



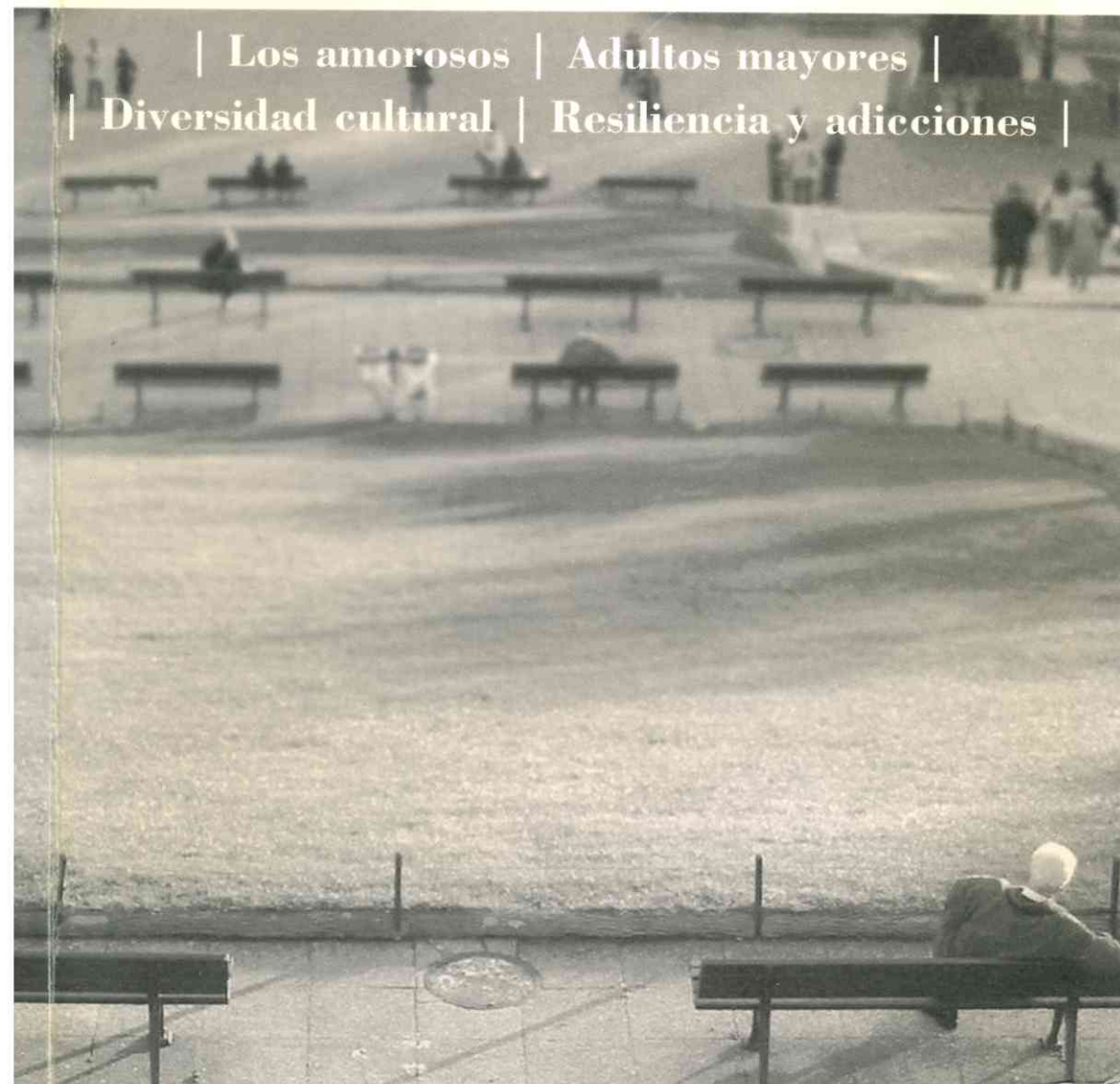
REVISTA INTERCONTINENTAL DE

# PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

ISSN 0187-7690

Vol. 7, núm. 2 | **JULIO-DICIEMBRE 2005** | Tercera época

| Los amorosos | Adultos mayores |  
| Diversidad cultural | Resiliencia y adicciones |



REVISTA INTERCONTINENTAL DE  
PSICOLOGÍA  
y EDUCACIÓN

Vol. 7, núm. 2 | **JULIO-DICIEMBRE 2005** | Tercera época

**RECTOR**

Mtro. Sergio César Espinosa González

**DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA**

D.I. Marcela Castro Cantú

**DIRECCIÓN GENERAL ADMINISTRATIVA JURÍDICA**

Lic. Emilio Fortoul Olivier

**DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO INTEGRAL**

Lic. Alejandro Gutiérrez Robles

**INSTITUTO DE POSGRADO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CONTINUA**

Dra. María Teresa Muñoz Sánchez

**FACULTAD DE PEDAGOGÍA**

Dra. Sara Gaspar Hernández

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Dra. Gabriela Martínez Iturrabarria

Los artículos presentados en esta publicación fueron sometidos a doble arbitraje ciego y son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Precio por ejemplar: \$80 m.n. | Suscripción anual (dos números): \$160 m.n. (residentes en México) | 45 dólares (extranjero)

**CORRESPONDENCIA Y SUSCRIPCIONES**

Universidad Intercontinental | Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua | Revista Intercontinental de Psicología y Educación

ISSN: 0187-7690

Cantera 251, Tlalpan 14420, México, D.F.

Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 Ext. 4446

Fax: 54 87 13 56

E-mail: ripsiedu@uic.edu.mx

Se permite la reproducción de estos materiales, citando la fuente y enviando a nuestra dirección dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

REVISTA INTERCONTINENTAL DE  
**PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN**

Vol. 7, núm. 2, julio-diciembre de 2005 |  
tercera época

**DIRECTORA**

Dra. Rosa María Torres Hernández

**COORDINADOR EDITORIAL**

José Ángel Leyva Alvarado

**JEFA DE REDACCIÓN Y DISEÑO**

María Luisa Martínez Passarge

**COMITÉ EDITORIAL**

Educación: Dra. Sara Gaspar (editora)

Mtra. Angélica Alucema (editora adjunta)

Psicología: Dra. Anabell Pagaza (editora)

Dr. José Eduardo Tappan (editor adjunto)

Dra. Gabriela Martínez Iturrabarria | Mtra. Giannina

Mateos | Mtro. Gabriel Mendoza Buenrostro |

Dr. Antonio Santamaría | Mtra. Rocío Wilcox

**CONSEJO DE ASESORES**

Dra. Guadalupe Acle Tomasini (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dra. Ma. Esther Aguirre Lara (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dra. Ma. Adelina Arredondo López (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dr. Mario Campuzano (Asociación Psicológica y Psicoanalítica, México) | Dra. Adela Coria (Universidad de Córdoba, Argentina) | Dr. Horacio Ejlévich Grimaldi (Fundación Analítica de Buenos Aires, Argentina) | Dra. Lidia Fernández (Universidad de Buenos Aires, Argentina) | Dra. Benilde García (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dr. Enrique Guinsberg (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México) | Dr. Colin Lankshear (McGill University, Canadá y James Cook University, Australia) | Dra. Ma. Eugenia Melgoza (Asociación Psicológica y Psicoanalítica de Grupo, México) | Dra. Gloria Ornelas Tavarez (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dr. Eduardo Remedi (Instituto Politécnico Nacional) | Dr. José María Rosales (Universidad de Málaga, España) | Dra. Dalia Ruiz (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dra. Ana Ma. Salmerón Castro (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dr. Jorge Sánchez Escárcega (Asociación Psicológica y Psicoanalítica, México) | Dr. Antonio Santamaría Fernández (Asociación Psicoanalítica Mexicana, México) | Dra. María Teresa Yurén Camarena (Universidad Autónoma de Morelos, México) | Dr. Miguel Zavala (Universidad de Cataluña, España) |

**ASISTENTE DE REDACCIÓN**

Maricel Flores

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN es una publicación semestral del Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua del Instituto Internacional de Filosofía A.C. Universidad Intercontinental | Número de certificado de la reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor: 04-2003-040712051100-102 | Número de Certificado de Licitud de Título: 12775 | Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10347 | Domicilio: Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, Col. Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D. F. | Imprenta: Editorial Ducere S. A. de C. V. Rosa Esmeralda núm 3 bis, Col. Molino de Rosas, C. P. 01470, México, D. F. Tel.: 56 80 22 35 | La edición de este número consta de un tiraje de 1 000 ejemplares, que se terminaron de imprimir el 21 de abril de 2006 | Distribuidor: Instituto Internacional de Filosofía, A. C. Universidad Intercontinental, Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C. P. 14420, Tlalpan, México, D. F.

# Índice

5 Editorial

*Rosa María Torres Hernández*

F 324  
F 9781

## Dossier

9 Ética, ciudadanía y diversidad cultural.  
Implicaciones en torno al proceso de  
escolarización y sus autores

*María Bertely Busquets*

27 Ni contigo ni sin ti: la pareja irrompible

*Ximena Márquez Otero*

43 Amor.com: vínculos de pareja por internet

*Jorge Sánchez Escárcega*

*Leticia Oviedo Estrada*

57 Bienestar subjetivo, enfrentamiento y redes  
de apoyo social en adultos mayores

*José Ángel Vera Noriega, Teresa Iveth Sotelo  
Quiñones, Miriam Teresa Domínguez Guedea*

79 La psicoterapia en la vejez

*Zoila Edith Hernández Zamora*

101 Características de resiliencia en jóvenes  
usuarios y no usuarios de drogas

*Alberto Javier Córdova-Alcaraz, Patricia Andrade  
Palos, Solveig Eréndira Rodríguez-Kuri*

### **Recreo**

- 125 Sombras iluminadas. Theodor Wiesengrund  
Adorno (1903-1966)  
*Roberto García Bonilla*
- 135 Mojiganga Arte Escénico  
*Camilo Albornoz*

### **Reseñas**

- 147 Educación y memoria  
*Rosa María Torres Hernández*
- 154 El maestro como artista: la formación reflexiva  
en educación puesta al día  
*José Antonio Serrano Castañeda*
-

## Editorial

Rosa María Torres Hernández

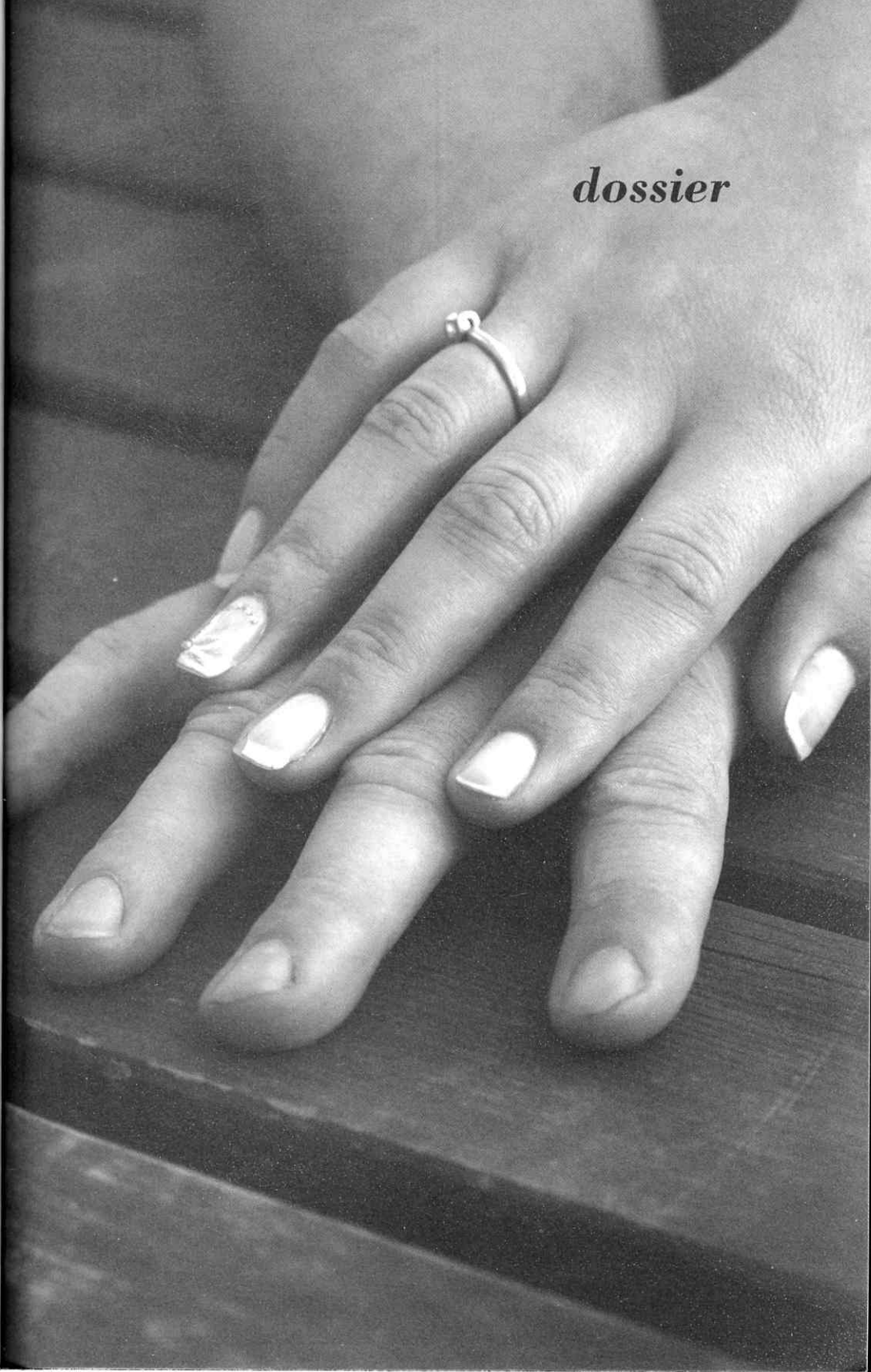
**L**a *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* inicia una nueva época, un periodo que reitera nuestro compromiso con la difusión del conocimiento y la reflexión de las disciplinas que constituyen el fundamento de su contenido: psicología y educación. Todo espacio intelectual requiere, para el buen desempeño de su labor editorial, del análisis y la evaluación constantes de su calidad. Durante más de un lustro la publicación ha sido fiel al principio de participar en el debate académico, y de propiciar el intercambio de ideas y conocimientos entre investigadores, educadores y todo aquel profesional interesado en difundir sus ideas y sus resultados de investigación en los ámbitos de la psicología y la educación. Todos ellos han encontrado un público interesado en conocer y discutir tópicos de actualidad por medio de diversos géneros: artículos, ensayos, reportes, reseñas bibliográficas, etcétera.

Con este número iniciamos la tercera época de la revista. El comité editorial, consciente de su función y sus tareas, revisó la publicación y aceptó el reto de mejorarla en su diseño editorial y gráfico. Para ello propuso modificar el formato de la publicación, definir y ajustar sus políticas editoriales y crear secciones más claras, cómodas y funcionales —Dossier, Miscelánea, Recreo y Reseñas—, bajo la premisa de conservar el rigor en el proceso de dictaminación con una red de árbitros nacionales y extranjeros, además de establecer un Consejo de asesores con reconocimiento internacional en los campos de la psicología y la educación.

La revista trabaja en la creación de un foro donde concurren diversas miradas sobre un amplio horizonte temático y se aborden asuntos de interés y actualidad —autoridad y democracia; eros y tanatos; migración e identidad; el arte: talento y/o disciplina, entre otros—. Si hay un canon para la revista es la idea de hacer presentes diversos modos de significar lo educativo y lo psicológico, mostrando múltiples formas de pensar y abordar la complejidad de esos ámbitos.

La *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, al socializar los conocimientos, promueve el pensamiento, quizá, como artefacto que motiva el pensar. Aspiramos a que la revista desafíe al lector no sólo para recibir información sino también para especular y reflexionar acerca de ella. El lector está “unido” al autor porque comparten una experiencia. Lector y escritor se tocan y participan del tiempo y del espacio, aún en la atemporalidad. Algunos afirman que el talento de escribir es hacer que el círculo del lector coincida “exactamente” con el del autor, creando un área de significación. Si esto es así, si logramos este objetivo, nuestra publicación cumplirá con creces, en esta tercera etapa, con una de sus funciones medulares.

*dossier*







# Ética, ciudadanía y diversidad cultural. Implicaciones en torno al proceso de escolarización y sus autores

María Bertely Busquets

## Resumen

El presente trabajo gira en torno a tres cuestiones: a) la ética del reconocimiento a la igualdad y la diversidad cultural; b) la ética en la acción escolar comunitaria; la ética y la autoría en educación, además del quiebre de las verdades positivas que permiten al intelectual ético identificar su humanidad en el reconocimiento del otro, de su libertad, de su derecho a ser educado en el marco de su propia cultura y a que no le sea impuesta una visión específica.

### PALABRAS CLAVE:

ser ético, cultura, educación, libertad, derechos colectivos, intelectual ético

## Abstract

This document deals with the following: a) the ethics in the recognition of cultural equality and diversity; b) the ethics in community school action, ethics and responsibility in education, plus the breakdown of positive truth which allows the ethical thinker to identify his/her humanity in the recognition of his fellow men; in the recognition of his fellow men's liberties and right to receive education within his own cultural background, notwithstanding his different perception of the world.

### KEY WORDS

being ethical, culture, education, liberties, collective rights, ethical thinker.

DRA. MARÍA BERTELY BUSQUETS : Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). <bertely@juarez.ciesas.edu.mx>

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre de 2005, pp. 9-26.

Fecha de recepción: 20 de octubre de 2005 | fecha de aceptación: 19 de enero de 2006.

## Introducción

Con el comienzo de este nuevo siglo, la lectura de una conferencia dictada por Judith Friedlander, cuyo contenido y título fue *La gente buena existe*,<sup>1</sup> me brindó la oportunidad de articular tres cuestiones relacionadas con nuestro ser ético aquí y ahora, en los ámbitos de la cultura y la educación. Friedlander fortaleció mi certeza acerca de la importancia histórica y presente del quiebre de las verdades positivas y del ejercicio de a) la ética del reconocimiento a la igualdad y la diversidad cultural, b) la ética en la acción escolar comunitaria, y c) la ética y la autoría en educación. Considero que con posturas como éstas, la libertad como aspiración universal comienza a dejar atrás sus resabios individualistas para convertirse en una empresa social relacionada con los derechos colectivos.

De la mano con Agnes Heller, Friedlander interpeló de manera indirecta con su conferencia a los intelectuales que, desde el campo de la filosofía, la política, la sociología, la antropología y el arte, se identifican entre sí y con otros seres humanos —sin importar las fronteras geográficas— por el hecho de compartir preocupaciones éticas y sentimientos similares. Como al aprendiz de mago, al hombre ético de hoy le duelen las exclusiones y los horrores provocados por cualesquiera de los fundamentalismos aún vigentes. El intelectual ético de hoy comienza a reconocer su humanidad porque reconoce la imposibilidad de imponer a otros hombres sus ideas, su lengua, su cultura y su visión del mundo, sin percatarse del peligro implicado en el control a su antojo y conveniencia del entorno social, natural y ecológico que le tocó vivir. En pocas palabras, el intelectual ético de hoy lucha por la cultura, la educación y la libertad asociada con la vida, en un esfuerzo por recuperar el Eros, lastimado por la seducción del Tanatos.

En México, las preguntas filosóficas de Agnes Heller (1977) planteadas por Friedlander en su conferencia, encuentran en el concepto de vida cotidiana un anclaje teórico fundamental que no sólo alude a la resolución de

<sup>1</sup> Conferencia dictada por Judith Friedlander en el Coloquio Internacional *Educación, humanismo y posmodernidad*, 29, 30 y 31 de mayo de 2000, Universidad Pedagógica Nacional, México.

un problema metodológico —referido al modo como se articula lo particular con lo universal en una situación histórica específica—, sino a la necesidad de pensar en una educación libertaria y construida desde abajo que modifique los estereotipos dominantes acerca de la escuela y sus autores, que permita conocer las prácticas y las voces de los silenciados.

No resulta exagerado afirmar que, en nuestro país, la tradición helleriana rindió muy buenos frutos en los últimos veinte años y, por lo mismo, muchos intelectuales dedicados al estudio de la educación desearíamos manifestar nuestro reconocimiento a sus aportes en materia ética y política. En mi caso, como estudiosa de la educación y de la cultura, al compartir las preocupaciones éticas que se plantean algunos colegas en otras latitudes, las preguntas que inauguraron la conferencia que dictó Judith Friedlander podrían entonces aplicarse, sin mayor alteración literal que la sustitución del nombre del continente referido, al caso de México u otros países y continentes del mundo:

¿[...] a qué nos referimos, más allá de la obvia designación geográfica, cuando decimos “Europa” [léase México] o identificamos a alguien como europeo [léase mexicano]? Cuando vemos la Europa [léase el México] de hoy desde la periferia y a través de los ojos de personas previamente colonizadas, que descienden literalmente de miles de diferentes grupos lingüísticos y étnicos, Europa [léase México] puede parecer racial y culturalmente homogénea, pero claramente no lo es. Los demagogos de vez en cuando han tratado de crear una Europa [léase México] unificada y racialmente pura, pero han fracasado en sus malignos intentos. A través de los siglos diferentes gentes de Europa [léase México] se han resistido contra este tipo de esfuerzo, y continúan defendiendo sus distintas, a veces conflictivas, creencias y tradiciones filosóficas (conferencia citada: 2).

Los intelectuales éticos, identificados por compartir estas preocupaciones, sabemos que no basta con reconocer *al otro* como diferente. El reconocimiento de la diferencia sostuvo muchos de los argumentos ideológicos de los fundamentalismos religiosos y políticos que fortalecieron los imperios, las naciones y los bloques geopolíticos a lo largo de nuestra historia y, en nuestra propia trayectoria nacional, reconocer *al otro* derivó en una historia política

con pretensiones de asimilar, incorporar e integrar a los pueblos lingüística y étnicamente distintivos, incluido el indigenismo desarrollista y la imposición de modelos educativos homogéneos diseñados para toda la población indígena. En contraste con esta representación hegemónica, los intelectuales éticos de hoy enfrentamos el reto de reconocer lo universal en lo particular y, en pocas palabras, lo que nos hace personas libres, autónomas y solidarias, dejando atrás las pretensiones de homogeneizar la cultura, la lengua, el género y la religión.

