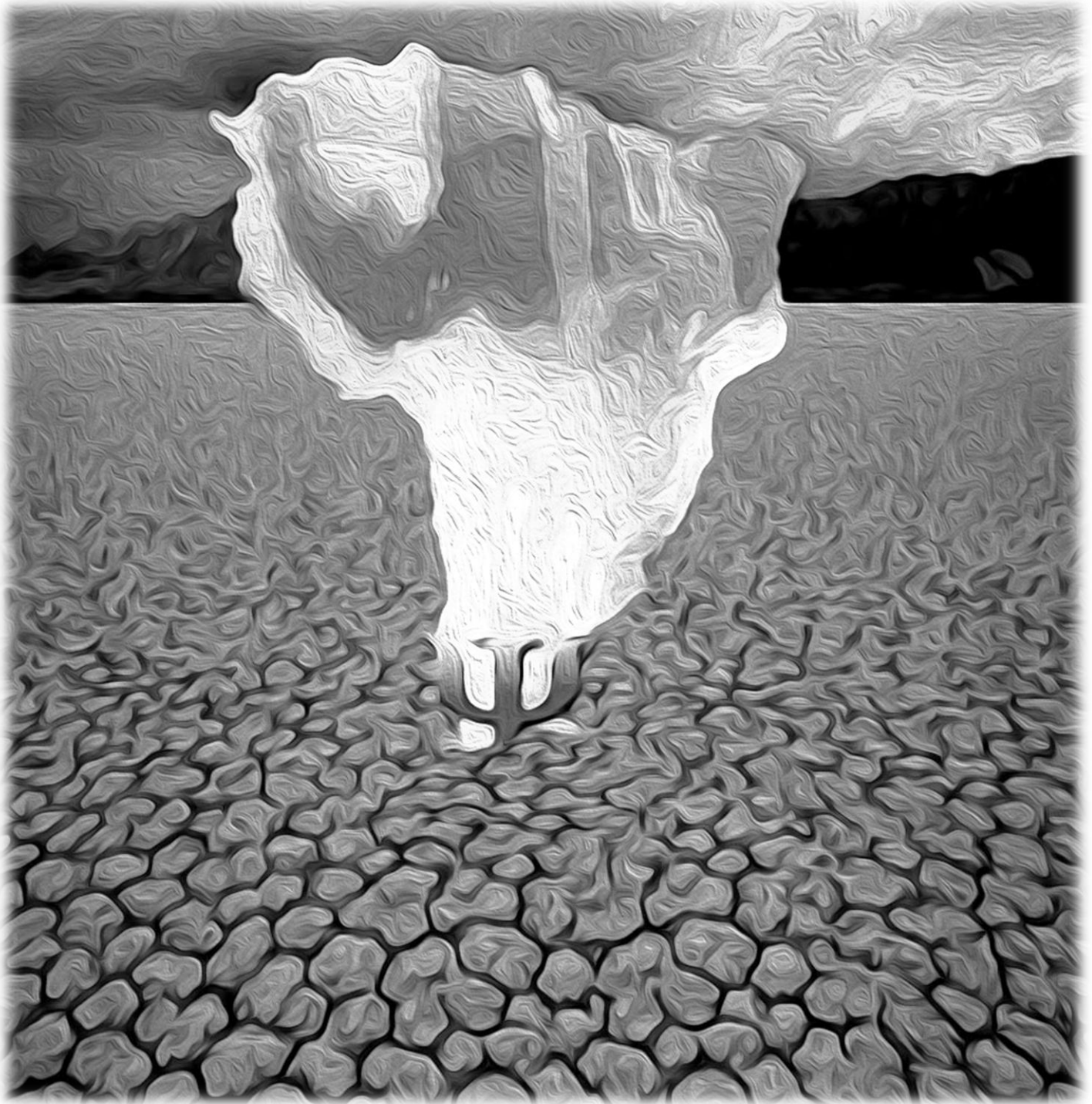
eortiz@ict.uho.edu.cu

Licenciado en Psicología. Doctor en Ciencias Psicológicas. Profesor titular. Director del Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Holguín “Oscar Lucero Moya”, Cuba.

**Bárbara Zas Ros**

bzrcips@ceniai.inf.cu

Investigadora Auxiliar del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Profesora Auxiliar de la Universidad de La Habana. Jefa del grupo de estudios psicosociales de la Salud. Especialista en Psicología de la Salud. Coordinadora del grupo de Supervisión. Presidenta del Grupo provincial de la Habana, de la Sociedad cubana de Psicología.



# Integración Académica en Psicología.

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