### **Ética del reconocimiento a la igualdad y la diversidad cultural**

El indígena en México, definido desde el poder como entidad homogénea, comienza a dignificar su condición como ciudadano *igual y diferente* en el marco de las leyes nacionales e internacionales. Las minorías étnicas de América, África y todos los continentes —encasilladas hasta hace poco en categorías autocontenidas y homogéneas como las que aún se aplican en México a los “indígenas”— comienzan a luchar por la recuperación de su libertad para decidir de manera autónoma, pero al interior de Estados nacionales incluyentes, su propio destino.

Guillermo de la Peña (1999a) sostiene que, en contraste con el planteamiento liberal y socialdemócrata en torno al ejercicio individual de la ciudadanía, comienza a reivindicarse la pertenencia simultánea a una nación y a una comunidad indígena. En su disertación, este autor alude al planteamiento teórico de Jean Lapouze en torno a la existencia de dos tipos de ciudadanía y tres tipos de identidades étnicas. De esta manera, la ciudadanía formal se expresa en el ejercicio del voto, mientras la ciudadanía sociocultural o étnica implica compartir determinados valores. Los tipos de identidad étnica incluyen la nacional-estatal, la compuesta y la separada, donde, en torno a lo que aquí interesa:

Las condiciones de posibilidad de la identidad étnica compuesta son básicamente dos: en primer lugar, que la sociedad nacional acepte que dentro de

ella puedan “anidar” comunidades étnicas variadas —es decir, que la diversidad étnica dentro del Estado nación no constituya una amenaza contra éste, aunque se manifieste en la esfera de lo público—; en segundo lugar, que las comunidades étnicas acepten las normas constitutivas del Estado nación y se sientan representadas en ellas (De la Peña, 1999a: 285).

La lucha por el reconocimiento de ciudadanías e identidades étnicas compuestas daría forma y contenido a la demanda no sólo política, sino ética, expresada en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y en los Acuerdos de San Andrés Larráinzar. A partir de la aspiración política por alcanzar lo que De la Peña define como comunitarismo democrático se explican, en parte, las demandas por reformar la legislación nacional y reconocer a los pueblos indígenas como *sujetos colectivos del derecho* y no más sujetos del interés público. En esta confrontación y negociación, las comunidades étnicas —imaginadas e inventadas por razones políticas— luchan por garantizar su acceso efectivo de los derechos fundamentales, así como la compatibilidad entre la *identidad nacional* y la *identidad étnica*.

Greg Urban y Joel Sherzer (cit. en Martin, 1991) sostienen que la etnicidad en los países de América Latina se construye en la relación entre los pueblos indígenas y el Estado nacional. Este último, a partir de sus aparatos y políticas de gobierno, intenta monopolizar el uso legítimo de la fuerza dentro de sus límites territoriales, consolidar su autonomía en relación con otros Estados nacionales y salvaguardar la unidad ciudadana. Los pueblos indígenas, lejos de actuar como *los otros* que se autorreproducen como unidades particulares y aisladas, se resisten de modo activo y se apropian de los proyectos estatales, haciéndolos coincidir con sus intereses idiosincrásicos y políticos. Las luchas cotidianas por acceder a la ciudadanía étnica en los contextos urbanos son también documentadas por Clyde Mitchell (1956) y Abner Cohen (1969) para el caso de África, y por Susan Lewandowski (1980) en la India. Encontramos así que las poblaciones distintivas están defendiendo y peleando por preservar y/o inventar sus territorios y por mantener el control sobre los aparatos políticos y los insumos culturales que ofrece la sociedad mayor.

En consecuencia, el intelectual ético de hoy no sería aquel que se mueve en un marco moral contingente y relativo, sino el que busca coincidencias entre lo particular y lo universal concreto, percatándose del peligro derivado de los nacionalismos excluyentes y de las identidades étnicas separadas. El intelectual ético de hoy comparte el optimismo orgánico de Agnes Heller —calificado así por Friedlander— cuando, además de considerar legítimas la resistencia y la apropiación local de los discursos hegemónicos, se percata del poder de las tradiciones y de la imaginación en la invención y la vitalización del comunitarismo democrático (De la Peña, 1999a). En la dialéctica entre lo particular y lo universal, el intelectual ético reconoce que el ejercicio de la etnicidad no puede definirse a partir de una perspectiva esencialista sino relacional, y que la interculturalidad no es idilio tolerante sino conflicto, expresado en la fijación temporal de historias sociales particulares e irrepetibles, configuradas e inventadas a partir de las relaciones de dominación y de subordinación existentes entre los pueblos indígenas y los Estados nacionales (Gasché, en prensa); descubre que en cada fijación temporal, los pueblos, los grupos étnicos y sus organizaciones se definen y enuncian a sí mismos reinterpretando los símbolos y las representaciones dominantes que la sociedad mayor construye en torno a ellos.

La invención de tradiciones étnicas siempre ha sido producto de la relación entre los pueblos distintivos y la sociedad hegemónica; invención que, como han señalado Hobsbawm y Ranger (1983), puede referirse a tiempos pretéritos, adecuar el pasado a demandas presentes o surgir en tiempos relativamente cortos y actuales. Para Thomas Abercrombie (1991), por ejemplo, los residuos de las relaciones coloniales, como el sistema de cargos entre los indígenas de Colombia, pueden actuar como recursos emblemáticos considerando que las cosmogonías indígenas no son inteligibles al margen de la sociedad colonial. Trayendo a colación la investigación realizada por la misma Judith Friedlander en Hueyapan, un pueblo ubicado en el centro de México (1975), podríamos preguntarnos si la cultura local indígena llegaría a configurarse a partir de referentes de identificación asociados al prestigio de la élite hispana, nada o poco vinculados con su pasado precolumbino.

En consecuencia, el intelectual ético de hoy no deifica las tradiciones de los pueblos distintivos como núcleos duros de identidad, ni sigue pensando que la pertenencia étnica se vive como algo dado, estable y duradero. Como encontró Diskin entre los miskitos de Niracagua (1991), la lucha política puede generar movimientos étnicos donde “nada existe antes” o, en contraste, revivir símbolos pretéritos al estilo de los movimientos kataristas bolivianos documentados por Silvia Rivera (1986) o el movimiento indígena zapatista en México; casos particulares en que personajes del pasado son recuperados después de años de estar en el olvido. De ahí los casos en que los hijos de padres indígenas migrantes radicados en las zonas metropolitanas asuman su pertenencia étnica tardíamente, después de haberse promovido al interior del aparato escolar oficial y llegar a ser profesionistas, en un sorprendente proceso de *reindianización* que emerge en coyunturas políticas específicas, como el caso de los tukanoas de la Amazonia colombiana documentados por Jean E. Jackson (1991). En estos casos, lo que importa no estriba en “ser indígena”, sino “convertirse en indígena” y *reindianizarse* en momentos políticos convenientes y coyunturales.

La preocupación de Friedlander y Heller en torno a la bondad como opción política me remite al descubrimiento del particular y del otro, distinto a mí, pero igual a mí y tan humano como yo misma. De manera similar a lo que narra Friedlander en la conferencia aludida acerca de lo que le sucedió al oficial italiano que, en la Primera Guerra Mundial, se negó a matar a su enemigo austriaco cuando reconoció en su rango militar, en su uniforme, en el blanco de sus ojos, en sus movimientos, en su habla, en sus formas de comer y saborear el café, algo “extrañamente familiar”, encuentro en mis colaboradores indígenas a personas que me resultan extrañamente familiares.<sup>2</sup>

En la *Teoría de los sentimientos*, Agnes Heller (1993) sostiene que “sentir es estar implicado en algo”: un concepto, una persona, uno mismo, un proceso, un problema u otro sentimiento.

<sup>2</sup> En una conferencia dictada por Jorge Gasché en el seminario *Escuelas indígenas y etnicidad*, del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), este investigador expuso interesantes hallazgos acerca de los puntos de racionalidad coincidente entre el contenido filosófico de la ritualidad de los huitoto que habitan en la Amazonia peruana y la filosofía aristotélica, propia del pensamiento occidental (CIESAS, México, 2002).



Me encuentro implicado cuando lo que leo y vivo se relaciona conmigo, con mis ideas, con mis objetivos y con las circunstancias de mi propia trayectoria en el mundo. Creo y siento, en consecuencia, que los intelectuales deberíamos estar más implicados en la búsqueda de aquello que, precisamente, nos devuelva nuestra condición humana: encontramos con otros que, a final de cuentas, nos resulten “extrañamente familiares”.

### **Ética y acción escolar comunitaria**

La educación siempre se relacionó con la promoción de la ciudadanía. Para pensar en educación de hoy, en contraste con la de los dos siglos precedentes, necesitamos partir de un nuevo concepto de ciudadanía, que responda a una nueva concepción sobre el Estado nacional en México. La emergencia de la diversidad cultural en un mundo globalizado que amenaza las identidades locales, exige acuñar un concepto incluyente que, sin debilitar las funciones del Estado, estimule un modelo democrático y ciudadano distinto. El viejo modelo corporativo en México —aquel que originó las instituciones “nacionales”, las normales rurales, las escuelas oficiales y el sindicalismo de Estado— está en crisis, al igual que el curriculum educativo homogéneo. La ciudadanía que se promueve a partir de la escuela, donde se pretendió la igualdad de todos los hombres ante la ley, también está en crisis.

Hoy necesitamos acuñar un nuevo concepto de ciudadanía y de escuela que, en palabras de Guillermo de la Peña, responda a

el reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado, el cual a su vez debe no sólo reconocer, sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias. Todo ello implica el replanteamiento de lo que hasta ahora hemos llamado el Estado nacional. Si bien las funciones estatales de administración y orden público continúan vigentes, sus funciones de homogeneización centralista del territorio y la cultura se encuentran en entredicho (De la Peña, 1999b: 23).

En el estado de conocimiento que coordiné, intitulado *Educación, derechos sociales y equidad* (Bertely, 2003), se menciona la “intermediación civil”

en educación, así como de los “nuevos actores y agentes colectivos en la gestión de los proyectos educativos” incluidos las Organizaciones No Gubernamentales (ONG's), las universidades, las Iglesias y las agencias de financiamiento internacionales y privadas. En la experiencia escolar se tejen, además, la tradición comunitaria y la modernidad —propia del mundo globalizado—, además de experimentarse yuxtaposiciones entre las definiciones oficiales y locales del curriculum escolar.

Estos replanteamientos han emergido y maduran con mayor fuerza en el caso de la educación indígena, pero actualmente se diseñan programas de educación intercultural para todas las escuelas y niveles educativos en México. ¿A qué se debe esto? El curriculum cultural, el curriculum local y la etnicidad no sólo se relacionan con el mundo indígena, sino con micropolítica local —analizada en el oriente mexicano por Juan Alfonseca (2003)— de las costumbres y de las prácticas socioculturales en la cultura escolar.

La escuela, por tanto, dejó de plantearse como un asunto que atañe e interesa únicamente a los expertos y a los diseñadores de las políticas institucionales, siendo necesario hacerse la siguiente interrogante: ¿la escuela es expresión necesaria de iniciativas institucionales o puede gestarse a partir de iniciativas comunitarias? La historia, la cultura, las perspectivas socioculturales y las alianzas políticas estratégicas locales, como realidades que intervienen en la construcción del proceso de escolarización, nos indican que, actualmente, la escuela comienza a sembrarse desde abajo, gracias a la gestoría social y comunitaria.

Los intelectuales y los maestros necesitamos escuchar a la comunidad y participar en y con ella en el diseño de estilos alternativos de escolarización. Para ello, en parte, los enfoques antropológicos comienzan a intervenir en la formación magisterial cuando, hasta ahora, la cultura escolar ha sido frecuentemente analizada como dispositivo institucional separado del entorno social. Casi nunca nos planteamos una lectura comunitaria de la escuela y la analizamos desde el contexto sociocultural en que se encuentra. ¿Sabemos algo acerca de cómo se organiza la comunidad más allá de la escuela? Las perspectivas antropológicas y los enfoques cualitativos nos invitan entonces a hacer uso de las entrevistas, de las historias de vida, de

las observaciones y del análisis de las redes culturales y sociales para, finalmente, saber cómo participar de manera no sólo pertinente, sino ética, en la gestoría social y comunitaria de la educación.

Ya en otros lados he mostrado la *mazahuización* de la escuela primaria oficial en una comunidad mexiquense, motivada por el peso de la socialización familiar y los patrones socioculturales propios (Bertely, 2000b), y también en mi tesis doctoral descubrí la *yaltequización* de la escuela oficial en una villa zapoteca serrana de Oaxaca (Bertely, 1998), derivada de la capacidad nativa de apropiarse y controlar los espacios y las redes políticas, económicas, escolares y hasta religiosas locales. Los actores nativos, desde siempre, han sido capaces de definir cómo, en qué y para qué utilizar los saberes escolares, llevándome a pensar en los aportes de Antonio Viñao (1998) acerca del poder de las realidades vivenciales e intereses locales y proselitistas en el aprendizaje escolar.

Estos hallazgos me llevan a postular la necesidad de *antropologizar y sociologizar* el curriculum escolar, cuando lo que abunda son los planteamientos pedagógicos que abstraen las condiciones de vida de los pobladores. Otros también han mostrado cómo la escuela se *purhepechiza*, como Elizabeth Martínez Buenabad (2000); y autores como Alberto Melucci (1999) mencionan que los sistemas de acción —en este caso escolares— conectan orientaciones y propósitos culturales plurales y colectivos. Pierre Bourdieu (1988) también nos ha llevado por este camino, a partir del concepto de “distinción”, de la mano con otros teóricos dedicados al estudio de los liderazgos étnicos y la irrupción de las nuevas élites culturales. Las redes sociales de parentesco, en ese sentido, también siembran escuela, limitando en mucho el margen de intervención de instituciones educativas supuestamente impersonales. El parentesco interviene, por tanto, en la cultura sindical y en la apropiación local del curriculum escolar porque, finalmente, la educación se erige sobre símbolos vacíos que están ahí para ser llenados y significados localmente, a partir de las prácticas y los emblemas culturales idiosincrásicos, como afirmaría Anthony Cohen (1985).

Hoy sostengo que la escuela se siembra, cada vez con más fuerza, a partir de las iniciativas comunitarias. Esto se debe a que los pueblos se definen

como unidades sociales de identificación que, no obstante, se han vinculado históricamente con las políticas educativas nacionales y, en últimas fechas, con el proceso de globalización, resisten activamente y transforman las políticas y los procesos ajenos a lo que les resulta cultural y políticamente significativo.

Entramos así al concepto de etnogénesis, no sólo aplicable a los pueblos indígenas, sino a todo pueblo capaz de reinventar una tradición propia y un sentido comunitario, como dirían Erick Hobsbawm y T. Ranger (1983), así como Benedict Anderson (1993). Guillermo de la Peña afirmaría que del mismo modo en que la cultura globalizada no ha logrado desagregar las comunidades nacionales, no ha habido fuerza capaz de desagregar las culturas locales. Es el caso de Santa Clara, estudiado actualmente por Leonor Patrana, donde prevalecen el sentimiento y la práctica de *ser pueblo*, no obstante ubicarse en la zona industrial más importante de la metrópoli mexicana. Este proceso se debe a su capacidad de generar emblemas y referentes étnicos (tesis doctoral en proceso, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social [CIESAS]).

De ahí que Luis González, mencionado por De la Peña, afirme que existen contrastes entre:

la historia patria, escrita desde las ciudades y sobre todo desde la ciudad de México, con la historia patria, la que se vive y se percibe en el terruño; la primera abunda en la fabricación de héroes y la glorificación de los detentadores del poder, mientras la segunda se cuenta más que se escribe, valora lo particular y lo cotidiano, y desconfía de los discursos de unidad, que no pocas veces justifican la opresión (De la Peña, 1999b: 18).

La historia patria constituye una especie de "currículum cultural" que interviene de algún modo en lo que también Elsie Rockwell (1996) ha estudiado, en cuanto a que la acción estatal en materia educativa siempre enfrenta fuerzas sociales que transforman los planes educativos de modo impredecible. Esta autora sostiene que, al tratarse de arenas politizadas, también los grupos dominantes confiscan las tradiciones populares y negocian con las culturas locales.

Mi propuesta ética —y no exclusivamente metodológica— es comenzar a incursionar cada vez más en la observación participante, en el establecimiento de entrevistas abiertas con las personas de la comunidad, en la recopilación de historias familiares, en las búsquedas de crónicas, narrativas y documentos históricos locales, en la reconstrucción de genealogías políticas y de parentesco, y en cartas y en archivos familiares, entre otras fuentes, para alfabetizarnos en el “currículum cultural” que desconocemos y, sobre todo, para contribuir de modo ético y pertinente en la construcción de una educación intercultural *desde abajo*, apuntalada en la gestión comunitaria.

No se trata sólo de una moda que obliga a introducir la interculturalidad en la escuela pública, sino de garantizar la propia sobrevivencia de la escuela. Sabemos que todo organismo, para sobrevivir, necesita adaptarse a los cambios experimentados en el medio y, en este caso, sin esta capacidad la escuela perderá su legitimidad. No en vano, en distintas partes de México la apropiación de la escuela en manos nativas está en marcha y un buen número de experiencias nos advierten acerca de la necesidad de comprender el significado político de los conceptos de negociación política y apropiación étnica de las políticas oficiales, planteándonos el reto de enfrentar en la vida escolar la articulación y la yuxtaposición entre los ámbitos local, nacional y global.

Sería importante recordar, con María de la Paz Valenzuela (2000), que si antes la formación y la capacitación dependían de las instituciones gubernamentales:

hoy comienza a asumirse como autoformación, esto es, la educación propia, con visiones y saberes propios, a veces echando mano de metodologías típicas de las organizaciones no gubernamentales, y otras buscando, adaptando e inventando sus propias estrategias (Valenzuela, 2000: 76).

La pregunta que se podría plantear como conclusión a este apartado es: ¿estamos alfabetizados ética y culturalmente para sembrar escuelas bajo control comunitario?

## Ética y autoría en educación

En este apartado cuestionaré el etnocentrismo oculto en la autoría etnográfica cuando, en el contexto latinoamericano actual, en congruencia con la teoría de las ciudadanías diferenciadas, resulta urgente contribuir al diseño de propuestas educativas bajo control comunitario. Por costumbre, la autoría y los derechos de autor sobre los libros y materiales escolares en las escuelas públicas mexicanas se atribuyen a las instituciones públicas y, en algunos casos, se reconoce únicamente la autoría de los especialistas que participan en su producción.

En la mayoría de los países del continente americano, los esfuerzos por incluir la historia, la lengua y los conocimientos de las minorías étnicas y los sectores silenciados en los programas y en las prácticas escolares se apuntalan en la producción de etnografías que documentan los procesos institucionales, pedagógicos y didácticos, así como procesos socioculturales y sociolingüísticos que intervienen en la configuración de la cultura escolar (Bertely, 2000a).

Los antropólogos, los etnógrafos y los sociolingüistas educativos, como autores formados en una tradición académica y cultural identificada con el mundo occidental, hemos construido campos de conocimiento que inspiran las discusiones nacionales e internacionales en materia de educación diferenciada, a la vez que intervienen de modo significativo en la fundamentación de los criterios que rigen el diseño de los modelos educativos interculturales y bilingües (Bertely, 2003). Nadie puede negar la importancia de la experiencia intercultural para los académicos y los profesores en formación que, al incursionar en sociedades y lenguas desconocidas, protagonizan quiebres y rupturas parciales en sus marcos culturales y de socialización previos (Bertely, 2001).

Los obstáculos aparecen cuando los testimonios producidos por los misioneros y viajeros desde el siglo XVI, en el caso de la documentación histórica, del mismo modo que los conocimientos actuales de los estudiosos de la cultura en torno al manejo del medio natural, la etnomedicina, la tecnología, la etnolingüística, la etnoastronomía, la agricultura indígena, la etnobotánica,

la etnozoología, los mitos, los cantos y, desde luego, la etnoeducación, son asumidos de modo acrítico o resultan ajenos e incomprensibles para los docentes indígenas en formación y sus pueblos (Gasché, en prensa). Así:

Suele ocurrir que los indígenas no se reconocen en las descripciones e interpretaciones que estas obras hacen de su pueblo y [...] estiman que la imagen que reflejan [...] es incompleta e inadecuada; qué aspectos importantes no fueron tratados debidamente, y qué otros aspectos menos importantes han recibido demasiada atención. Algunos críticos denuncian que el antropólogo se ha dejado engañar por sus informantes, que sus informantes no eran los verdaderos conocedores de su cultura, sino unos ignorantes que han tratado de sacar provecho del pago ofrecido por el antropólogo. Estas personas suelen defender la opinión de que los únicos portavoces auténticos de los pueblos indígenas, habilitados para testimoniar acerca de su sociedad y cultura, son los indígenas mismos (Gasché, en prensa).

Otro obstáculo se deriva al introducir en los programas y materiales educativos lo que los antropólogos, etnógrafos y sociolingüistas educativos conciben como el “conocimiento indígena”: una materia almacenada en las mentes de los nativos, factible de recopilarse, sistematizarse y clasificarse al interior del currículum escolar para, bajo nuevas formas materiales e intelectuales, regresar a ellos en la modalidad de monografías antropológicas (Gasché, en prensa).

Para Michael W. Apple (1992) las controversias éticas acerca del conocimiento oficial se enfocan, precisamente, a discutir lo que debe estar incluido y excluido en los libros de texto escolares, lo cual sintetiza las tensiones que se derivan de la relación entre educación y poder, además de expresar los modos particulares de seleccionar y organizar el vasto universo del conocimiento posible.

A partir de mi función como coordinadora y contraparte mexicana de un proyecto enfocado al diseño de materiales interculturales y bilingües elaborados por educadores tsotsiles, tseltales y ch'oles de la zona norte, la Selva Lacandona y los Altos de Chiapas,<sup>3</sup> en México, comencé a cuestionar el

<sup>3</sup> Me refiero al proyecto *Tarjetas de autoaprendizaje*, diseñadas por los educadores tseltales, tsotsiles y

*etnocentrismo oculto* en la autoría etnográfica, dedicada a seleccionar, interpretar y organizar el conocimiento indígena para, en contraste, demostrar el trasfondo ético implícito en la coautoría indígena y no indígena de materiales educativos interculturales y bilingües.

Los educadores, comuneros y niños indígenas, como portadores auténticos del conocimiento cultural y apoyados en la sociedad no indígena, investigan, explicitan, sistematizan y articulan sus saberes con los conocimientos universales, del mismo modo que identifican las actividades, las competencias y las etapas de desarrollo propias de los niños que aprenden en la vida de sus pueblos. Los educadores indígenas y su gente dan contenido vivencial a los modelos didácticos alternativos, concretan con los no indígenas el sentido intercultural y bilingüe de las propuestas, colaboran en el diseño didáctico, pictórico y gráfico de los materiales, y evalúan sus resultados en la práctica con las personas que los eligieron como los educadores más idóneos para su comunidad de origen.

La experiencia de coautoría intercultural, relatada en materiales de distintos tipos cuya producción se desarrolló bajo el control de los educadores indígenas, constituye una crítica a los estudiosos de las culturas distintivas, formados para inscribir, interpretar y organizar el conocimiento indígena sin la colaboración de los protagonistas directos.

En este nuevo marco político y pedagógico, las controversias en torno a la autoría de los materiales no sólo se vinculan al lugar que ocupan el conocimiento oficial, las definiciones sobre el bien común y la sociedad, las visiones culturales o los intereses de la empresa comercial que los editó (Apple, 1992). Tales controversias expresan las relaciones entre educación y poder, sintetizadas en los debates en torno a los derechos de los autores institucionales, comerciales, académicos y/o indígenas, nacionales e

ch'oles de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), Fondo León Portilla, Centro de Investigación en Biotecnología (CeIB)-Secretaría de Educación Pública (SEP), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (Bertely [coord.], 2004), y al proyecto focal-México Conflicto Intercultural, *Educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe de los Altos, la región norte y la Selva Lacandona de Chiapas* (Bertely [coord.], 2004-2006), Fundación FORD-PUCP-Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social (CIESAS).



internacionales, gubernamentales y civiles que hacen posible este tipo de iniciativas.

Considerando que, al igual que los libros de texto, los materiales de coautoría indígena y no indígena participan en la definición del conocimiento socialmente válido y verdadero, las controversias en torno a la autoría institucional, la autoría indígena o la autoría colectiva se despliegan sobre el resbaloso terreno de la ciudadanía étnica, la legitimidad comunitaria y los derechos de los pueblos indígenas que, en palabras de Michael Apple, se movilizan siempre en un contexto de dominación cultural (1992).

#### BIBLIOGRAFÍA

- Abercrombie, Thomas, 1991, "'Ethnic' and 'national' discourses of identity", en G. Urban y J. Sherzer, *Nation-states and indians in Latin America*, University of Texas Press.
- Apple, Michael, 1992, "The text and cultural politics", *Educational Researcher*, vol. 21, núm. 7, octubre.
- Alfonseca, Juan Bernardo, 2003, "El papel de las juntas y los comités de educación en la apropiación local de la escuela rural federal", en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 1, Ediciones Pomares, Barcelona, España.
- Anderson, Benedict, 1993, *Comunidades imaginadas*, Fondo de Cultura Económica (FCE), México.
- Bertely, María, 1998, *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, tesis doctoral, Centro de Ciencias y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- , 2000a, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Paidós, México, Barcelona, Argentina.
- , 2000b, *Familias mazahuas en una escuela primaria mexiquense. Etnografía para maestros*, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), Toluca, México.
- , 2001, "La etnografía en la formación de enseñantes", *Teoría de la Educación*, vol. 13, Ediciones Universidad de Salamanca.
- , 2003, "Educación y diversidad cultural", en M. Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México.

- (coord.), 2004, *Tarjetas de autoaprendizaje*, Fondo León Portilla, Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), Centro de Investigación en Biotecnología (CeIB)-Secretaría de Educación Pública (SEP), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Santillana, México.
- Bourdieu, Pierre, 1988, *La distinción*, Taurus Humanidades, Madrid.
- Cohen, Abner, 1969, *Customs and politics in urban Africa*, University of California Press.
- Cohen, Anthony, 1985, *The symbolic construction of community*, Routledge, Nueva York.
- Diskin, Martin, 1991, "Ethnic discourse and the challenge to anthropology: the nicaraguan case", en G. Urban y J. Sherzer, *Nation-states and indians in Latin America*, University of Texas Press.
- De la Peña, Guillermo, 1999a, "Notas preliminares sobre la 'ciudadanía étnica' (el caso de México)", en Alberto J. Olvera (coord.), *La sociedad civil: de la teoría a la realidad*, Centro de Estudios Sociológicos-El Colegio de México, México.
- , 1999b, "Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada", en *Desacatos. Revista de Antropología Social*, núm. 1, Nación, etnia y territorio, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México.
- Friedlander, Judith, 1975, *Being Indian en Hueyapan. A study of forced identity y Contemporary Mexico*, St. Martins Press, Nueva York.
- Gasché, J. (en prensa), "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura", en J. Gasché, M. Bertely y R. Podestá (coords.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México.
- Heller, Agnes, 1977, *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona.
- , 1993, *Teoría de los sentimientos*, Fontamara, México.
- Hobsbawm, Eric y T. Ranger, 1983, *The invention of tradition*, Cambridge University Press.
- Jackson, Jean E., 1991, "Being and becoming an indian in the Vaupés", en G. Urban y J. Sherzer, *Nation-states and indians in Latin America*, University of Texas Press.
- Lewandowsky, Susan, 1980, *Migration and ethnicity in urban India. Karela migrants in the city of Mandras*, Manohar, Nueva Delhi.
- Martínez Buenabad, Elizabeth, 2000, *Agentes de la modernidad: profesionalización y la representación de la identidad étnica y comunal en San Pedro Zacán*,

- Michoacán*, tesis de maestría en antropología social, El Colegio de Michoacán, Zamora.
- Melucci, Alberto, 1999, *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, El Colegio de México, México.
- Mitchell, Clyde, 1956, *The kalela dance: aspects of social relationships among urban africans in northern Rhodesia*, Manchester University Press.
- Rivera, Silvia, 1986, *Oprimidos pero no vencidos*, Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social, Ginebra, Suiza.
- Rockwell, Elsie, 1996, "Keys to appropriation: rural schooling in Mexico", en B. Levinson, D. Foley y D. Holland, 1996, *The cultural production of educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*, State University of New York, Albany.
- Valenzuela, María de la Paz, 2000, *Los pueblos indígenas y la educación de adultos en México*, Instituto de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO)-Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL).
- Viñao, Antonio, 1999, *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*, Editorial Educación, Voces y Vuelos, L.A.P., México.

# Ni contigo ni sin ti: la pareja irrompible\*

Ximena Márquez Otero

## Resumen

El motivo de esta investigación es cuestionarse sobre un tipo de vínculo amoroso que se presenta con frecuencia en la actualidad, al cual denominamos “irrompibles”. Este tipo de parejas se caracterizan por no poder mantenerse unidas y a la vez no poder separarse por completo, lo cual acarrea consigo sentimientos de inestabilidad, incertidumbre e insatisfacción que tratan de ser velados y negados por una fuerte necesidad de idealización que impide a la pareja vivir una relación más completa y auténtica. El estudio de este fenómeno, que hemos

## Abstract

*The main reason for the research of this topic is to know more about a kind of love vinculum that happens nowadays which we call “unbreakable”. This kind of couple is mainly distinguished because is not capable of remaining together completely and at the same time, have difficulties to break up. This generates different feelings within the couple like: instability, unsatisfaction and uncertainty, which are strongly denied and forbidden with a great need of idealization that prevents the couple from living a more authentic and complete*

---

XIMENA MÁRQUEZ OTERO: Licenciada en Psicología; Seminario de Investigación Psicoanálisis de las Relaciones de Pareja, Universidad Intercontinental. <xmarquezotero@yahoo.com.mx>

El presente trabajo se desprende de la investigación: B. López de la Serna, X. Márquez Otero y G. M. Pérez Gómez (2003), *Los que no se dejan ir: los irrompibles*, tesis de licenciatura en psicología, México, Universidad Intercontinental.

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre de 2005, pp. 27-42.  
Fecha de recepción: 10 de septiembre de 2005 | fecha de aceptación: 7 de febrero de 2006.

nombrado "irrompibilidad", se ha desarrollado bajo la lupa psicoanalítica, ya que nos da la posibilidad de ahondar en los aspectos psicodinámicos personales y vinculares que están implicados, así como el reconocimiento de los factores socioculturales que son el "caldo de cultivo" para que se den este tipo de relaciones amorosas.

**PALABRAS CLAVE**

pareja, irrompibles, irrompibilidad, colusión, unión, separación, indefinición, desidealización

*relationship. The investigation of this phenomenon which we call "unbreakableness" has been developed under a psychoanalytic view, because it gives us the possibility to deepen into personal and couple psychodynamic aspects that are involved in it; as well as to recognize, which social and cultural elements allow the building of the specific environment to constitute this kind of love couples.*

**KEYWORDS**

*couple, unbreakable, unbreakableness, collusion, coupling, separation, undefinition, desidealization.*

**R**azón y corazón no siempre comulgan, como nos relatan algunos poetas y amantes. Esta investigación inició hace cinco años en un salón de clases. Surgió por la curiosidad de tres estudiantes de psicología que se preguntaban: ¿por qué algunas personas, después de haber terminado su relación de pareja, no pueden separarse totalmente? y a la vez: ¿por qué estas mismas personas, al momento de tener una relación de pareja amorosa formal, no pueden mantenerse unidas totalmente y por lo general irrumpen en una separación? Este vaivén entre los polos de unión y separación, esta confusión entre estar y no estar con alguien como pareja, muestra la incapacidad, a nivel personal y vincular, de concluir satisfactoriamente el duelo por distintas pérdidas significativas. En este caso, nos referiremos al dolor que conlleva la desidealización e integración de los padres infantiles y al proceso de integración de la propia identidad personal y de pareja, ya que, en estos casos, estas parejas también tienen la dificultad de reconocerse y asumirse a sí mismos como grupo-pareja.

El método psicoanalítico incluye varios tipos de investigación como el teórico, el hermenéutico y el de historia de vida. En este estudio se busca

aportar otros cuestionamientos y visiones a la teoría de las relaciones amorosas mediante un análisis dialéctico entre la observación y escucha de relatos de parejas que viven estas situaciones que aquí se describen y la teoría ya escrita, que es siempre vulnerable a ser reformulada en distintos momentos.

¿Por qué puede ser relevante este tema?, ¿qué es lo que podría interesar a colegas y personas que alguna vez han sentido el alojamiento del amor en sus vidas sin poderse explicar por qué les ha sido complicado concretar una relación de pareja más estable a pesar de desearlo? La respuesta no es simple ni concreta y mucho menos única. Sin embargo, en el presente trabajo se tratará de extender esta nueva perspectiva y tener otra opción para la comprensión de las parejas que viven este fenómeno.

Brevemente daré una descripción de las características generales, sin perder de vista que cada pareja irrompible tendrá sus particularidades en su dinámica vincular.

- La pareja irrompible es, ante todo, una pareja amorosa, es decir, pueden ser novios, esposos o amantes (“frees”).
- La pareja irrompible funciona mediante mecanismos colusivos que implican un juego conjunto no confesado, oculto recíprocamente a causa de un conflicto fundamental similar no superado.
- Se encuentran en un círculo vicioso que fluctúa entre dos polos: unión y separación, por lo que se encuentran en un punto intermedio de indefinición que les trae incertidumbre y sensación de inestabilidad constante en su relación.
- Este tipo de pareja quiere separarse cuando está unida y, cuando está distante, se añora y quiere regresar, provocando una constante insatisfacción en uno o en ambos miembros de la pareja.
- La pareja irrompible tiene un funcionamiento patológico, principalmente por la rigidez que les impide funcionar de un modo distinto a esta dinámica.
- Las características principales que se han encontrado hasta el momento son: dependencia emocional, inestabilidad, incertidumbre y ambivalen-

cia entre el miedo a la fusión (reflejado en un temor al compromiso) y al abandono (reflejado en un miedo a la soledad).

- La pareja irrompible tiene dificultades para integrar (a sí mismos y a sus objetos), para atravesar los procesos de duelo que implican la desidealización, la separación y el manejo de conflictos.

Para definir a la pareja irrompible puntualizaré lo que no son, o dicho de otra manera, haré un diagnóstico diferencial con el fin de evitar confusiones y comprender mejor a estas parejas.

### **Diferencias entre dependencia emocional, codependencia y bidependencia, con la irrompibilidad**

Al referirnos a los irrompibles como parejas con una dependencia emocional fuerte estamos hablando de un subtipo de las dependencias relacionales. Es conveniente diferenciar entre dependencia emocional y otras dependencias relacionadas con trastornos adictivos como la codependencia y la bidependencia, ya que algunas personas suelen confundirlas.

Avendaño y Sánchez-Escárcega (2002) plantean que es un error referirse a las parejas emocionalmente dependientes como parejas codependientes. En las parejas bidependientes y codependientes se involucran necesariamente trastornos adictivos fuertes por lo menos en alguno de los cónyuges. En la pareja emocionalmente dependiente uno de los dos miembros aparenta ser más dependiente que el otro, aunque sea una posición intercambiable. El miedo a perderse en el otro les hace alejarse, y la necesidad de cercanía afectiva y el temor a la separación hace que alguno de los miembros de la pareja inicie el acercamiento, manteniendo un círculo repetitivo. La "danza" emocional dependiente de la pareja se fundamenta en una negociación inconsciente de la distancia emocional cuyo resultado es el intento de obtener un equilibrio óptimo de la dependencia vincular de la pareja.

Con estos antecedentes podríamos exponer que la pareja irrompible mantiene una fuerte dependencia emocional, ya que presentan conflictos emo-

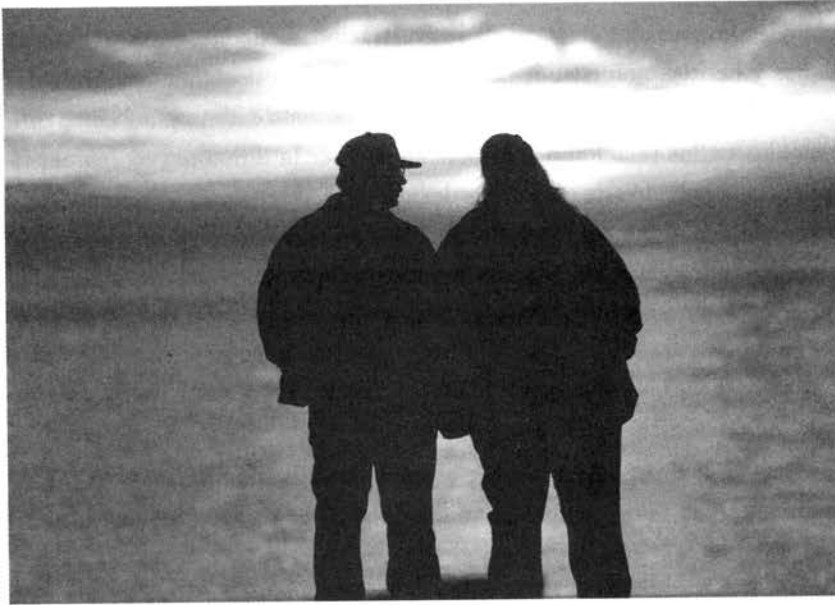
cionales (expresados en fragilidad y frustración, ansiedad, enojo y tristeza), daños y heridas narcisísticas (reflejadas en baja autoestima, sentimientos de vacío, abandono y necesidad de reconocimiento externo), así como dificultades en las relaciones interpersonales (por la dificultad en marcar límites, la aceptación de conductas destructivas, de rechazo y maltrato físico o psicológico, y por ser aferradas, celosas y controladoras). Lo anterior no significa que toda pareja dependiente emocionalmente sea irrompible, ya que esta última presenta otras características más específicas en su comportamiento.

### **La pareja irrompible y el duelo normal de separación de la pareja**

Es cierto que cada etapa de la vida conlleva una pérdida afectiva; algunas son más dolorosas que otras y quizá una de las más importantes sea la separación de la pareja. Lo que queremos es establecer la diferencia entre la dinámica irrompible y el proceso normal y temporal de duelo por el que atraviesan las parejas al momento de separarse, el cual muchas veces implica añoranza, sensación de vacío, soledad, dolor e incluso reencuentros, lo cual es de esperarse cuando se cierra un ciclo. Mientras más sólido, duradero e intenso haya sido el vínculo, mayor será el dolor ante el desprendimiento de lo que significa la relación y la persona que se ha despedido.

Los reencuentros que se llegan a dar en el proceso normal de duelo pueden confundirse con los constantes acercamientos y alejamientos que presenta la pareja irrompible. La diferencia entre un fenómeno y otro es sutil, y puede ser casi imperceptible. Sin embargo, existe, y radica en que a los irrompibles se les dificulta no sólo la separación sino también involucrarse por completo con el otro a pesar del intenso deseo de cercanía, viviendo ambas situaciones con gran angustia, sin poder elaborar el duelo que todo esto implica. En cambio, un proceso normal de duelo, por más fuerte que sea, puede culminar en un cierre y elaborar finalmente la pérdida del objeto amado.





### **Irrompibles y su similitud con algunos factores de la etapa de adolescencia normal**

Algunos factores que caracterizan a los irrompibles pueden ser confundidos por su similitud con los propios de la adolescencia normal, como la reedición del proceso de separación-individuación, la formación de la identidad, los procesos de duelo y sus relaciones afectivas de esta etapa (como sustitutos de sus objetos primarios). Estos factores mencionados se relacionan entre sí dentro del mismo proceso adolescente.

Para Mahler (1977), la identidad es la conciencia temprana de un sentimiento de entidad para dar lugar a la individualidad que surge en la etapa de separación-individuación. En la adolescencia se viven reestructuraciones internas y externas. Para Knobel (1996), la integración del yo se produce con la elaboración del duelo, de partes de sí mismo y de sus objetos. Asimismo, Aberasturi (cit. en Knobel, 1996) refiere que se puede lograr una personalidad satisfactoria cuando se tiene una relación adecuada con

objetos internos buenos y con experiencias externas no tan negativas. Cuando el adolescente se separa de los padres suele adoptar diversas identidades, ya sea sucesiva o simultáneamente de acuerdo con las circunstancias, de manera que al final del proceso logre la aceptación de una identidad independiente.

Melgoza (2002) se refiere al noviazgo del adolescente como una de las alternativas para disminuir la ansiedad que provoca el proceso de separación-individuación que se presenta inicialmente en los tres primeros años de existencia y más adelante en la adolescencia, siendo una de sus características el desplazamiento progresivo de las figuras parentales infantiles o sustitutos. El adolescente lucha por separarse de sus padres y obtener su propia identidad, lo cual abre el camino a las relaciones objetales adultas.

Winnicott (cit. en Melgoza, 2002) menciona que el objeto transicional es una defensa contra la ansiedad que provoca la percepción naciente del yo-no yo. En el adolescente la "pareja-objeto" tendría un funcionamiento similar al objeto transicional que menciona Winnicott (1971), que amortigua o ayuda a contener la ansiedad que provoca la separación con los padres.

La terminación del noviazgo, por doloroso y difícil que sea de elaborar el duelo, permitirá avanzar de una manera positiva hacia la individuación, lo cual implica ser cada vez más responsable por lo que se es y por lo que se hace (Melgoza, 2002, p. 70).

No hay riesgo si el adolescente tiene la madurez necesaria para que sus relaciones de pareja, como objeto transicional, les permitan la diferenciación. El problema aparece cuando la pareja no se puede vivir como objeto transicional y por ende, la relación no se rompe (relaciones "ni contigo ni sin ti"). También puede suceder que se provoque un rompimiento imposible de elaborar, lo cual involucra la melancolía e incluso el suicidio. Sucede entonces que el adolescente se vincula con objetos parciales y no con objetos totales, convirtiendo a su pareja en un fetiche. Cuando una relación termina, la elaboración de duelo permite avanzar de manera positiva hacia la individuación.

El objeto transicional tiene la función de conformar al niño y brindarle confianza y elementos internos que permiten que una persona se conforme para ser autosuficiente. La pareja transicional (que puede convertirse en irrompible si la pareja no pasa de ella) tiene igualmente la función de formar a la persona en sus primeras experiencias en el terreno amoroso, donde se incluyen la sexualidad, la convivencia íntima, el narcisismo, la alteridad, la fusión y la separación, que en el mejor de los casos permite una integración de la identidad de la persona como individuo, y de una primera agrupación-pareja posterior al modelo parental que cada uno vivió con sus respectivos padres.

En casos patológicos, la pérdida de la pareja tiene que ver con un duelo no resuelto por la pérdida de los padres, siendo éste el más difícil de superar. Dicho duelo queda generalmente detenido en la fase de anhelo y búsqueda del objeto perdido, y se reedita en la ruptura amorosa. La pareja rompe y regresa repetidamente o intenta nuevas relaciones sin conseguir ligarse adecuadamente a ninguna. La ruptura de las primeras relaciones amorosas que funcionan como objeto transicional reviven el dolor y la negación ante la pérdida de los padres: los primeros objetos de amor. A los jóvenes se les dificulta terminar la relación, siendo los temores más frecuentes no encontrar otra pareja, quedarse solos, no volverse a sentir importantes, amados o seguros. Cabe aclarar que la pareja irrompible no es adolescente aunque puede gestarse desde esta etapa. Puede iniciarse como un objeto transicional patológico, ya que no cumple con la función de cambiar o transitar de un objeto a otro. La pareja se queda atorada, sin avanzar ni crecer, y aunque la pareja sea cronológicamente adulta, continúa con un comportamiento adolescente.

### **La pareja irrompible como vínculo**

Hablamos de los irrompibles como vínculo de pareja en donde ambos están inmersos en esta dinámica, y no donde un solo miembro de la pareja quiere regresar o separarse. Hay que recalcar que, en muchas ocasiones, aun

siendo irrompible la pareja, uno es el que manifiesta los síntomas de la irrompibilidad, aparentando ser el único interesado, o en este caso, irrompible. Sin embargo, lo que sucede es que se alternan el rol sintomático. Kaplan (cit. en Campuzano, 2001) menciona que cuando ambos miembros de la pareja tienen conflictos con la intimidad buscan el recíproco acercamiento, pero una vez que alcanzan cierto grado de intimidad o contacto se angustian, por lo que uno u otro inician estrategias de distanciamiento y desmantelamiento valiéndose de diversos mecanismos individuales y específicos. Después aparece la ansiedad por estar juntos, se extrañan, se perdonan y vuelven a acercarse, pero no demasiado, y el “sube y baja” vuelve a desequilibrarse en el otro sentido.

Para Campuzano (2001), los individuos que se angustian ante la cercanía afectiva manejan de manera cuidadosa la distancia emocional de manera que les sea tolerable y cómoda, evitando lo que les resulte amenazante (intimidad emocional, profundidad afectiva o de compromiso). Simultánea y contradictoriamente desean y temen de manera muy intensa la cercanía afectiva, lo que los hace sufrir y los mantiene en un círculo de repetición. Aunque los miembros de la pareja parezcan ser muy distintos entre sí, las partes complementarias de uno con el otro son las que los mantienen unidos, ya que satisfacen ciertas necesidades. De hecho, cuando una pareja presenta síntomas opuestos o contrarios el uno del otro, generalmente se trata de una misma patología. Para ser pareja irrompible se necesita de dos personas que estén enganchadas en esta dinámica que llega a convertirse en un círculo vicioso. Cuando uno de los dos miembros toma una determinación —para estabilizar la relación o para terminarla— y mantiene esta decisión, la dinámica irrompible se rompe.

### **Irrompibles como pareja amorosa: novios, esposos o amantes (“frees”)**

Alberoni (1997) menciona que la pareja amorosa es la comunidad más pequeña en la que se forma un yo, un “nosotros” solidario. Los irrompibles

pueden ser novios, esposos o amantes (“frees”), y aunque algunas veces, cuando rompen, creen que ya no son pareja, lo siguen siendo por la presencia de afectos intensos positivos y negativos que impiden romper el vínculo. Aunque en toda relación entre dos personas pueden existir afectos intensos, en una relación de pareja amorosa generalmente existe el factor de romanticismo erótico y de contacto físico sexual. Es importante aclarar que



no se debe confundir a la pareja irrompible con aquellas parejas que, al terminar su relación, superaron el proceso de duelo y pueden establecer una relación cordial y de respeto mutuo.

### **La pareja irrompible y la distancia**

Queremos marcar la diferencia entre la distancia por temor a la intimidad que interpone la pareja irrompible, y aquella que las parejas necesitan para funcionar adecuadamente. Dentro de toda pareja deben existir límites intradiádicos y extradiádicos claros y flexibles para que puedan respetarse sus espacios como individuos, sin que deje de existir el "nosotros". Cuando hay límites intradiádicos claros y flexibles se definen espacios personales, remarcando la identidad de cada miembro de la relación. La pareja recurre en ocasiones a la distancia temporal y física, sin la angustia de separación y sin el propósito de romper el vínculo. Estos espacios son en pro del crecimiento personal y de pareja. Los irrompibles, en cambio, al no tener una identidad definida, tampoco tienen límites claros y tienden a ser inconstantes (en ocasiones difusos y en otras rígidos). La distancia que pone la pareja irrompible está basada en temores primitivos, como el miedo a la fusión con el otro, que aparece después de sentir que están demasiado cerca emocionalmente. Pero en cuanto sienten amenazadora la distancia porque les despierta el miedo al abandono y la angustia de separación, vuelven al polo de la unión. Por lo tanto, están fluctuando entre un polo y otro.

### **La patología de la pareja irrompible**

Desde la visión psicoanalítica, se encontraron aspectos patológicos en el vínculo irrompible dada su rigidez o incapacidad de funcionar de un modo distinto a esta dinámica de encuentros y desencuentros constantes. En esta pareja la relación con el objeto amoroso es parcializada de manera permanente, al no lograr desidealizar e integrar al otro con sus aspectos buenos

y malos en todo momento de su relación (en el acercamiento y en el alejamiento). Esto indica que no pueden realizar un duelo psíquico ante la idealización como etapa “normal” en las relaciones de pareja. Lo patológico en este vínculo, por lo tanto, implica mantener una negación prolongada de la realidad para tratar de desconocer la pulsión de muerte en sus dos aspectos: destructor de sí y destructor del otro, a causa de lo amenazante que puede resultar la desidealización. La pareja irrompible recurre al fenómeno del péndulo, en el que cada miembro de la pareja actúa la patología de manera polarizada. Aunque aparentemente sus posturas sean contrarias e intercambiables, ambos participan en el mismo juego conjunto no expresado conscientemente.

Una pareja funcional sirve de apoyo a la identidad de cada cónyuge y como refuerzo de las defensas necesarias para combatir la ansiedad. Los irrompibles no tienen su identidad bien consolidada, por lo que no pueden servir de apoyo mutuo. Tampoco funcionan como defensa para combatir la ansiedad; su misma dinámica los provoca y mantiene más intranquilos.

Como toda patología, la irrompibilidad tiene sus ganancias secundarias que, en su mayoría, son inconscientes. Una de ellas puede ser la aparente comodidad que representa la distancia sin ruptura, la cual crea una “zona tolerable” intermedia entre la unión y la separación. Una de las ventajas de este estado es la de elegir a conveniencia (según necesidades personales conscientes o inconscientes) si se tiene pareja o no. Obtienen lo provechoso de lo que significa tener una pareja: sentir apoyo, reflejo narcisista, muestras de afecto (positivas o negativas) o simplemente saber que hay alguien “especial” a quien recurrir cuando se le necesita. De igual forma, se benefician de lo que significa no tener pareja: sensación de libertad y autonomía, no exclusividad, estar libre de compromiso, entre otros. Esta indefinición envuelve una situación híbrida en la que existe una “libertad comprometida” en donde la pareja se rinde cuentas cuando supuestamente no hay vínculo formal afectivo que lo acredite. La pareja irrompible, al disminuir la convivencia frecuente por el desmantelamiento que hacen de su relación, no permite que afloren los conflictos necesarios para que la pareja tenga una oportunidad de crecimiento para cada uno y para la relación,

lo cual impide desidealizarse y, por lo tanto, vivir un vínculo más auténtico. El conflicto no es positivo ni negativo, es simplemente inevitable.

Freud (1915) menciona la diferencia entre el duelo y la melancolía, y señala que el primero es un proceso normal ante la pérdida y el segundo es un proceso que ya se considera patológico. En la melancolía hay también una reacción ante la pérdida del objeto amado, aunque parece ser que la pérdida es más ideal. El sujeto no ha muerto pero ha quedado perdido como objeto erótico (rupturas amorosas, abandonos, etcétera). De acuerdo con la definición de Freud, se considera entonces que los irrompibles son melancólicos. Primero, no hay muerte física y real de la pareja irrompible, y lo que están viviendo no puede llamarse propiamente un proceso de duelo. Su proceso es más psíquico y patológico por el hecho de no saber *qué* están perdiendo al perder simbólicamente al otro. A los irrompibles les queda una sensación de vacío interno, ya que tienen baja autoestima y necesitan depositarla en el objeto, esté o no presente. Por el hecho de ser melancólicos, los irrompibles idealizan constantemente y no pueden manejar la agresión, ya que esto implicaría un objeto desidealizado, ambivalente (amado y odiado) y, por lo tanto, total.

Acertadamente, Igor Caruso (1978) menciona que “el problema de la separación es el problema de la muerte entre los vivos”, porque implica morir en la conciencia del otro, morir en vida, por lo que la persona siente haber perdido no solamente a alguien, sino además, un pequeño trozo de sí. Este desprendimiento emocional, manejado adecuadamente, puede dar paso a un proceso de reestructuración interna para que la persona avance en todas las áreas de su vida, sin la sombra del amor que ya se ha dejado. Este puede ser un evento significativo para el desarrollo personal, sin embargo, la pareja irrompible lo evade o dilata impidiendo así el crecimiento personal y de pareja.

Todas estas situaciones intrapsíquicas, hermanadas con ciertos factores socioculturales actuales como la globalización y el posmodernismo, influyen en la formación de parejas irrompibles. Esta sociedad fomenta el narcisismo, la cultura *light*, lo “desechable”. Se porta la bandera de “vivir el momento” y se favorece y promueve el egoísmo, la adolescencia prolonga-



da (prolongación de vida estudiantil), la dependencia hacia los padres y viceversa. La crisis económica, el alto índice de divorcios, la baja tolerancia a la frustración y las expectativas altas que parecen inalcanzables influyen y provocan desaliento en los individuos. Lipovetsky (1983) considera que la sociedad actual invita al descompromiso emocional por los riesgos de inestabilidad que sufren en la actualidad las relaciones personales.

Ubando (1997) menciona que hoy en día ya no se le da tanta importancia a que las parejas duren toda la vida y se promueven las relaciones desechables y poco duraderas, respaldadas en la idea de “más vale calidad que cantidad de tiempo”. Pero, ¿cómo definir la calidad del tiempo si sólo se quieren vivir momentos placenteros con el cónyuge? El hecho de tratar de juntar el amor romántico, la pasión sexual y un compromiso marital monógamo en un solo acuerdo promueve expectativas tan altas que las parejas sienten que deben cumplir, que desmantelan su relación evitando los factores que perciben angustiantes o inalcanzables. Nuestra época envía simultáneamente mensajes contradictorios que confunden y frustran a los individuos que intentan formar pareja. Por un lado está la devoción por el narcisismo, el individualismo y el no compromiso; por el otro, se sigue fomentando la idea romántica de la pareja perfecta. Otra contradicción social implica el miedo a la intensidad y al riesgo en general, al mismo tiempo que se fomenta esta intensidad. Lo anterior provoca la formación de parejas inestables e insatisfechas, dentro de las cuales se encuentran los vínculos irrompibles. Estas parejas responden a las exigencias sociales y, a la vez, a las necesidades personales de tener un cónyuge, llegando a un punto intermedio en el que se vive una relación parcial sin lograr algo en realidad.

Como conclusión, podría decir que las relaciones amorosas son una muestra encantadora donde el ser humano puede volcar, en un pequeño espacio compartido, un océano entero de locura, atemporalidad, transformación, posibilidad; y a la vez estar cercano a las propias cavernas sedientas, por los miedos más profundos y desconocidos que se puedan tener.

Las relaciones afectivas generalmente responden a necesidades y normas sociales de un contexto histórico. Estas relaciones surgen bajo matices contrastantes. Uno nos revela el deseo del color y el calor que brinda la

idea de alojar a una persona confiable y edificar con ella un futuro prometedora, por lo menos, saber y sentir que se tiene a un otro con quien compartir los sinsabores de los momentos críticos que se viven. Por otra parte, la búsqueda de libertad y autonomía es tan fuerte que se teme permanecer “atado” a una sola persona. Las relaciones *express* o romances fugaces que se viven en la actualidad confiesan esta doble necesidad de tener a alguien con quien compartir sin sentirse fuertemente comprometido. Los irrompibles encuentran un modo de relación en el que se encierran ambas posibilidades: estar *con* y estar *sin* alguien. Pero, contrariamente a la anhelada calma y compañía, esta modalidad de pareja acarrea a la larga una pobre flexibilidad para construir una relación más duradera y firme, como ideal y socialmente se desea. Las personas que viven este tipo de vínculos hacen todo lo que esté en sus manos para no destruir el altar que han construido para su compañero y su relación, ya que esta destrucción implicaría aceptar las propias debilidades y reconocer el desgaste que este esfuerzo ha costado.

Estas personas necesitan aprender a elaborar duelos primarios para poder integrar a sus padres, a sí mismos y al concepto que significa tener y vivir en pareja. Para esto pueden ayudarse de la psicoterapia psicoanalítica personal y vincular. El objetivo de la psicoterapia psicoanalítica no promueve que la pareja irrompible opte por una definición específica, ya sea de unión o separación. Cada pareja irrompible es única y aunque todas tengan ciertos rasgos en común, no se puede generalizar. Cada una presenta sus peculiaridades, así como el proceso psicoterapéutico de cada individuo o pareja.

Esta investigación se sigue desarrollando y se continúa preguntando: ¿por qué algunas parejas buscan encerrar la temporalidad en sus manos y no se reconocen como unidad conjunta para así crecer? Y más aún, ¿por qué el desgarre amoroso duele tanto, hasta el grado de querer mantenerlo vivo para evitar el abismo que deja el otro al partir?

Quisiera finalizar con una frase de Jorge Bucay y Silvia Salinas: “La pareja es un camino nuevo, un desafío. Con ella nada termina, al contrario, todo comienza. Salvo una cosa: la fantasía de una vida ideal sin problemas.”

## BIBLIOGRAFÍA

- Alberoni, F., 1997, *Te amo*, Gedisa, España.
- Avendaño, A. y J. Sánchez-Escárcega, 2002, *La dependencia emocional en las parejas. Memorias del XV Congreso de la Federación Latinoamericana de Psicoterapia Analítica de Grupo y el IX Congreso de la Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupo*, Federación Latinoamericana de Psicoterapia Analítica de Grupo (FLAPAG)-Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupo (AMPAG), Zacatecas, México, pp. 30-38.
- Bucay, J. y S. Salinas, 2001, *Amarse con los ojos abiertos*, Océano, México.
- Campuzano, M., 2001, *La pareja humana: su psicología, sus conflictos, su tratamiento*, Plaza y Valdés, México.
- Caruso, I., 1978, *La separación de los amantes*, Siglo XXI, México.
- Freud, S., 1915, "Duelo y melancolía", en *Obras completas*, vol. 2, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Knobel, M., 1996, *La adolescencia normal*, Paidós, Buenos Aires.
- Lipovetsky, G., 1988 (1983), *La era del vacío*, Anagrama, Barcelona.
- López de la Serna, B., X. Márquez Otero y G. Pérez Gómez, 2003, *Los que no se dejan ir: los irrompibles*, tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Intercontinental, México.
- Mahler, M., F. Pine y A. Bergmann, 1975, *El nacimiento psicológico del infante humano. Simbiosis e individuación*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Melgoza, M. (ed.), M. Aguilar, S. Estrada, et al., 2002, *Adolescencia: espejo de la sociedad actual*, Lumen, México.
- Ubando, L., 1997, *La relación de la pareja: un camino al desarrollo*, Instituto de la Pareja, México.
- Winnicott, D., 2001 (1971), *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona.

## Amor.com: vínculos de pareja por internet

Jorge Sánchez Escárcega  
Leticia Oviedo Estrada

### Resumen

A partir de los postulados freudianos clásicos referidos a las propiedades de las pulsiones (meta, objeto, magnitud), se analizan algunas de las nuevas formas de vinculación por internet, y se establece que estos nuevos vínculos mediados por "la máquina" promueven, en muchos casos, un ensanchamiento del psiquismo, pero en otros contribuyen al aislamiento del sujeto en mundos virtuales y lejanos, por ejemplo a través de: a) la desconexión instantánea; b) la representación de diversos papeles; y c) la descarga de tendencias polimorfas, regresivas y

### Abstract

*Based on the classical Freudian ideas on the properties of drives (source, object, goal), new forms of couple relationships through Internet are analyzed, stating that in several cases this new bonds governed by the machine promote a widening of mind limits, whereas in others contribute to the subject's isolation in virtual and distant worlds, as in: a) instant disconnection; b) representation of diverse roles; c) discharge of polymorphous, regressive and repressed tendencies. This analysis is done considering diverse options of virtual communication among couples:*

JORGE SÁNCHEZ ESCÁRCEGA: Asociación Mexicana de Psicoterapia Psicoanalítica, A. C.; Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupo, A. C.; Universidad Intercontinental. <sanescar@prodigy.net.mx>

LETICIA OVIEDO ESTRADA: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población, A.C. (IMIFAP)

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre de 2005, pp. 43-56  
Fecha de recepción: 13 de septiembre de 2005 | fecha de aceptación: 7 de febrero de 2006.

reprimidas. Este análisis se realiza considerando diversas opciones de comunicación virtual de pareja: a) correo electrónico; b) chats, ICQ, Messenger y foros; c) páginas electrónicas generales relacionadas con la búsqueda de pareja; d) páginas electrónicas de “encuentros”; y e) pornografía electrónica y cibersexo.

*Electronic mail; b) chats, ICQ, Messenger and forums; c) electronic dating sites, and d) electronic pornography and cybersex.*

**KEYWORDS**

*couple relations; Internet; cybersex, contemporary culture*

**PALABRAS CLAVE**

relaciones de pareja, internet, cibersexo, cultura contemporánea

---

### **Pareja contemporánea y destinos de la pulsión**

La pareja humana, en sus diferentes modalidades, en las mismas formas de encuentro entre los sexos e incluso en la noción misma de “pareja”, sufre hoy profundas transformaciones. Los cuatro parámetros definitorios de la pareja, de Puget y Berenstein (1989) —cotidianidad, proyecto vital compartido, relaciones sexuales y tendencia monogámica— están siendo modificados a una velocidad vertiginosa.

Tomando como modelo representacional el esquema trazado por Freud en *Pulsiones y destinos de pulsión* (1915), pensamos que las modificaciones en la denominada cultura y sociedad posmoderna dejan su marca en los vínculos de pareja en términos de sus vicisitudes y transformaciones pulsionales (principalmente en lo relativo a su objeto, meta y magnitud).

#### **Narcisismo vs. relación de objeto**

La idea freudiana del enamoramiento como paradigma de idealización del objeto a costa del empobrecimiento del yo parece haber sufrido una osci-

lación hasta su opuesto en el modelo contemporáneo de narcisación e individualismo. En el enamoramiento, decía Freud (1921):

El yo resigna cada vez más todo reclamo, se vuelve más modesto, al par que el objeto se hace más grandioso y valioso; al final llega a poseer todo el amor de sí mismo del yo, y la consecuencia es el autosacrificio de éste. El objeto, por así decir, ha devorado al yo. Rasgos de humillación, restricción del narcisismo, perjuicio de sí, están presentes en todos los casos de enamoramiento (p. 197).

Por el contrario, en el extremo opuesto, la “personalización” contemporánea (Lipovetsky, 1983) está marcada por el narcisismo. Edipo y don Juan han muerto, les sobrevive únicamente Narciso:

El narcisismo designa el surgimiento de un perfil inédito del individuo en sus relaciones con él mismo y con su cuerpo, con los demás, el mundo y el tiempo, en el momento en que el capitalismo autoritario cede el paso a un capitalismo hedonista y permisivo, acaba la edad de oro del individualismo, competitivo a nivel económico, sentimental a nivel doméstico, revolucionario a nivel político y artístico, y se extiende un individualismo puro, desprovisto de los últimos valores sociales y morales que coexistían aún con el reino glorioso del *homo economicus*, de la familia, de la revolución y del arte, emancipada de cualquier marco trascendental, la propia esfera privada cambia de sentido, expuesta como está únicamente a los deseos cambiantes de los individuos. Si la modernidad se identifica con el espíritu de empresa, con la esperanza futurista, está claro que por su indiferencia histórica el narcisismo inaugura la posmodernidad (Lipovetsky, 1983, p. 50).

Los vínculos *light* de pareja, con su atenuación de obligaciones, laxitud de ligamen, fácil disolución, inmediatez y despreocupación por el futuro, se caracterizan por su fundamentación en dos pilares principales: a) el alto bienestar de la relación, y b) el deseo voluntario de estar juntos, como condiciones o prerequisites para la existencia y continuación del vínculo. Lo *cool* se opone a la aceptación del sufrimiento y propone una ruptura adelantada del vínculo ante la posibilidad de permanecer en una relación marcada por el dolor, la angustia o la amargura.

Cada nueva relación de pareja implica un riesgo y una apuesta a alguno de los dos elementos del binomio placer-dolor, y sin embargo, la pareja posmoderna parece simplemente haber renunciado a participar en este juego.

### **Meta sexual directa vs. meta sexual inhibida**

Nos encontramos también en una época donde se da un encuentro sexual más pleno y sin trabas, lo que nuevamente establece un cuestionamiento o modificación a la noción freudiana de pulsiones de meta inhibida o “lazos tiernos” no sólo como ideal social, sino como motor mismo de la atracción entre los sexos. Los conceptos de represión, descarga, simbolización y desplazamiento, en ese sentido, sufren modificaciones a consecuencia de las transformaciones socioculturales del posmodernismo. Para Freud (1921):

El núcleo de lo que denominamos “amor” lo forma, desde luego, lo que comúnmente llamamos así y cantan los poetas, el amor cuya meta es la unión sexual. Pero no apartamos de ello lo otro que participa de ese mismo nombre: por un lado, el amor a sí mismo; por el otro, el amor filial y el amor a los hijos, la amistad y el amor a la humanidad; tampoco la consagración a objetos concretos e ideas abstractas. [...] Todas esas aspiraciones son la expresión de las mismas mociones pulsionales que entre los sexos esfuerzan en el sentido de la unión sexual; en otras constelaciones, es verdad, son esforzadas a apartarse de esta meta sexual, o se les suspende su consecución, pero siempre conservan lo bastante de su naturaleza originaria como para que su identidad siga siendo reconocible (sacrificio de sí, búsqueda de aproximación) (p. 86).

Pero es más común que el adolescente logre cierto grado de síntesis entre el amor no sensual, celestial, y el sensual, terreno; en tal caso, su relación con el objeto sexual se caracteriza por la cooperación entre pulsiones no inhibidas y pulsiones de meta inhibida. Y gracias a la contribución de las pulsiones tiernas, de meta inhibida, puede medirse el grado de enamoramiento por oposición al anhelo simplemente sensual. (p. 106)

Así, para Freud, las pulsiones de meta inhibida son un prerequisite de las relaciones amorosas y del grado de enamoramiento. Esto conduce a la

pregunta acerca de la función social del *enigma* (Rojas y Sternbach, 1994) en las relaciones amorosas, es decir, la necesidad de un “misterio”, una “negación” del otro, una “postergación” de la satisfacción anhelada, donde parece hoy más fácil el encuentro sexual instantáneo que la continuidad de una relación que abarque diversas áreas vitales compartidas.<sup>1</sup>

Vives (2004) también piensa que si lo velado —el ocultamiento en apoyo a la imaginación— ha perdido su liga con el erotismo, entonces esto nos obliga a revisar las relaciones entre la “realidad” (sexo desnudo) y la “fantasía” (sexo imaginario).<sup>2</sup>

Si antes se profundizaba el conocimiento recíproco y se abría un espacio de intimidad que “culminaba” en la sexualidad, hoy la propuesta con frecuencia se invierte y se espera, de hecho, que las relaciones sexuales sean uno de los pilares fundamentales y primarios del vínculo amoroso (tierno), así como que sean plenas, frecuentes y satisfactorias, implicando la expectativa de un placer mutuo y un grado de sexualidad polimorfa y pasional que antes se adscribía a las relaciones extramatrimoniales (*ibid.*).

### **Magnitud del interés pulsional vs. indiferencia pura**

No sólo la cultura posmodernista, expresada a través de las relaciones de pareja, sufre de un proceso de acrecentamiento narcisista (en detrimento de la relación objetal), sino que las fuerzas mismas que intervienen en dichos afectos y comportamientos, en términos de magnitudes y cualidades, sufren deterioros y desarticulaciones. Dichos cambios se caracterizan no por las descargas pulsionales únicas o exageradas —o sus mezclas y desmezclas—, sino por un proceso todavía más complejo: *la indiferencia pura*.

<sup>1</sup> El dicho “Date a deseo y olerás a poleo” parece ilustrar claramente este punto. La novela *Diario de un seductor*, de Søren Kierkegaard, basa completamente su argumento en el erotismo y la excitación que produce la demora de la satisfacción sexual.

<sup>2</sup> “Hay un abismo emocional entre un coito y hacer el amor, entre el sexo como *performance* y la entrega de dos seres en los que el amor culmina con la fusión de los cuerpos y la participación de fantasías. Al parecer, el erotismo necesita de cierto grado de misterio, vale decir, de desconocimiento —¿de represión?, nos preguntamos— que lo relaciona con el deseo, ese deseo que no puede colmarse, del que tanto se ha hablado” (Vives, 2004, p. 7).



No olvidemos que para Freud (1915) era un error hablar de pulsiones pasivas, sino sólo de metas pasivas de la pulsión, pero siguiendo su idea de que “muchas veces puede inferirse retrospectivamente con certeza las fuentes de la pulsión a partir de sus metas” (p. 119), pensamos que otro de los signos de la cultura posmoderna es el vaivén desde la intensidad y el desbordamiento pulsional (por ejemplo, característico del modernismo y el romanticismo en el arte y la cultura) hasta la máxima anestesia social y la anedonia de los vínculos.

La *pasión de la nada* —la *apatía new-look*, como le llama Lipovetsky (1983)— está caracterizada por la total indiferencia: “Dios ha muerto, las grandes finalidades se apagan, pero a cualquiera le importa un bledo, esta es la alegre novedad.” (p. 36)

Estas formas culturales de *desrealización* pueden identificarse, en otro sentido, con un fenómeno típico de la sociedad y la cultura posmoderna: el *zapping* o la *conciencia cero*. El *zapping*, que nace con las redes de televisión de múltiples canales y las transmisiones satelitales —más la asistencia indispensable del control remoto—, en realidad convierte la aparente abundancia de opciones en la elección de nada: el *zapping* se vuelve un fin en sí mismo. En otros terrenos, el *zapping* constituye el máximo signo de la impaciencia y la imposibilidad de profundizar en algo, acarreado por lo tanto una destrucción del pasado que es sustituido por un presente continuo, una estimulación a alta velocidad sin final previsible.

El vacío del sentido, el hundimiento de los ideales no ha llevado, como cabría esperar, a más angustia, más absurdo, más pesimismo, sino “a un aumento de la apatía de las masas, la cual no puede analizarse con las categorías de esplendor y decadencia, de afirmación y negación, de salud y enfermedad” (*ibid.*, p. 36).

En resumen, encontramos que los cambios y transformaciones socioculturales contemporáneos, en su efecto sobre las relaciones de pareja, plantean una serie de cuestionamientos y modificaciones a las nociones psicoanalíticas relativas a la oposición entre *libido objetal* y *libido narcisista*; a la oposición entre *pulsiones de meta sexual directa* y *pulsiones sexuales de meta inhibida*; y a la oposición entre *interés pulsional* y *apatía pura*, en último

término. Los cambios en cualquiera de estos pares tienen manifestaciones concretas en —y a la vez son resultado de— las prácticas de acercamiento y las modalidades de relación entre los sexos en una sociedad dada en un momento determinado.

### Relaciones de pareja e internet

Quizás el punto central de la posmodernidad sea la existencia de *dos presentes*. Uno es un presente “virtual”, intangible, una realidad espectral, simulacro de la tecnología y los medios, que hacen que el otro presente, “el real”, aparezca como incierto, fugitivo y elusivo.

El término *ciberespacio* fue acuñado por el escritor de ciencia-ficción William Gibson en su novela *Neuromancer* [1984], quien lo definió como una alucinación consensual. El término luego fue aplicado al “ámbito”, “medio” o espacio generado por *software* en la computadora, que produce una experiencia de realidad virtual. La realidad virtual es una experiencia multisensorial mediada por la computadora, diseñada para engañar nuestros sentidos y convencernos de que estamos “en otro mundo”. [...] En términos más generales, el ciberespacio es ese “espacio inmaterial” en la línea telefónica entre quien se comunica y las cosas *on-line*, el paisaje artificial o internet o CompuServe, redes que conectan a millones de usuarios a lo largo y ancho del mundo, donde uno puede moverse, “bajar información”, hablar con otros usuarios, asistir a foros de debate, comprar, hacer reservas de vuelo y hotel (Appignanesi y Garratt, 1995).

Y formar parejas. No es descabellado pensar que a través de internet se realizará finalmente la idea de una aldea global, y que en ésta habrá también quienes sufran, disfruten, lucren o delincan, amen o practiquen sexo, como hasta ahora ha ocurrido en las relaciones humanas “reales”. Así, es probable que entonces el uso de ese espacio virtual generado por la red de internet también adquiera o muestre el *carácter humano particular* de quien se encuentra detrás de la pantalla. En otras palabras, esa población flotante que habita el ciberespacio (una audiencia que no es pequeña y que vive

en un tiempo que es prácticamente inmediato), usa la red para comunicarse, informarse, asociarse, amarse, mantener una relación sexual aséptica y no carnal fundamentada en la fantasía y la imaginación por medio de una computadora, con base en intereses, sentimientos o deseos personales que les son propios y exclusivos, pero que entran en conjunción con los de los demás cibernautas, formando un *espacio virtual compartido* que posee reglas y propiedades particulares de comunicación que alteran la forma habitual y conocida que hasta ahora ha tenido la gente al convivir e integrarse.

Hay quienes consideran que sólo las personas antisociales hacen uso del internet, pues encuentran más sencillo convivir con un monitor que con otras personas, es decir, que quienes utilizan este tipo de tecnología tienden a ser individualistas o inadaptados. Ciertamente, el anonimato permite un contacto más fácil con el resto de los integrantes, la pertenencia al grupo y la posibilidad de encontrar alguna satisfacción a las necesidades personales, porque evidentemente es mucho más sencillo abrirse a otros por medio de una pantalla y un teclado, comunicar sentimientos y vivencias a un desconocido que “escucha” desde su propia computadora, que hacerlo cara a cara. “Es por tanto también más fácil enamorarse y enamorar, es más simple establecer relaciones sin pudor con aquellos que declaran abiertamente necesidades complementarias o similares a las propias” (Búrdalo, 2000).

Sin embargo, la red va integrando cada vez más a usuarios que la utilizan y aceptan como una forma de comunicación y relación interpersonal novedosa y extraordinaria, que posee propiedades que la hacen emocionalmente mucho más cercana de lo que sus críticos están dispuestos a admitir. La red representa, para muchos, la posibilidad de crear un mundo nuevo en el cual toman conciencia de la existencia de otras personas y otras maneras de pensar, sentir y amar. Numerosos casos reales han demostrado que, “por medio de la utilización de este medio, la gente hace amistades, forma comunidades, ayuda, se enamora, encuentra simpatizantes, enemigos y críticos, odia, busca venganza, colabora y estorba, se relaciona sexualmente e incluso ama más de lo imaginable” (Búrdalo, 2000).

Internet es, en definitiva, el medio de expresión y comunicación de individuos que generalmente tienen problemas para hacerlo de forma personal

o que no pueden comunicar directamente sus sentimientos, a la vez que permite que puedan expresarse personas que normalmente no serían tomadas en cuenta o serían tratadas con prejuicios, como niños, mujeres, impedidos físicos, los que tienen preferencias sexuales diferentes, o simplemente es el medio privilegiado de personas que desean crear una gran fiesta de disfraces donde ni sus propios prejuicios o moralidad les recriminen nada.

Por medio de las diversas opciones que brinda internet es posible estar cerca —tan cerca como está la pantalla de la computadora— de personas lejanas, incluso comenzar amistades, prolongar algunas, y como síntoma de nuestra época, establecer relaciones de pareja, desde episódicas hasta formales. Estas relaciones activan diversos fenómenos y mecanismos de imaginación y fantasía dependiendo de la profundidad, seriedad, constancia y frecuencia de la comunicación (Villarreal, 2004).

En ellas, el ideal del yo es estimulado activamente, aparecen proyectos, constantes aceptaciones y refuerzos de logros individuales y de la pareja virtual. La aparente sinceridad y la tendencia a idealizar estas relaciones permite que sean emocionalmente más significativas, pues carecen de los elementos yoicos que tradicionalmente aparecen en las relaciones frente a frente (en las cuales predomina el juicio y la prueba de realidad), a la vez que estimulan, recrean y satisfacen diversas fantasías inconscientes, como ver y ser observado, deseos incestuosos, edípicos, de escena primaria, etcétera.

Bajo el imperio de las impactantes tecnologías de la comunicación (indisolublemente ligadas a los cambios económicos, políticos y sociales) asistimos al nacimiento de formas relacionales inéditas; la relación del hombre con la máquina, que si bien data de otros siglos, se complejiza a partir de las nuevas posibilidades interactivas y virtuales. Este nexo da lugar, en ocasiones, a la construcción de un verdadero imaginario vincular que puede funcionar como productor instantáneo de objetos de satisfacción autoerótica, alimentar la omnipotente ilusión de un objeto siempre presente que permita prescindir del otro real ahorrándose las complejidades del vínculo, particularmente las que emanan directamente de la presencia “carnal”, y que podemos considerar como “pseudovínculos solitarios” (Rojas, 1998).

Estos nuevos *vínculos mediados por las máquinas*, cuyo prototipo son las relaciones interpersonales anónimas o semi-anónimas que se dan a través de internet, promueven en muchos casos un ensanchamiento del psiquismo e, incluso, se desplazan al terreno de la vida real, pero en otros contribuyen al aislamiento del sujeto en mundos virtuales y lejanos, donde las relaciones ficticias y alternantes empobrecen los contactos intersubjetivos próximos y duraderos.

Una de las características de este medio es que el tiempo cibernético se ubica más allá del tiempo biológico, es decir, que la vertiginosidad de las imágenes resulta superior a la capacidad de absorción y retención del psiquismo, por lo cual los estímulos, a la vez que veloces y omnipresentes, no dan tregua a la mente y se volatilizan antes de que el psiquismo pueda procesarlos y simbolizarlos. Esto da lugar, consecuentemente, a un mundo “hiper” que mantenga la atención: “hiperestimulación”, “hiperexcitación”, “hiperactividad”, con su contrapartida: “abulia” y “apatía”, que son expresiones de una suerte de abandono del intento de responder al cúmulo de estímulos y exigencias (cf. Rojas, 1998).

Igualmente, en la pareja, encontramos lazos amorosos efímeros, intensos y pasionales, pero faltos de intimidad e interés recíproco profundo, que se consumen y consumen en el momento, y que pueden cambiar rápidamente de objeto en una suerte de “duelo instantáneo” o *zapping* emocional.<sup>3</sup> Se crea, a través de un *collage* de objetos parciales y fragmentados, la ilusión regresiva de una pareja siempre placentera, intensa y gratificante, donde la satisfacción sexual se halla en el centro del vínculo (incluso aunque esté negada o sufra una formación reactiva). En otras palabras, estos vínculos, cuando se inclinan hacia el polo más regresivo y primitivo, se caracterizan por los siguientes tres elementos:

- a) *La desconexión instantánea*. La comodidad de no tener que soportar a alguien todo el tiempo, todo el día, todas las horas; el hecho de que no haya compromiso, poder desconectarse libremente de un problema o si-

<sup>3</sup> Ma. Cristina Rojas (1998) le llama “*zapping* de la felicidad”.

tuación sólo apretando el interruptor que apaga la computadora, tal vez sea lo que facilite el desarrollo de esa comunidad más o menos organizada y exenta casi por completo de complicaciones sentimentales que se da en internet, y que termina también al apagar la máquina y volver a la vida cotidiana.

- b) *La representación de diversos papeles.* La representación de “personalidades virtuales” (por ejemplo, presentarse como mujer siendo hombre o viceversa) tiene su placer en la posibilidad de permitir que el sujeto se coloque en el lugar del otro, se aproxime a entender qué es lo que sucede en su cabeza e interprete aquellas formas de comportamiento que no le estarían permitidas en la “realidad”, le acarrearía prejuicios o simplemente no le permitirían ejercitar su curiosidad. Esto tal vez responda la pregunta acerca de por qué en lugar de entablar amistades virtuales los usuarios no se dedican mejor a conocerse unos a otros personalmente. Tal vez la respuesta sea simplemente el encanto que produce la imaginación y la fantasía, donde incluso la imagen que uno tiene de sí mismo se virtualiza frente a la pantalla y deja de corresponder a la que uno observa cuando se coloca frente al espejo.
- c) *La descarga de tendencias polimorfos, regresivas y reprimidas.* Dado que existen en internet pocos indicadores del estatus de los usuarios debido al anonimato en el que pueden permanecer por mucho tiempo, no es infrecuente que este sea el medio para la creación de espacios-vínculo compartidos colectivamente, los cuales funcionan como depositarios o continentes de elementos mentales que por lo regular se encuentran fuertemente reprimidos o escindidos, y que aquí pueden ser liberados con intenso placer y con relativa poca ansiedad, culpa o vergüenza.

### **Diversas herramientas de comunicación en internet**

Por último, no debemos olvidar que internet significa, en términos de relaciones de pareja, algo más que el uso de un “chat”. Incluye, de hecho, una serie de herramientas que pueden agruparse de la siguiente manera:

- a) *Correo electrónico*. Considerado como la herramienta primordial de la red, permite comunicarse con cualquier otro usuario de internet en el mundo e intercambiar mensajes de texto como la forma más simple de utilización (aunque también permite adjuntar documentos, imágenes, sonidos y videos). Revive la antigua tradición epistolaria, pero también tiene sus detractores, quienes sostienen que fomenta un cierto tipo de adicción a la información de último minuto y a comunicar la primera ocurrencia, sin mediación de demora o análisis.
- b) *Chats, ICQ, Messenger y foros*. Se refiere a *sites* desarrollados expresamente como almacenes de mensajes o canales por medio de los cuales los usuarios pueden enviar mensajes al tiempo que leen los de otros, y responden a uno o más. Son el medio por excelencia para generar una comunidad virtual, es decir, un conjunto de usuarios de internet que comparten un interés común y se dan cita en el ciberespacio, donde intercambian todo tipo de opiniones sobre un tema (foro). Normalmente están formados por comunidades de usuarios con intereses específicos (que puede manifestarse en su mínima expresión a través de la reunión de dos personas en un “privado” dentro de un “chat”), y que varían principalmente en la medida en que operan en “tiempo real” (como es el caso del *Messenger*, del ICQ o de un “privado”).
- c) *Páginas electrónicas generales relacionadas con la búsqueda de pareja*. Cada una de las pantallas que pueden verse con un “navegador” y que corresponden a archivos enviados por el servidor donde está alojada la citada página. Así como hay páginas dedicadas a las finanzas, al ocio y al turismo, las hay —y por miles— dedicadas al tema de las relaciones de pareja (cortejo, etiqueta, servicios, productos, consejos médicos, psicológicos, sexualidad).
- d) *Páginas electrónicas de “encuentros”*. Servicios matrimoniales o de contactos basados en la computadora o anuncios personales enviados a un sitio *web*, que tienen un alcance mucho mayor que los publicados en un periódico local. Los cónyuges o amantes en potencia se pueden encontrar y conocer en el “éter” de la red, sin que importe su lugar de residencia. Wallace (1999) documenta que el aumento de visados a extranjeros que

piensan casarse con ciudadanos estadounidenses ha aumentado en los últimos años, en forma paralela al desarrollo del internet.

- e) *Pornografía electrónica y cibersex*. Igualmente la navegación por internet invariablemente cruza (o termina) en una página pornográfica, cuyo objetivo primordial es simplemente proporcionar satisfacción a todo tipo de fantasías sexuales. La mayoría incluye imágenes, videos o historias eróticas y, en general, están orientadas hacia el gran público masculino que se conecta a ellas (hetero, bi y homosexual).

En resumen, pues, encontramos que estos nuevos vínculos mediados por la máquina (“entre nosotros dos, la máquina como un Dios”), que funcionan frecuentemente como vínculos intermedios entre el narcisismo y la relación de objeto, entre el amor sexual y la masturbación, a caballo entre la descarga pulsional de meta directa y el *zapping* amoroso, en la tierra de nadie de la indiferencia pura y la idealización primitiva, la demora y la inmediatez, el desbordamiento perverso y la asepsia sin compromisos, no son necesariamente accidentes negativos en el sentido de la falta (es decir, sin la “esencia y sustancia” de las relaciones “reales”, a las cuales, a veces, abiertamente cuestionan y se oponen), sino que ocurren ahí como realidad primaria —como “la verdadera realidad”—: el signo de los tiempos nacido de las profundas transformaciones sociales, que da lugar a estas prácticas de acercamiento entre los sexos, a sus modalidades específicas de relación, sus metas y valores, aspiraciones, desafíos, posibilidades y desmesuras, pero también, ciertamente, a sus acotamientos y paranoias.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Appignanesi, R. y Ch. Garratt, 1997 (1995), *Posmodernismo para principiantes*, Era Naciente, Buenos Aires.
- Búrdalo, B., 2000, *Amor y sexo en internet*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Freud, S., 1976a (1915), “Pulsiones y destinos de pulsión”, en *Obras completas*, vol. 14, Amorrortu, Buenos Aires.



- , 1976b (1921), “Psicología de las masas y análisis del yo”, en *Obras completas*, vol. 18, Amorrortu, Buenos Aires.
- Lipovetsky, G., 2000 (1983), *La era del vacío*, Anagrama, Barcelona.
- Puget, J. y I. Berenstein, 1989, *Psicoanálisis de la pareja matrimonial*, Paidós, Buenos Aires.
- Rojas, M. C., 1998, “Los vínculos en la era de internet”, en *Memorias del XIII Congreso Latinoamericano de la Federación Latinoamericana de Psicoterapia Analítica de Grupo*, Federación Latinoamericana de Psicoterapia Analítica de Grupo, Montevideo, Uruguay.
- Rojas, M. C. y S. Sternbach, 1994, *Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la posmodernidad*, Buenos Aires.
- Villarreal, A., 2004, “Relaciones amorosas por internet. Algunas ideas psicoanalíticas”, en J. Vives (ed.), *Psicoanálisis y posmodernidad*, Editores de Textos Mexicanos, México.
- Vives, J. (ed.), 2004, *Psicoanálisis y posmodernidad*, Editores de Textos Mexicanos, México.
- Wallace, P., 2001 (1999), *La psicología de internet*, Paidós, Barcelona.

# Bienestar subjetivo, enfrentamiento y redes de apoyo social en adultos mayores

Jose Ángel Vera Noriega  
Teresa Iveth Sotelo Quiñones  
Miriam Teresa Domínguez Guedea

## Resumen

Actualmente han aumentado los problemas de salud, sociales, económicos y políticos, debido al incremento de la población de adultos mayores en muchos países, por lo que existen también más estudios sobre los determinantes de la calidad de vida en esta población. El objetivo de este trabajo es analizar la variación del bienestar subjetivo en una muestra de la población de adultos mayores en la zona urbana y rural del estado de Sonora, en función de las estrategias de enfrentamiento, la percepción de apoyo social y variables sociodemográficas. Se obtuvo una muestra de 160 sujetos —80 hombres y 80 mujeres— en edades entre

## Abstract

*Nowadays health, social, economical and political problems have increased because of the increase in adults population in many countries; this is why there is an increase in the number of studies of the determinant factors of life quality on this population. The objective of this study is to analyze the variation of the subjective well-being in an adult population sample of the urban and rural zones of the State of Sonora, in relation of the confrontation strategies, social support perception and sociodemographic variables. A sample of 160 subjects, 80 men and 80 women, ages between 60 and 90 years old of the State of Sonora was obtained.*

JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C.  
<avera@cascabel@ciad.mx>

TERESA IVETH SOTELO QUIÑONES: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C.

MIRIAM TERESA DOMÍNGUEZ GUEDEA: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C.

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre de 2005, pp. 57-78.

Fecha de recepción: 12 de agosto de 2005 | fecha de aceptación: 21 de febrero de 2006.

los 60 y 90 años, del estado de Sonora. Se les aplicó una escala de bienestar subjetivo y una de estrategias de enfrentamiento, una entrevista estructurada de apoyo social y un cuestionario de datos sociodemográficos. Los datos fueron analizados con frecuencias *t* de student y ANOVAS. Como resultado se encontró que se perciben con puntajes más altos las personas que reportan mayor apoyo social, una frecuencia alta de contactos y una extensa red de apoyo social.

**PALABRAS CLAVE**

bienestar subjetivo, redes de apoyo, adultos mayores, enfrentamiento

*A subjective well-being scale and one of confrontation strategies, a structured interview of social support and a socio-demographic data questionnaire was applied to this sample. The data were analyzed with frequencies, student and ANOVAS. Results found that persons perceived with higher scores those that report a greater use of the direct confrontation strategy, who report having more social support, a high frequency of contacts and a wide network of social support.*

**KEY WORDS**

*subjective well-being, support networks, third age, coping*

---

## Introducción

**E**n muchos países se observa un proceso de envejecimiento de la población, por lo que han aumentado los problemas de salud, sociales, económicos y políticos, tanto que en 1982, en la asamblea de las Naciones Unidas, se convocó a los países miembros a trabajar en la evaluación y solución de los problemas asociados al envejecimiento (Correa, Vargas y Barrios, 1993). La tendencia de este proceso implica, además de una esperanza de vida más alta, que el número de personas mayores ha aumentado (Hernández, 1996), principalmente en países industrializados. Por ejemplo, en Europa, en 1960, el porcentaje de personas mayores de 60 años fue de 14.4; en 1980 esta proporción creció 16.9%; la Organización Mundial para la Salud estimó para el año 2000 un porcentaje de 20.2 (García, 1997).

Esto ha propiciado un creciente interés en el estudio de los determinantes de la calidad de vida de las personas mayores, entendiéndose como un

concepto multidimensional que tiene aspectos objetivos y subjetivos (Conde, 2001; Hernández, 1996; Ranzijn y Luszez, 2000; Viguera, 2000). Los aspectos objetivos consideran los determinantes sociales, demográficos, políticos y económicos; los aspectos subjetivos, la percepción que la persona tiene de su salud y de su bienestar psicológico (Guillis y Hirdes, 1996; Martínez y García, 1994; Ormel, Lindenberg, Steverink y Vonkorf, 1997).

Para la psicología, estos dos últimos aspectos tienen mucha importancia ya que los elementos subjetivos de la calidad de vida son mediadores de la percepción y cambios de los aspectos objetivos, una vez que éstos no garantizan por sí solos “una respuesta global a la necesidad que tienen las personas de: a) sentirse satisfechas con sus vidas durante todo el ciclo vital; b) tener la capacidad y competencia para conseguirlo; c) adquirir y mantener poder y control sobre su medio y condiciones de vida” (Martínez y García, 1994, p. 56).

El bienestar subjetivo está asociado a un envejecimiento más saludable (García, 1997), es un indicador de la salud mental (Kozma, 1991 cit. en Anguas, 1997) y se considera sinónimo de felicidad, fortaleza del ego, ajuste, integración social (Veerhoven, 1991, cit. en Anguas, 1997). Además, se asocia negativamente con síntomas depresivos y se relaciona con ausencia de enfermedades (Martínez y García, 1994). La evaluación del bienestar subjetivo puede informar sobre el nivel de ajuste y adaptación vivido por los adultos mayores en ese periodo de su desarrollo, el cual, conforme a la estructura demográfica actual, constituye una cuarta parte de la vida. Parece que en la medida en que las personas se perciben satisfechas y con suficientes recursos de enfrentamiento ante los eventos estrés, así como con sentimientos de placer, euforia y alegría, es más probable que tengan los denominados “factores protectores” que básicamente son competencias y habilidades personales para el cuidado de su salud (Domínguez, 2002).

Existe un acuerdo entre los investigadores de que los componentes del bienestar subjetivo son la satisfacción con la vida y el balance de los afectos positivos y negativos (Andrews y Robinson, 1991; Anguas, 1997; Chatter, 1988, Emmons, 1986; Martínez y García, 1994; McKennell, 1978; Pinquart y Srensen, 2000).

Se evidencia que la satisfacción con la vida es una cognición, un proceso de juicio y una evaluación de la propia vida (Emmons, 1986). Los afectos positivos son emociones placenteras como la felicidad y la alegría; en cuanto a los afectos negativos, son sentimientos o emociones desagradables como la tristeza y el miedo.

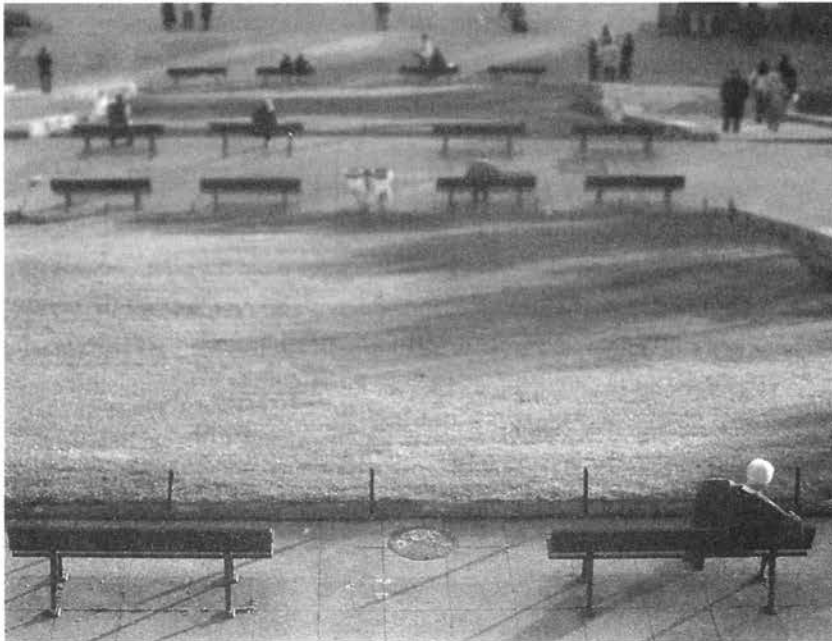
Entre los predictores del bienestar subjetivo ha sido mencionada la importancia de la personalidad (Adkins, Martín y Ponn, 1996). Específicamente, Anguas (1997) dice que el locus de control, la orientación al éxito, el autoconcepto y las estrategias de enfrentamiento en conjunto pueden explicar una parte importante del bienestar subjetivo. Además, hay otras variables que pueden influir en el bienestar: demográficas, sociales, participación en actividades, eventos estresantes de la vida (Kozma, cit. en Anguas, 1997), apoyo social (Abril, 1998). Actualmente hay diferentes propuestas acerca de variables asociadas con el bienestar subjetivo. Esta investigación se interesa en analizar la contribución que tienen las estrategias de enfrentamiento, los recursos de apoyo social y un conjunto de indicadores sociales y demográficos en el bienestar subjetivo de personas de la tercera edad.

Además de las múltiples asociaciones encontradas entre los recursos de afrontamiento y apoyo social (Abril, 1998; Rodríguez, 1995; Rusell y Curtona, 1991), el equilibrio entre el soporte social ofrecido y recibido se relaciona con el bienestar subjetivo (Jung, 1997).

Las fuentes de apoyo (instrumental y emocional) son indispensables para el bienestar del anciano. Todas las personas desean convivir, compartir y sentirse acompañadas de su familia y amistades. García (1997) explica que en ambas fuentes se encuentran miembros de mucha confianza y su presencia en la red social del anciano no solamente está relacionada con la buena salud mental, sino que también parece actuar como un mecanismo protector reduciendo la ansiedad y la tensión, además de afirmar los sentimientos de valor personal y autoestima en la tercera edad. En estos espacios de apoyo social la persona adulta tiene la posibilidad de desenvolverse bidireccionalmente recibiendo y dando compañía, consejo, ayuda, enseñanza, etc.; así, en las actividades económicamente productivas,

ocupacionales o sociales es fundamental que el anciano no pierda los contactos sociales.

Herzog y cols. (1998) dicen que la continuidad en la participación de las actividades durante la vejez se asocia con el sentido de identidad, salud física y mental; la participación en las relaciones sociales y familiares respaldan el autoconcepto y mantienen el bienestar subjetivo en los ancianos. Entre aquellos que no trabajan y no tienen familia, las actividades ocupacionales y sociales favorecen un espacio de expresión y autoafirmación personal; las actividades productivas también sustentan autopercepción de utilidad, competencia y sentimientos de control, así como la participación en actividades ligadas al uso del tiempo libre influyen en el autoconcepto. En congruencia con esto, Okun y cols. (1984) afirmaba que la actividad social está positiva y significativamente asociada con el bienestar subjetivo, probablemente mediado por el efecto que la interacción social tiene en la autoestima.



Resumiendo lo expuesto, existe la necesidad de incorporar componentes psicológicos en los programas que promuevan condiciones para incrementar la percepción subjetiva del bienestar en los adultos mayores, contribuyendo a aumentar su calidad de vida. Por lo tanto, es necesario analizar las características de expresión del bienestar durante la vejez, así como entender cómo es vivida en este sistema sociocultural.

En este contexto, el objetivo de este estudio es analizar la variación de bienestar subjetivo en una muestra de la población anciana de Hermosillo, en función de las estrategias de enfrentamiento, la percepción de apoyo social y variables sociodemográficas. Las preguntas de investigación fueron: a) el bienestar subjetivo durante la tercera edad, ¿está directamente influido por los recursos de enfrentamiento con los que cuenta el individuo?, ¿los recursos de enfrentamiento varían en función de las características del apoyo social?; b) ¿influyen las variables sociodemográficas directamente en las estrategias de enfrentamiento y en el apoyo social?; c) ¿existe una relación positiva entre la satisfacción con la vida y las funciones de apoyo social?

## Método

### SUJETOS

Por medio de un procedimiento no probabilístico se aplicaron 160 cuestionarios a personas con edades entre los 60-90 años residentes en el estado de Sonora. La muestra se dividió en grupos de acuerdo con las variables sexo (80 hombres y 80 mujeres) y trabajo (40 con y 40 sin trabajo para cada sexo).

Se consideraron los siguientes criterios de inclusión a la muestra: residencia de por lo menos 20 años en Sonora; ingreso familiar mensual de 0 a 5 salarios mínimos (19-20 dólares diarios aproximadamente); alfabetos funcionales; contar con las capacidades físicas y cognitivas. El estudio se llevó a cabo en dos zonas: urbana (conformada por el municipio de Hermosillo, Sonora) y rural (conformada por el municipio de Moctezuma, San Pedro de la Cueva y el ejido La Victoria del municipio de Hermosillo).

## Instrumentos

Fueron utilizados instrumentos psicométricos para medir las variables bienestar subjetivo y estrategias de enfrentamiento, una entrevista estructurada para evaluar el apoyo social y un cuestionario para recolectar datos socio-demográficos.

En el caso de los instrumentos de bienestar subjetivo y estrategias de enfrentamiento, se utilizaron versiones validadas y compactadas de las escalas originales (Anguas, 1997; Góngora y Lagunes, 1998) ajustadas por Vera, Batista y Laborín (1999), y validadas para la población de adultos mayores en Paraíba Brasil por Domínguez (2002). La escala de bienestar subjetivo consta de dos componentes: el afectivo, llamado balance de los afectos, y el cognitivo, denominado satisfacción con la vida. El balance de los afectos contiene 17 reactivos tipo likert pictórico de cinco puntos que miden los parámetros de frecuencia (siempre-nunca) e intensidad (mucho-nada) en la vivencia de una diversidad de emociones. El balance de los afectos está dividido en dos factores: el primero, denominado afectividad negativa, incluye afectos de carácter negativo y/o potencialmente desestabilizador del bienestar como depresión, tristeza, desesperación. El segundo factor, denominado afectividad positiva, se compone de los afectos positivos, personales e interpersonales como alegría, amor, cariño, felicidad. En lo que

**TABLA 1. Propiedades psicométricas de la escala de estrategias de enfrentamiento (Góngora y Reyes, 1998)**

Situación problema	Número de reactivos	Alpha de Cronbach	
		Factor 1	Factor 2
Amigos	8	.719	.478
Familia	8	.767	.519
Pareja	8	.831	.705
Salud	8	.652	.460
Vida	7	.635	.545



se refiere al componente de satisfacción con la vida, éste contiene 22 reactivos tipo likert pictórico que miden el grado de satisfacción que la persona siente en diferentes áreas de su vida. Las opciones de respuesta están en una escala de cinco puntos que varían de “mucho” a “nada”, compuestos por cinco factores: satisfacción con los amigos, familia, personal, económica, religiosa.

La escala de estrategias de enfrentamiento de los problemas se compone de 39 ítems tipo likert pictórico de cinco puntos (siempre-nunca), que miden la frecuencia de enfrentamiento directo, revalorativo-social y evasivo con la que una persona reacciona ante cinco tipos de problemas: con los amigos, con la familia, con la pareja, problemas de salud y problemas en la vida. En la tabla 1 se presentan los índices de Alpha de Cronbach y la varianza explicada por cada factor en las cinco situaciones problemas.

Una medida de apoyo social examina la diversidad y frecuencia de contacto con las fuentes de apoyo (aspectos del nivel estructural en el estudio del apoyo social). En la segunda parte se evalúan las funciones de apoyo (expresiva, instrumental e informacional), la satisfacción percibida del apoyo, así como la diversidad y multiplicidad de los proveedores del apoyo; al final se evalúa a quién y el tipo de apoyo que provee (Domínguez, 2002).

Se elaboró también una ficha de identificación para conocer los datos sociodemográficos de interés y detectar si el sujeto cuenta con las características requeridas para incluirlo en la muestra.

## **Procedimiento**

FASE 1. Se llevó a cabo la traducción de los instrumentos del portugués al español, el piloteo de los mismos para realizar los cambios de semántica, sintaxis, secuenciación y orden de la entrevista con el fin de hacerla continua, congruente con las condiciones de vida y el contexto de los entrevistados. Después se entrenó al personal que levantaría los datos en la estrategia general de recolección de los datos, así como en las especificidades y cuidados que se deben de tener en la aplicación de las herramientas.

FASE 2. Se realizó la localización de la población urbana y rural. En la zona rural se contactó a la directora de los grupos de IMPAM y con personas de mayor arraigo en el pueblo, que proporcionaron listados con nombres y direcciones de los adultos de entre 60 y 90 años.

Se realizaron visitas domiciliarias para pedir los datos de identificación, a partir de los cuales se seleccionaron aquellos adultos mayores que cumplieran con los requisitos de inclusión en la muestra.

En la zona urbana la recolección de los datos se llevó a cabo en instituciones a donde los adultos mayores acuden con frecuencia, así como en parques, jardines, entre otros.

FASE 3. Recolección de los datos, que se llevó a cabo de la siguiente manera: el entrevistador realizó una entrevista de manera directa; en primera instancia se daba una explicación general de la investigación, se garantizaba la confiabilidad y se solicitaba la participación del adulto mayor.

Las personas que aceptaban participar respondían a los datos sociodemográficos que sirvieron para establecer el rapport e identificar si las personas cumplían con las características para incluirlas a la muestra. Cuando la persona no cumplía con tales características se agradecía su participación y se daba por terminada la sesión; en el caso contrario, se continuaba con la aplicación de la escala de bienestar subjetivo, posteriormente la escala de enfrentamiento a los problemas y, por último, se llevaba a cabo la entrevista estructurada de apoyo social.

En la evaluación de cada uno de los instrumentos el entrevistador proporcionaba las opciones de respuesta en forma independiente, con letras y diseños grandes, colores que variaban en intensidad y que permitía a las personas identificar con mayor facilidad su respuesta en la escala.

## Resultados

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS: En la tabla 2 se observa que la mayoría de los sujetos que constituyen la muestra cursaron la primaria completa o incom-

TABLA 2. Características de la población de estudio

<i>Variables atributivas</i>	<i>Categorías</i>	<i>Número de casos en las categorías</i>	<i>Porcentajes</i>
Sexo	Femenino	80	50
	Masculino	80	50
Edad	60-67	83	51.9
	67.1-90	77	48.1
Escolaridad	No estudió	4	2.5
	Primaria completa / incompleta	118	73.8
	Secundaria completa / incompleta	23	14.4
	Preparatoria completa / incompleta	6	3.8
	Licenciatura	9	5.6
Recibe pensión	Sí	42	26.3
	No	118	73.8
Recibe jubilación	Sí	22	13.8
	No	138	86.3
Cohabita con el cónyuge	Sí	100	62.5
	No	60	37.5
Zona	Rural	53	33.1
	Urbana	107	66.9

n = 160

pleta, cuentan con un ingreso familiar mensual de entre 0-4 199 pesos (0 y 400 dólares); 74% no recibe pensión ni jubilación, y 66.9% cohabita con el cónyuge y se localiza en la zona urbana.

Las personas que participaron en este estudio fueron elegidas de manera aleatoria y las variables de bloqueo fueron el sexo y trabajar o no trabajar, mientras que las variables de elección fueron que contara con las capacidades físicas y cognitivas, un ingreso no mayor a 6 mil pesos por familia y alfabetizados funcionales. Por lo anterior es importante apuntar que sólo 26 de cada 100 reciben pensión y 13 de cada 100 están jubilados, lo que indica que 61 de cada 100 depende totalmente de su familia.

En el factor de satisfacción con la vida, la media de la población fue de 4.35 en un continuo que va de 1 a 5, donde el punto de corte es 3 y las cate-

**TABLA 3. Estadística descriptiva de las sumas y los factores de bienestar subjetivo y estrategias de enfrentamiento**

<i>Sumatoria</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Desviación estándar</i>
Bienestar subjetivo (afectos positivos + afectos negativos + satisfacción con la vida)	3.98	3.98	3.69	.482
a) Afectos positivos	3.65	3.78	3.29	.767
b) Afectos negativos	1.43	1.40	1.00	.878
c) Satisfacción con la vida (amigos + familia + autonomía + recursos económicos + religión)	4.35	4.49	5.00	.524
Estrategias de enfrentamiento de los problemas				
a) Enfrentamiento directo-revalorativo (amigos + familia + salud + vida)	4.29	4.35	5.00	.569
b) Enfrentamiento evasivo (amigos + familia + salud + vida)	3.19	3.18	3.69	.776

gorías son las siguientes: bajo nivel de satisfacción, de 3.1 a 4; alto nivel de satisfacción, de 4.1 a 5; bajo nivel de insatisfacción, de 2.1 a 3; alto nivel de insatisfacción, de 1 a 2. Esto significa que los adultos mayores indican encontrarse con un alto nivel de satisfacción con su vida, pero según el reporte, sus afectos positivos, como felicidad, alegría, cariño y placer, tienen un bajo nivel de frecuencia e intensidad ( $x = 3.35$ ). En los afectos negativos —depresión, tristeza, desesperación— los sujetos informan experimentar niveles bajos de intensidad y frecuencia ( $x = 1.43$ ), tomando en cuenta el mismo continuo de 1 a 5.

En la subescala de satisfacción con la vida se observa que los adultos mayores reportan un alto grado de satisfacción en cada uno de los factores que la integran; sin embargo, las medias que son ligeramente más altas son en los factores familia y religión.

**TABLA 4. Porcentajes de la frecuencia de contacto con los potenciales proveedores de apoyo social**

Proveedor de apoyo	Frecuencia de contacto (%)			
	Diariamente	Algunos días a la semana	Algunos días al mes	No convive con él o ellos
Pareja	64.4	1.9	0	33.8
Hijos	64.4	20.0	6.9	8.8
Familiares (hermanos, nietos, sobrinos, etc.)	49.4	26.9	16.3	7.5
Amigos	43.8	35.6	15.6	5.0
Vecinos	51.2	33.8	7.5	7.5
Personas de la iglesia/religión	10.6	26.9	35.0	27.5
Personas que le dan ayuda profesional	2.5	5.0	44.4	48.1

En los factores de enfrentamiento a los problemas, la media más alta se encuentra en la estrategia directo-revalorativa, lo que significa que el adulto mayor reporta utilizar con mayor frecuencia esta estrategia para solucionar sus problemas, sobre todo en las situaciones que tienen que ver con su salud, donde se encuentran las medias más altas; la más baja se localiza en los problemas con los amigos. La estrategia evasiva reportan emplearla con mayor frecuencia en problemas familiares, menos en problemas con los amigos; y en los problemas de la vida dicen utilizar ambas estrategias.

Con respecto a la frecuencia de contacto con el adulto mayor, en la opción de convivencia diaria, éste reporta tener más contacto con los hijos y con la pareja, seguido por los vecinos y después los familiares. En la opción de algunos días a la semana es más frecuente la convivencia con los amigos y vecinos. Finalmente, en la convivencia de algunos días al mes, reportan convivir más con las personas que les brindan ayuda profesional

**TABLA 5. Proveedores de apoyo social en las funciones práctica, de información y emocional**

<i>Función de apoyo</i>	<i>Quien le ayuda o apoya más es:</i>	<i>Proveedor de apoyo</i>	<i>Porcentaje</i>
Práctico tangible	1. Requerir de ayuda práctica para resolver cosas del diario	a) Hijos	30.6
		b) Cónyuge	35.0
		f) Nadie	20.0
	2. Requerir de dinero o comprar algo	a) Hijos	43.8
		b) Cónyuge	18.1
		f) Nadie	28.1
	3. Requerir de compañía, ir a algún lugar	a) Hijos	37.5
		b) Cónyuge	25.6
		f) Nadie	15.6
Información orientación	1. Requerir de consejo para planear sus gastos	a) Hijos	21.3
		b) Cónyuge	26.9
		f) Nadie	41.9
	2. Requerir de orientación en el cuidado de la salud	a) Hijos	14.4
		b) Cónyuge	11.3
		e) Personas / servicios	54.4
	3. Requerir de información para actividades de diversión	f) Nadie	12.5
		a) Hijos	15.6
		d) Amigos	20.0
		e) Personas / servicios	12.5
		f) Nadie	41.9
Afectivo emocional	1. Querer conversar sobre sus sentimientos	a) Hijos	20.0
		b) Cónyuge	26.3
		d) Amigos	19.4
	2. Se siente triste, solo, preocupado	f) Nadie	20.6
		a) Hijos	25.6
		b) Cónyuge	26.3
	3. Querer compartir su alegría, conversar, reír	c) Familiares	12.5
		f) Nadie	23.8
		a) Hijos	26.9
		b) Cónyuge	16.3
		c) Familiares	19.4
		d) Amigos	26.3

**TABLA 6. Pruebas de contraste de bienestar subjetivo y las categorías de enfrentamiento, apoyo social e indicadores sociodemográficos**

Variable independiente	Categoría	Bien estar	Sig.	Afectos +	Sig.	Afectos -	Sig.	Satisfacción	Sig.
Enfrentamiento Directo-revalorativo	1.00-3.97	3.74	.000	3.41	.021	1.56	.074	4.06	.000
	3.97-4.35	3.93		3.60		1.40		4.27	
	4.36-4.74	3.96		3.70		1.62		4.39	
	4.50-5.00	4.28		3.91		1.16		4.68	
Apoyo recibido	Bajo	3.95	.125	3.57	.009	1.42	.903	4.33	.301
	Alto	4.09		3.95		1.44		4.43	
El adulto mayor provee apoyo	Sí	3.76	.091	3.72	.000	1.44	.428	4.26	.360
	No	4.00		2.82		1.23		4.22	
Frecuencia de los contactos sociales	Bajo	3.89	.014	3.54	.056	1.50	.257	4.27	.030
	Alto	4.08		3.78		1.35		4.45	
Tamaño de la red	Estrecha	3.93	.049	3.56	.025	1.44	.880	4.30	.063
	Amplia	4.09		3.84		1.41		4.46	
Sexo	Femenino	4.02	.347	3.69	.553	1.49	.394	4.44	.044
	Masculino	3.95		3.62		1.37		4.27	
Edad	60-67	3.96	.502	3.67	.727	1.61	.008	4.38	.469
	67-90	4.01		3.63		1.24		4.32	
Escolaridad	Primaria	3.94	.068	3.59	.056	1.42	.863	4.30	.034
	Secundaria	4.11		3.86		1.45		4.51	

y con las de su iglesia o religión. Se presentan después las funciones de apoyo práctico-tangible, orientación-información y afectivo-emocional, así como la frecuencia del apoyo que le brindan las personas que el adulto mayor indica como proveedores. Es interesante observar que, en general, siete de cada diez adultos mayores no participan en clubes o asociaciones y sus actividades dentro del barrio y la comunidad.

En la tabla 5 vemos que en las tres funciones de apoyo social —práctico-tangible, información-orientación y afectivo-emocional— los hijos aparecen

con porcentajes muy altos como proveedores; esto significa que son reportados como una fuente primordial de apoyo social en esta etapa de la vida. En la función práctico-tangible, el cónyuge, además de los hijos, es mencionado como proveedor de ayuda práctica en la resolución de asuntos cotidianos como asear la casa, hacer la comida, ir a la tienda, mantener la ropa limpia y visitar a algún compañero. También dicen acudir a él cuando requieren dinero, comprar algo y compañía o apoyo para ir a algún lugar. Según el reporte de los adultos mayores, para pedir información-orientación sobre cómo planear sus gastos acuden en mayor medida al cónyuge y a los hijos; en cuanto a la orientación en el cuidado de su salud, las personas que prestan servicios como el médico, programas televisivos y la prensa son quienes más informan a los adultos mayores; y los amigos son quienes les brindan información para actividades de diversión.

Se realizaron análisis de varianza utilizando la prueba de contraste post-hoc scheffé y t de student, con el propósito de observar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables dependientes —bienestar subjetivo, afectos positivos, afectos negativos y la suma total de satisfacción con la vida— con respecto de las variables independientes —datos sociodemográficos, apoyo social y enfrentamiento—. Las variables independientes se convirtieron en categorías tomando en cuenta las opciones de respuesta y el número de casos equilibrados para establecer puntos de corte.

En la tabla 6 podemos observar que aun cuando las diferencias significativas se localizan en la relación de bienestar subjetivo y afectos positivos con el enfrentamiento directo revalorativo, el intercambio y tamaño de la red social, debe señalarse lo siguiente: se perciben con más bienestar las personas que reportan un mayor uso del enfrentamiento directo; las personas que reportan usar con menor frecuencia el enfrentamiento evasivo se perciben con mayor bienestar; aquellos que reportaron recibir apoyo, una frecuencia alta de contacto y una extensa red de social percibieron mayor bienestar.

Para los afectos negativos la única diferencia estadísticamente significativa se encuentra en relación con la edad, específicamente en el grupo de personas que se encuentra entre los 60 y 67 años. Para satisfacción con la



vida las diferencias son las siguientes: las personas que se perciben como satisfechas son aquellas que reportan utilizar la estrategia de enfrentamiento directo revalorativo y alta frecuencia de contactos sociales; los adultos de sexo femenino reportan sentirse más satisfechos.

## **Discusión**

En relación con los análisis iniciales de la escala de bienestar subjetivo se debe resaltar que los resultados confirman lo reportado en la literatura sobre la asociación positiva entre el bienestar y la edad avanzada (Chatter, 1988, Diener y cols., 1999; Pinquart y Sörensen, 2000).

Como ya fue señalado por diversos investigadores, el bienestar está conformado por los componentes afectivo y cognitivo (Bohlander, 1999). El afectivo es identificado como balance de los afectos (Emmons, 1986; Krause y cols., 1999; Páez, Adrián y Basabe, 1992; Ranzjin y Luszcz, 2000), y el componente cognitivo, que es una relación entre las metas deseadas y las alcanzadas (Lawton, Kleban y DiCarlo, 1984; Ranzjin y Luszcz, 2000) se traduce en la satisfacción con la vida (Chatter, 1988; Emmons, 1986). Mediante tal constatación se señala la importancia de considerar esta distinción en el momento de interpretar los resultados del bienestar en la vejez, pues la tendencia encontrada en diferentes estudios indica que la satisfacción con la vida aumenta con la edad y la intensidad de los afectos positivos disminuye con el correr de los años (Kunzman, Little y Smith, 2000). Los datos de este estudio confirman lo anterior: los adultos mayores de la muestra presentan promedios altos de satisfacción con la vida, indicando una alta satisfacción en las dimensiones familiar, de amistad, autonomía personal, recursos económicos y religión.

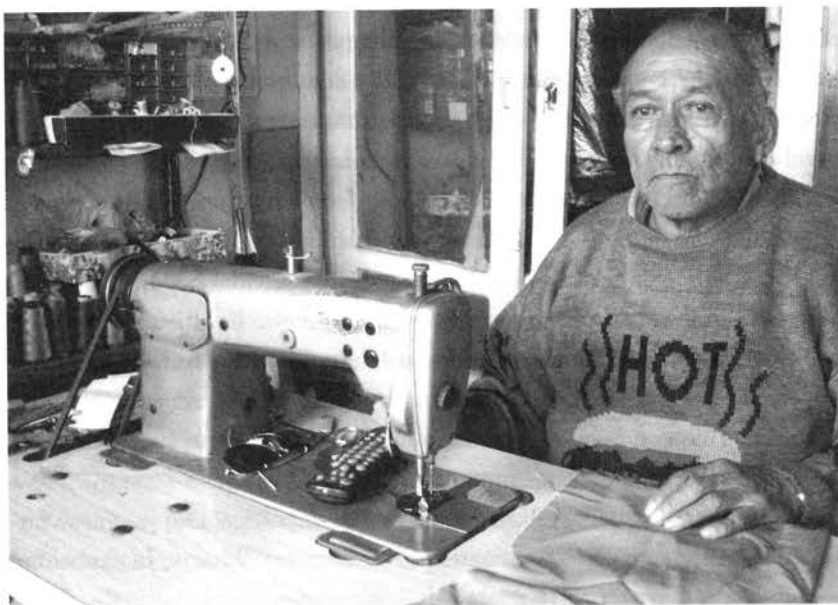
Para explicar la relación diferencial de la edad con el bienestar se han propuesto varias interpretaciones. Por ejemplo, para entender por qué la satisfacción aumenta en la vejez, Herzog, Rogers y Woodworth (1983) proponen explicaciones relativas a los procesos subjetivos de ajuste como la disminución en la discrepancia entre las cosas esperadas y las obtenidas

en la vida. Chatters (1988) indica que el bienestar del anciano está influido por las percepciones que tiene de su salud, de tal manera que si no tienen grandes pérdidas funcionales, se autoevalúan en una situación satisfactoria al compararse con quienes tienen pérdidas mayores.

En relación con la disminución de los afectos positivos, Diener y cols. (1999) indican que en la edad avanzada disminuye la intensidad emocional con la cual son sentidas las experiencias de la vida. Según Pinquart y Sörensen (2000), existen evidencias referentes a que la satisfacción refleja una relativa estabilidad en los juicios a largo plazo, es decir, de las experiencias obtenidas a lo largo de la vida; en cuanto a las evaluaciones subjetivas de los afectos, éstos reflejan los juicios de tiempo corto y muestran una variabilidad situacional.

Se puede contextualizar el resultado de esta investigación, ya que se trabajó con adultos mayores que no tenían grandes pérdidas de la capacidad





funcional, es decir, las condiciones de salud de los participantes del estudio eran relativamente favorables. Por esto es posible la explicación de Chatters sobre el proceso de comparación social en la salud del anciano en la percepción alta de su propio bienestar. También las ideas de Pinquart y Sörensen (2000) parecen coherentes con lo observado en esta investigación, ya que al pedir al adulto mayor una evaluación general respecto a la satisfacción en diversos aspectos de la vida, muy probablemente comparaban las experiencias a lo largo de la su vida en cuanto a la medición del balance de los afectos reflejo de muchas situaciones y problemáticas recientes o por las cuales el entrevistado aún estaba pasando.

Con respecto a los datos de enfrentamiento de los problemas, se observó que la muestra evaluada recurre con mayor frecuencia a la estrategia directa-revalorativa que a la evasiva (tabla 3). La estrategia directa-revalorativa consiste en comportamientos instrumentales enfocados a la solución del problema (por ejemplo, “analizo diversas opciones para superarlos”, “procuro llegar un acuerdo”) o como una reconstrucción cognitiva del pro-

blema con el fin de buscar el lado positivo de la situación (por ejemplo, “intento aprender de ellos”, “busco razones que le den sentido”).

Este resultado concuerda con lo que reportan Diehl, Coyle y Labouvie-Vief (1996): los ancianos utilizan con mayor frecuencia las revaloraciones positivas para enfrentar condiciones estresantes que las personas jóvenes. Wrosch, Heckhausen y Lachman (2000) también indican que las evaluaciones positivas de los problemas son características de la vejez, pues funcionan como un mecanismo compensatorio frente a las posibles pérdidas que el anciano pueda experimentar en esta etapa de la vida. Similar a la explicación de satisfacción con la vida, un proceso de comparación social permite al anciano valorar sus condiciones y resaltar el factor positivo de ellas para adaptarse a los problemas. Finalmente, Hanson y Mintz (1997), en su estudio con personas de 67 a 90 años, encontraron altos niveles de enfrentamiento relacionados con la solución del problema y asociados a la salud psicológica y conservación de la autonomía.

Por su parte, Pratt y Morris (1994) indican que los viejos utilizan menos la evasión que los jóvenes. Para explicar esto, los autores colocan una aparente contradicción en la literatura, que documenta pérdidas en la percepción del control en la tercera edad; sin embargo, se tienen ganancias en el enfrentamiento adaptativo. Branstadter, Wentura y Greve (1993, cit. por Pratt y Morris, 1994) sugieren que los ancianos recurren principalmente a dos tipos de estrategias para manejar los cambios relacionados con la edad: a) comportamientos instrumentales focalizados en la percepción de alivio de las pérdidas que pueden influir negativamente en la propia identidad; y b) procesos de acomodación al alterar fines y concepciones por medio de la revalorización para hacerlas más consistentes con las pérdidas en el funcionamiento personal. De esta forma, “las personas que alcanzan una edad avanzada tienen más métodos de acomodación, estrategia que refleja flexibilidad y adaptación, mas no resignación o evitación” (p. 52).

Los dos criterios estructurales del apoyo social abordados en la investigación fueron el tamaño de la red social y la frecuencia de los contactos sociales. Se encontró que el primero es extenso y diversificado, constituido por hijos, cónyuge, vecinos, familiares, colegas de trabajo y amigos, que son

con quienes los adultos mayores conviven principalmente con una frecuencia diaria o muy continua.

Como ha sido señalado en la literatura, los criterios funcionales parecen tener mayor poder explicativo en los análisis de los efectos del apoyo social en el bienestar de las personas (García, 1997; Abril, 1998). Particularmente se identificó, en esta muestra de ancianos, que cuentan con una red diversa de apoyo en la satisfacción de sus necesidades prácticas, información y emocionales, que viene de dos fuentes principales: hijos y cónyuges (tabla 5). Esto permite concluir la presencia de dos indicadores importantes del apoyo: 1) la multiplicidad de las funciones de apoyo que tienen los hijos y los cónyuges como proveedores; y 2) la fuerza de los lazos sociales que ellos mantienen con los ancianos (Bravo y Serrano-García, 1997).

#### BIBLIOGRAFÍA

- Abril, V., 1998, *Instrumentos de psicología comunitaria. Apoyo social y marketing social*, Promolibro, Valencia.
- Adkins, G.; P. Martín y L. Poon, 1996, "Personality traits and states as predictors of subjective well-being in centenarians and sexagenarians", *Psychology and Aging*, vol. 11, núm. 3, Washington, pp. 408-416.
- Andrews, F. y J. Robinson, 1991, "Measures of Subjective Well-Being", cap. 3, en Robinson, J. P.; P. R. Shaver y L. S. Wrightsman (coords.), *Measures of personality and social psychological attitudes*, vol. 1, Academic Press, San Diego, California.
- Anguas, A., 1997, *El significado del bienestar subjetivo, su valoración en México*, tesis de maestría en psicología social, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Bohlander, R., 1999, "Differentiation of self, need fulfillment and psychological well-being in married men", *Psychological Reports*, núm. 84, pp. 1274-1280.
- Bravo, M. e I. Serrano-García, 1997, "La psicología preventiva y el apoyo social", en Buena-Casal, G.; L. Fernández-Ríos y T. Carrasco, *Psicología preventiva. Avances recientes en técnicas y programas de prevención*, Ediciones Pirámide, Madrid.
- Chatters, L., 1988, "Subjective well-being evaluations among older black americans", *Psychology and Aging*, vol. 13, núm. 2, Washington, pp. 184-190.

- Conde, J., 2001, "Vivir la vejez positivamente", *Interpsiquis*, núm. 2, disponible en <<http://www.psiquiatria.com>>
- Correa, V.; L. Vargas y E. Barrios, 1993, "Atención primaria a la salud para el anciano: estudio de morbilidad geriátrica en una población del Estado de México", *Psicología y Salud*, pp. 37-46.
- Domínguez, M., 2002, *Análise do bem-estar subjetivo em idosos*, tesis de maestría, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
- Diehl, M.; N. Coyle y G. Labouvie-Vief, 1996, "Age and sex differences in strategies of coping and defense across the life span", *Psychology and Aging*, vol. 11, núm. 1, Washington, pp. 127-139.
- Diener, E.; E. Suh, R. Lucas y H. Smith, 1999, "Subjective well-being: three decades of progress", *Psychological Bulletin*, vol. 125, núm. 2, pp. 276-302.
- Emmons, R., 1986, "Personal strivings: an approach to personality and subjective well-being", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 51, núm. 5, Houston, pp. 1058-1068.
- García, E., 1997, *El apoyo social en la intervención comunitaria*, Paidós, Barcelona.
- Góngora, E. e I. Reyes-Lagunes, 1998, *La psicología de la salud en México*, vol. 7, Asociación Mexicana de Psicología Social (AMEPSO), México, pp. 18-23.
- Guillis, K. y J. Hirdes, 1996, "The quality of life implications on health practices among older adults: evidence from the 1991 canadian general social survey", *Canadian Journal on Aging*, vol. 15, núm. 2, Ottawa, pp. 299-314.
- Hanson, K. y L. Mintz, 1997, "Psychological health and problem-solving self-appraisal in older adults", *Journal of Counseling*, vol. 44, núm. 4, Missouri, pp. 433-441.
- Hernández, Z., 1996, "Elaboración de un índice de la calidad de vida para personas de la tercera edad", *Psicología y Salud*, vol. 7, pp. 31-44.
- Herzog, A., W. Rogers y J. Woodworth, 1983, *Subjective well-being among different age groups*, Survey Research Center, Institute for Social Research, The University of Michigan.
- Herzog, A., M. Franks, H. Markus y D. Holmberg, 1998, "Activities and well-being in older age: effects of self concept and educational attainment", *Psychology and Aging*, vol. 13, núm. 2, Washington, pp. 179-185.
- Jung, J., 1997, "Balance and source of social support in relation well-being", *The Journal of General Psychology*, vol. 724, núm. 3, Washington, pp. 77-90.
- Krause, N., B. Ingersoll-Dayton y C. Ellison, 1999, "Aging, religiousdoubt and psychological well-being", *The Gerontologist*, vol. 39, núm. 5, Cleveland, pp. 525-533.
- Kunzmann, U., T. Little y J. Smith, 2000, "Is age-related estabilidad of subjective

- well-being a paradox? Cross-sectional and longitudinal evidence from evidence from Berlin Aging Study”, *Psychology and Aging*, vol. 15, núm. 3, Washington, pp. 511-526.
- Lawton, M., M. Kleban y E. Dicarlo, 1984, “Psychological well-being in the aged. Factorial and conceptual dimensions”, *Research on Aging*, vol. 6, núm. 1, Inglaterra, pp. 67-97.
- Martínez, M. y M. García, 1994, “La autopercepción de la salud y el bienestar psicológico como indicador de la calidad de vida percibida en la vejez”, *Revista de Psicología de la Salud*, vol. 6, núm. 1, España, pp. 55-74.
- McKinnell, A., 1978, “Cognition and effect in perceptions of well-being”, *Social Indicator Research*, vol. 5, pp. 389-426.
- Okun, M., W. Stock, M. Haring y R. Witter, 1984, “The social activity/subjective well-being relation. A quantitative synthesis”, *Research on Aging*, vol. 6, núm. 1, Inglaterra, pp. 45-65.
- Ormel, J., S. Linderber, N. Steverink y M. Vonkorf, 1997, “Quality of life and social production functions: a framework for understanding health effects”, *Social Science Medical*, vol. 45, núm. 7, pp. 1051-1063.
- Páez, D., J. Adrián y M. Basabe, 1992, en J. Álvaro, J. Torregrosa y A. Garrido (coords.), *Influencias sociales y psicológicas en la salud mental*, Siglo Veintiuno de España Editores, Madrid.
- Pinquart, M. y S. Sörensen, 2000, “Influences of socioeconomic status, social network and competence on subjective well-being in later life: a meta-analysis”, *Psychology and Aging*, vol. 15, núm. 2, Washington, pp. 187-224.
- Pratt, M. y J. Morris, 1994, *The social psychology of aging*, Blackwell Publishers, Massachussets.
- Rodríguez, J., 1995, *Psicología social de la salud*, Editorial Síntesis, Madrid.
- Ranzijn, R., M. Luszez y L. Viguera, 2000, “Measurement of subjective quality of life elders”, *International Journal of Aging and Human Development*, vol. 50, núm. 4, pp. 263-278.
- Rusell, D. y C. Cutrona, 1991, “Social support, stress and depressive symptoms among elderly test of process model”, *Psychology and Aging*, vol. 6, núm. 2, Washington, pp. 190-201.
- Voyer, M. y J. Vezina, 1996, “Correlatos of perceive social support and equality of interpersonal relationship at mid-life”, *Journal of Aging and Human Development*, vol. 43, núm. 3, pp. 199-217.
- Wrosch, C., J. Heckhausen y M. Lachman, 2000, “Primary and secondary control strategies for managing health and financial stress across adulthood”, *Psychology and Aging*, vol. 15, núm. 3, Washington, pp. 387-399.

# La psicoterapia en la vejez

Zoila Edith Hernández Zamora

## Resumen

El presente trabajo hace un abreviado recuento de los diferentes conceptos que ha tenido la psicoterapia a través del tiempo; menciona y describe brevemente las principales corrientes actuales en el tema. Hace referencia a las tendencias que han surgido, en particular, en la psicoterapia con adultos mayores, así como la importancia de su uso para el logro de una buena salud mental en la vejez, en la cual suelen presentarse problemas psicológicos como la depresión, además de una baja autoestima. Se señalan asimismo los diversos modelos psicoterapéuticos para el trabajo con adultos mayores, las modificaciones en la psicoterapia

## Abstract

*This work briefly reviews the different concepts psychotherapy has had through its history and also describes the main currents on the topic at present. Additionally, it refers to recently emerged tendencies, particularly in psychotherapy with aged adults, as well as the importance of its use for achieving good mental health during old age, in a period in which psychological problems like depression and a low self-esteem are common. This article also points out the diverse psychotherapeutic models that may be used with aged adults, the modifications in this kind of psychotherapy, its goals and the problems facing it. Finally, this*

ZOILA EDITH HERNÁNDEZ ZAMORA: Investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana. <zhernandez@uv.mx>

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre de 2005, pp. 79-100.  
Fecha de recepción: 14 de junio de 2005 | fecha de aceptación: 5 de febrero de 2006.



en el trabajo con senectos, las metas de la psicoterapia y los problemas que plantea la psicoterapia en la vejez. Finalmente, se hacen algunas recomendaciones a los profesionales de la salud que trabajan con grupos o personas de edades avanzadas tendientes al logro de una atención adecuada y de óptima calidad.

**PALABRAS CLAVE**

psicoterapia, vejez, modelos psicoterapéuticos, salud mental

*work makes some recommendations to professionals in the field of health who work with groups or persons of elderly age in order to achieve optimum attention for said age group.*

**KEYWORDS**

*psychotherapy, old age, psychotherapeutic models, mental health*

---

### ¿Qué es la psicoterapia?

La definición del concepto ha sufrido modificaciones a través del tiempo. Para Balint y Balint (1966) la psicoterapia se constituye a partir del uso de un instrumento, mismo que se apoya en una técnica y que actúa a través del psiquismo para modificar síntomas o enfermedades mentales y hasta físicos. Verdwoerd (1976) amplía este concepto diciendo que la psicoterapia es la aplicación, por parte de un terapeuta, de técnicas psicológicas específicas, de acuerdo con un programa preconcebido, cuyo objetivo es ayudar al paciente a disminuir sus limitaciones, incapacidad o invalidez y con ello propiciar un mejor funcionamiento y una mejor calidad de vida. El *Diccionario de pedagogía y psicología* (Canda, 1999) no difiere mucho de estas descripciones al afirmar que la psicoterapia es una terapia por medios psíquicos, de tipo reeducativo a través de un tratamiento psicológico, diseñada para modificar la conducta desadaptada; se realiza preferentemente por medios verbales y puede ser aplicada en forma individual o en grupo. Para Krassoievitch (2001) la psicoterapia se fundamenta básicamente en una comunicación terapéutica. El propósito del terapeuta es, ante todo, la comprensión de los fenómenos, además de descubrir la razón por la cual el paciente actúa de determinada manera y

en determinado momento, Así, “darse cuenta” es un requerimiento para el terapeuta. Todas las formas de psicoterapia pretenden cambiar o modificar la conducta; se diferencian entre ellas por sus técnicas específicas y en cuanto al marco teórico que las sustentan.

### Principales corrientes actuales

Actualmente existen muchas formas de psicoterapia, entre las que pueden destacarse las siguientes (Krassoievitch, 2001):

- a) *Psicoanálisis y sus derivados*. Sus postulados son el inconsciente dinámico como motivador de las conductas actuales; la presencia de conflictos generadores de angustia contra la cual operan mecanismos de defensa para mantener el equilibrio de la personalidad, la importancia de las experiencias infantiles como modeladoras de la estructura caracterológica, entre otros.
- b) *Psicología del yo y del self*. Se presta atención a las transferencias narcisistas, el grado de deficiencia y desorganización del *self* (percepción del sí mismo) y los mecanismos defensivos arcaicos (escisión, introyección y proyección), de acuerdo con Kernberg (1982).
- c) *Psicoterapias humanistas*. Se pone un énfasis particular en la intensidad de las experiencias vividas y las emociones, y oponen la dimensión humana universal y trascendental a la enajenación que la confina.
- d) *Teoría de la comunicación y psicoterapia*. Al mismo tiempo que estudia la conducta individual, observa los efectos de esa conducta sobre las demás dentro de un contexto determinado; más que los hechos y las cosas, importan las relaciones entre ellas.
- e) *Técnicas conductistas*. Consisten en descubrir, en términos objetivos, explícitos y cuantitativos, las respuestas desadaptativas que distorsionan o limitan al ser humano en su satisfacción o efectividad en el área interpersonal, familiar, social, de trabajo y demás.
- f) *Terapias “cognitivas”*. Intentan actuar al nivel de los procesos cognitivos,

en donde se engloban pensamiento, lenguaje interior, fantasías, creencias, valores, entre otros. Se recomienda particularmente para tratar casos de ansiedad y depresión.

### **Salud mental y vejez**

La salud mental representa una abstracción del concepto global de salud, pues ésta es indivisible. Se hablará aquí del concepto salud mental, definida por Héctor Cabildo como un sentimiento de bienestar emocional producto de la relación equilibrada y armónica entre la realidad interna y externa del individuo, manifestada por medio de un ajuste flexible y constructivo a la vida, con relaciones empáticas, productividad, objetividad, libertad y ponderación de juicio, así como estabilidad y positividad de la conducta y congruencia con su cuadro de valores humanos (Cabildo, 1991). Por supuesto, no todos los seres humanos pueden alcanzar este nivel de salud mental; entre este punto de referencia y el correspondiente, por ejemplo, a un esquizofrénico, existe toda una serie de grados intermedios.

La salud mental está relacionada con las ocho labores o crisis psicosociales que, según Erikson (1985), atravesamos a medida que avanzamos en nuestro viaje desde que nacemos hasta que alcanzamos la vejez, cada una vinculada de forma flexible a un periodo determinado de la vida. Estas labores se asientan una en las otras, porque la persona no puede dominar lo que corresponde a una fase posterior a menos que haya superado con éxito las crisis de desarrollo de las fases previas. La última etapa, la de la vejez, es la integridad del ego, que supone la aceptación de la propia vida para poder aceptar la próxima muerte. Las personas mayores que han alcanzado la integridad del ego sienten que su vida tiene un significado. Paradójicamente, este sentido de la importancia personal les permite aceptar su insignificancia en la vida (es decir, el hecho de que pronto van a morir). Un destino diferente es el que aguarda al anciano que se lamenta de los errores cometidos y de los sueños no cumplidos. Frustrado y condenado porque ya es demasiado tarde para enmendar la pobreza de los años pasados, esta

persona siente terror por la muerte. En palabras de Erikson, la emoción que acosa a este individuo en sus últimos años es la desesperación. Si se resume lo anterior, en la etapa de integridad contra desesperación, la primera resulta cuando las personas se sienten contentas, tranquilas y sin miedo a la muerte; en su contraparte, la desesperación, las personas no tienen esperanza, se sienten deprimidas y aterrorizadas por la muerte inminente.

La salud mental de los senectos está determinada por aspectos de su historia clínica, la incidencia de padecimientos que generan incapacidad y afectan el funcionamiento cerebral. Las limitaciones en el estilo de vida, la pérdida de autonomía, la muerte de personas significativas o de bienes y estatus social, la pobreza y el aislamiento son factores de riesgo.

En general, quienes están más satisfechos de la vida son quienes gozan de mejor salud y mejor calidad de vida. En la *Encuesta sociodemográfica del envejecimiento en México* de 1994, la mayoría de los ancianos se dijo satisfecho de la vida (76.8%); el resto (32.2%) se declaró insatisfecho o muy insatisfecho. Habría que aclarar la forma en que se obtuvo la muestra y si se consideró el nivel socioeconómico de las personas, su estado de salud, si viven o no en instituciones y, en caso positivo, en qué tipo de instituciones (De la Fuente, Medina y Caraveo, 1997).

Cabildo (1991) también menciona que la salud mental del anciano depende de la satisfacción de las siguientes necesidades: casa y manutención aseguradas, protección a su salud física, compañía, atención, respeto, afecto, tener una ocupación, responsabilidades, sentirse útil, esparcimiento, apoyo psicológico, filosófico, espiritual y/o religioso.

Poco se ha hecho en el campo de la salud mental del adulto mayor y mucho se puede hacer en el futuro: promoción de la salud, asistencia, rehabilitación, investigación y enseñanza, entre otras (Hernández, 2001b).

### **La atención a la salud mental del adulto mayor**

Uno de los problemas de la población añosa es la falta de atención adecuada en las instituciones de salud, que se debe, la mayoría de las veces,

a que el personal, aparte de no ser tolerante y paciente, carece de capacitación, comprensión y afecto. En consecuencia, les resulta embarazoso, desagradable e irritante brindar un servicio de calidad total, lo cual incluye, además del trato afectuoso, un tratamiento interdisciplinario con enfermeros, psicólogos, psiquiatras, trabajadores sociales, psicoterapeutas y geriatras, a fin de ofrecer a estas personas una atención de mejor calidad.

De manera especial, el profesional de la salud que trata a pacientes ancianos debe tener en cuenta diversos aspectos mentales del envejecimiento, que abarcan las reacciones psicológicas y emocionales a dicho proceso, en especial los trastornos depresivos y el deterioro psiquiátrico asociados a diferentes tipos y grados a un malo o escaso ajuste a ese proceso. El profesional de la salud que atiende a pacientes añosos debe contar con una buena formación académica y respetar los principios humanísticos de la profesión, teniendo en cuenta las bases de la bioética en la atención del adulto mayor, que consiste en una percepción especial, una estrategia que se ocupe del estudio del comportamiento moral de las personas ante aquellas de edad avanzada, y que debe orientarse al respeto y la dignidad de las personas mayores (Hernández, 2001a).

Esta tendencia particular por la salud de los senescentes origina prácticas de investigación que tienden a confirmar información con la cual sea posible establecer estrategias de atención. No obstante, a principios de este siglo XXI sólo se cuenta con un mínimo de información empírica en la que pueden apoyarse las soluciones. La información recogida acerca de las necesidades y servicios considerados como críticos por las personas mayores es consistente con un patrón de carácter universal en donde los sistemas de servicios y seguridad social aparecen como los más importantes. El examen de dichos sistemas ilustra la naturaleza compleja del problema de atención a la población adulta mayor; en la práctica, la resolución relevante de este tema exige cambios profundos y difíciles en la forma en que nuestras sociedades establecen y disponen las cuestiones relativas a quién, qué, por qué, cómo, cuándo y a qué costo recibe beneficios, especialmente en periodos de escasez y demandas cada vez más complicadas y en aumento (Tapia, 1994; Hernández y Muñoz, 2003).

El aumento de la población mayor de 60 años, por una lado, y la invariable falta de recursos por el otro, han puesto de manifiesto la calidad y el tipo de atención que se les brinda, dado que mejorarla es también una forma de aumentar la eficiencia de los recursos. En la última década se ha insistido en la búsqueda de métodos que permitan evaluar esa atención para así planificar y asegurar una calidad adecuada en los servicios brindados a la mayoría de la población senecta (Fleishman, 1994; Hernández y Muñoz, 2003).

### **Trastornos psicológicos más frecuentes en la vejez**

En ciertos casos, la vejez implica cambios psicológicos que, desgraciadamente, no son fáciles de tomar en cuenta: en la senectud suele presentarse una deplorable soledad, sentimientos de inutilidad, falta de afecto, aislamiento social, inactividad, temor a la muerte y depresión. Estos estados psicológicos provocan daños profundos en la salud mental y emocional del anciano y tienen repercusiones negativas al interior del ambiente familiar o entorno donde vive (Reyes, 1996).

Existen prejuicios teóricos que declaran que si el cuerpo se deteriora y desgasta, a partir de cierto punto alcanzado de máxima maduración el psiquismo también involucionaría inexorablemente, avalando así teóricamente el mito popular de “los viejos terminan siendo seniles”. En lo que se refiere al orden social, si en la vejez se está solo, por un efecto automático a nivel psíquico todo viejo vería herida su autoestima, de lo que se desprendería que los viejos serían todos seres frustrados y abatidos, resentidos y replegados en sí mismos.

De este modo se intenta fundamentar teóricamente dos generalizaciones por demás prejuiciosas: a) los viejos terminan siendo inevitablemente dementes seniles, y b) los viejos adolecen, invariablemente, de depresiones. Ninguno de estos desarrollos psíquicos permiten pensar en un envejecimiento normal a nivel de psiquismo —el estereotipo es la patología— porque no se puede conceptualizar que en el psiquismo humano hay una

dimensión imaginaria simbólica que puede permanecer inalterable, e incluso fortalecerse, con los rigores del paso del tiempo (Zarebski, 1999).

Uno de los problemas que con más frecuencia se presentan en la población general, en especial en las mujeres, y que se agudiza durante la etapa de la vejez, es la depresión, trastorno que, en muchas ocasiones, guarda una estrecha relación con la pérdida de autoestima. También suele presentarse durante este periodo del ciclo vital por la sensación de inutilidad y vacío que experimenta el sujeto añoso.

La depresión en el adulto mayor difiere en varios aspectos de la que ocurre en sujetos más jóvenes. La tristeza es uno de los síntomas menos comunes; en cambio, la somatización, irritabilidad y alteraciones cognoscitivas son más frecuentes. Aunados a los factores físicos y psicosociales previamente señalados que acompañan a la depresión, una serie de cambios en el sistema nervioso central propios del envejecimiento favorece la predisposición a la depresión.

La depresión es uno de los ejemplos de presentación inespecífica y particular de la enfermedad en el adulto mayor. A pesar de que la prevalencia no se ha podido documentar como considerable, es sorprendente la cantidad de veces que los problemas depresivos acompañan a las varias enfermedades de los senectos. Las frecuentes pérdidas en esta edad, el aislamiento social y una visión negativa del envejecimiento hacen a este adulto mucha más vulnerable. Sin embargo, estos viejos deprimidos han visitado a varios médicos que han elaborado una serie de diagnósticos, excepto la depresión (Sosa, 2000).

Hay generalizaciones prejuiciosas que afirman que los viejos terminan inevitablemente como dementes seniles y que todos ellos padecen de depresiones. Estos juicios no permiten pensar en un envejecimiento normal o exitoso, ya que no consideran que hay un elemento psíquico que puede permanecer inalterable y sano aún con el paso de los años. El mito o prejuicio anterior puede deberse a que entre la mayoría de las personas ancianas —aunque sean emocionalmente sanas— existe, en comparación con personas más jóvenes, una incidencia relativamente alta de perturbaciones mentales, debido en parte a un aumento en la depresión como respuesta a

múltiples tensiones vitales y, en parte, a un aumento de las alteraciones orgánicas cerebrales. Después de los 65 años muchos trastornos que motivan la consulta médica están vinculados más al envejecimiento que a la enfermedad. Existe, de hecho, una limitación evidente impuesta por las afecciones crónicas, lo que debe esmerar el cuidado del médico teniendo presente el componente psicológico del existir en esta edad. Los trastornos de la memoria, de la atención y las modificaciones del sueño, así como las dificultades de relación con el entorno matizan de un tono característico las quejas somáticas. Si a ello se suma cierto sentimiento de minusvalía y dependencia que existe frecuentemente por la pérdida de sus ingresos, el cierre de las perspectivas de vida, se entenderá la aparición de una enfermedad depresiva, de tipo reactivo y, en otras circunstancias, la presencia de una enfermedad melancólica (Caetano, 1993).

Un factor importante en la salud mental de las personas añosas es la pérdida de integración yoica que se expresa por medio de la desesperación y el temor a la muerte, a través del sentimiento de que el tiempo que le queda es, quizás, demasiado corto para intentar otro modelo de vida o para probar caminos alternativos hacia la integridad. El malestar consigo mismo se torna en un sentimiento desagradable, difuso, que oculta su desesperación (Rage, 1997).

Afortunadamente, una buena parte de las personas mayores, como la mayoría de personas de cualquier edad, son emocionalmente saludables. Por lo general, estas personas desean participar activamente en la vida, ser tan autosuficientes como lo permiten su salud y sus circunstancias, y mantener relaciones satisfactorias con otras personas. La vejez puede ser una época de realización, de agradable productividad y de consolidación de las habilidades y conocimientos que se han logrado desarrollar a lo largo del tiempo. Sin embargo, los recursos emocionales de la vejez con frecuencia disminuyen debido a las muchas crisis que deben enfrentarse (Papalia y Wendkos, 1997). El funcionamiento físico y psicológico de las personas en la transición a la edad adulta tardía es también un elemento clave. En la medida en que se cuente con más edad, la capacidad funcional es distinta: cada vez se necesita más descanso, cuesta más trabajo hacer las cosas, la reacción



intelectual es un poco más lenta y el aprendizaje requiere mayor esfuerzo (Gamieta, 1999). Como se ha mencionado con anterioridad, existen muchos estereotipos negativos relacionados con la vejez que, sumados a sus minusvalías físicas y otras pérdidas sufridas, contribuyen a que el adulto mayor tenga un bajo concepto de sí mismo y una autoestima pobre.

La autoestima es un estado mental, es la manera como uno se siente y lo que piensa respecto a sí mismo y los demás. Puede reflejarse en la manera como se actúa; también puede definirse como un estado interno de creencias y la manera como se experimenta externamente la vida. La expresión "autoestima elevada" se relaciona con tener un sentido positivo del propio valor inherente como persona.

De acuerdo con Shub (2003), son tres varillas las que sirven de soporte para una autoestima alta. La primera consiste en desarrollar creencias positivas y reales acerca de sí mismo; la segunda está centrada en disminuir aquellas creencias negativas sobre sí mismo, y la tercera requiere que la persona tenga un compromiso con el autocuidado, íntimamente relacionado con el desarrollo de un estilo de vida que comprenda, como parte esencial, la satisfacción adecuada de las necesidades personales: alimentación, ejercicio, salud, saber valorar y aprovechar el tiempo en soledad, contar con amigos, tener apoyo social y ser capaz de pedir lo que se necesita de otras personas; esto les permite sentirse protegidos y seguros en el propio ambiente y bien consigo mismos.

### **La psicoterapia en la vejez**

Contrariamente a la catastrófica sentencia de Freud (después cambiada por él mismo), que afirmaba que después de los cuarenta años de edad las estructuras psicológicas se rigidizan y ya no es posible cambiar, los estudios de resultados confirman que la psicoterapia es efectiva en edades superiores a los 65 años. De acuerdo con Belsky (2001), existen dos conocidas psicoterapias aplicables a personas de cualquier edad, cuyo uso principal es para la vejez: el planteamiento cognitivo conductista y el psicoanalítico.

La terapia cognitiva conductista es una serie de técnicas estructuradas, centradas en el presente y orientadas a la acción, que parecen ser las más adecuadas para las personas mayores porque no exigen remover de las profundidades recuerdos infantiles ni tumbarse en un sofá durante años. La terapia se aplica en forma de "clases" y las personas mayores no tienen que definirse a sí mismas como enfermos mentales. Este modelo es básicamente respetuoso con la edad: la fase de la vida en que el individuo se encuentre es irrelevante para comprender y cambiar las conductas. Las personas pueden cambiar en cualquier momento de su vida.

En cuanto a la terapia psicoanalítica, para Belsky adquiere nuevos matices que harían estremecer al psicoanalista tradicional, ya que el psicoterapeuta se aventura a salir de sus consultas y reorganizar todo su sistema de actuación para adecuarlo a las necesidades de la persona. El terapeuta se centra menos en cuestiones relacionadas con la infancia y más en problemas de aquí y ahora. Trata a los pacientes desde una perspectiva no ancianista, con la idea de que todo el mundo puede cambiar. A los pacientes se les dice que exploren libremente sus emociones sin ninguna interferencia. Mediante esta intensa autoexploración, el individuo descubre las necesidades inconscientes que motivan los síntomas y pueden construir una vida mejor.

La terapia en los ancianos tiene un aspecto específicamente psicológico y otro social. Estos dos aspectos están íntimamente relacionados y, como todo lo que tiene que ver con la diferencia y la marginalidad, los patrones culturales ejercen un peso determinante. El hecho —fácil de constatar a primera vista— de la desvalorización cultural de los últimos años de la vida del ser humano, coloca inmediatamente a los ancianos en una posición de minusvalía, lo cual genera los consabidos sentimientos de pérdida de la autoestima, la depresión, el aislamiento y otros.

El objetivo central de la psicoterapia geriátrica es que el paciente actualice sus potencialidades de tal modo que logre darle a su vida un sentido más completo y digno. En general se tiende a obtener cambios en los sentimientos, los pensamientos y los actos, en el sentido de mejorar las relaciones con los otros (desarrollo de habilidades de contacto), disminuir las tensiones de origen biológico o cultural, lograr satisfacciones y aumentar la productividad.

De lograrse estas metas, aún en pequeña escala, aparece una vivencia confortante que favorece los sentimientos de autoestima y dignidad (Krassoievitch, 2001).

Este objetivo de la psicoterapia —la recuperación de la autoestima del senecto y la perspectiva de que se sienta aceptado por la sociedad a la cual contribuyó con hijos y con trabajo— desafortunadamente no se ha logrado en su totalidad, muy posiblemente debido a que nuestra cultura, en la cual el dinero y el poder son los valores fundamentales, no ha utilizado las potencialidades implícitas en la etapa final de la vida como la experiencia, las diversas capacidades y conocimientos, la reflexión, el saber, la ecuanimidad. Los problemas de la vejez serían mucho menores si se utilizaran las reservas y posibilidades de las personas de mayor edad. La reminiscencia, por ejemplo, se valora cada vez menos debido a los adelantos de la ciencia y de los medios de comunicación. Habría que encontrar nuevas formas para que los senectos puedan contribuir a la sociedad con sus conocimientos del pasado (Delval, 1994).

### **Diversos modelos psicoterapéuticos para el trabajo con adultos mayores**

Botella (1994) menciona que, a medida que los conocimientos sobre la efectividad y el proceso de psicoterapia con ancianos progresan, las líneas de investigación se diferencian. Dos de los temas a los que se dedica una mayor atención son: 1) la psicoterapia de la depresión en la vejez, y 2) las psicoterapias de reminiscencias y revisión vital con pacientes ancianos. La primera se basa en que el proceso de envejecimiento suele implicar la sucesión de pérdidas significativas en la vida del sujeto, las cuales provocan un proceso de duelo con características muy similares a la depresión clínica. Al respecto, las investigaciones sobre el abordaje psicoterapéutico de la depresión en el anciano establecen una diferencia clara entre el tratamiento de la depresión mayor y el de la distimia (o neurosis depresiva). En el primer caso, la psicoterapia por sí sola no ha demostrado ser efectiva, pero

sí combinada con tratamientos farmacológicos. La psicoterapia de la neurosis depresiva ha recibido mayor atención. El modelo de tratamiento predominante es la psicoterapia cognitiva, que parte de la concepción de la depresión como causada por la visión negativa del paciente respecto de sí mismo, sus experiencias y su futuro. Los esquemas de pensamiento idiosincrásico le llevan a transformar cualquier dato en una cognición negativa y a sus errores en el procesamiento de la información. La intervención terapéutica revisa un carácter marcadamente racionalista y su objetivo es la modificación de estas tres características de la cognición del paciente depresivo. La aplicación grupal de este modelo se ha revelado especialmente efectiva pues aún las ventajas del formato de grupo (apoyo social, interacción) con el elevado grado de estructuración de las sesiones. Aunque algunos autores (Steuer y Hammen, cit. en Botella, 1994) sugieren que algunos de los factores que afectan el proceso psicoterapéutico en esta modalidad son las alteraciones en el rendimiento intelectual debidas a la edad, el estado de salud física y la gravedad de la depresión, mencionan que las diferencias de estatus cultural y educativo de los miembros del grupo podrían afectar negativamente a la cohesión del mismo, por lo que deberían controlarse en el momento de la formación (Botella, 1994).

Otras formas de tratamiento menos utilizadas de la neurosis depresiva en el anciano son la psicoterapia grupal psicodinámica, la psicoterapia grupal conductual y la psicoterapia ecléctica.

El segundo tema —psicoterapia de reminiscencia y revisión vital— refiere que por reminiscencia se entiende el proceso de evocación narrativa del contenido de la memoria remota. La revisión vital consiste en el proceso estructurado (habitualmente grupal) de fomento de la reminiscencia. Estas concepciones resultan especialmente atractivas por su operatividad y su coherencia con el modelo teórico del ciclo vital de Erikson (1985), que define como tarea propia de la vejez la consecución de un sentido de integridad *versus* desesperación. Debido a este atractivo, la reminiscencia y la revisión vital se han empleado como intervención psicoterapéutica con ancianos en multitud de modalidades (normalmente en grupo, ya que de esta forma se añade un componente de apoyo social al propio de la reminiscencia). Sin

embargo, la literatura al respecto adolece de cierta ambigüedad; vgr. Haight (1988) demostró, mediante un cuidadoso diseño experimental en una muestra de ancianos impedidos que vivían en su casa, que el proceso de revisión vital (individual) incrementaba la satisfacción vital y el bienestar psicológico. Sin embargo, Hewett y cols. (1991) presentan resultados negativos del empleo de la reminiscencia grupal en estancias geriátricas, que atribuyen a la imposibilidad de los residentes de cambiar sus vidas de forma significativa. Por su parte, Baker (1985) lo propone como forma de incrementar el sentimiento de dignidad personal del anciano, mientras que Poulton y Strassberg (1986) consideran que resulta indicado para la resolución de conflictos pendientes.

Ante esta falta de resultados unívocos, la investigación futura debería clarificar: a) las metas psicoterapéuticas de los grupos de reminiscencia y revisión vital; b) las condiciones que aconsejan o desaconsejan la participación en ellos; c) la estructura de las sesiones y del proceso psicoterapéutico en general; d) los componentes activos; e) las formas de evaluación de los resultados, y f) la efectividad diferencial respecto de otras formas de investigación (Botella, 1994).

De igual forma, el terapeuta puede contribuir a la naturaleza constructiva más adaptativa de esta experiencia por medio de interés, aceptación y exploración. El tipo de terapia usada en las personas de edad avanzada ha sido muy variada y, según el caso, se pueden considerar: 1) terapia de grupo; 2) terapia individual; 3) orientación a la realidad; 4) terapia de resocialización; 5) psicodrama; 6) técnicas de modificación de conducta; 7) remotivación; 8) terapia de actitudes, y 9) PREVLAB (prevención de soledad, ansiedad y aburrimiento). Estas terapias pueden retardar el desarrollo de la senilidad y resultan en una vida más rica y placentera para el paciente y los que viven con él. Estas técnicas tienen como finalidad enfrentar al individuo de edad avanzada con la realidad del mundo que le rodea, mejorar su conducta, ayudarlo a socializar con la gente con la que tiene contacto y favorecer su dedicación a más actividades. La terminación de la terapia puede hacerse de tal forma que las sesiones se vayan espaciando y después se realicen visitas esporádicas en caso de necesidad (Botella, 1994).

Una terapia adaptada a las necesidades e intereses de las personas mayores es muy beneficiosa. Por ejemplo, en el Centro para Terapia Cognoscitiva de la Universidad de Pennsylvania se ofrece la terapia cognoscitiva, que ha demostrado su ayuda en el alivio de la depresión de personas viejas, mejorando funciones como la concentración, la atención y la memoria, apoyándolas a verse a sí mismas en términos más realistas y a tomar parte en actividades interesantes. La terapia de grupo puede ser especialmente útil para las personas mayores ya que ofrece la oportunidad de compartir preocupaciones y ayuda a superar la soledad (Papalia y Wendkos, 1997).

### **Modificaciones en la psicoterapia con adultos mayores**

Cuando el terapeuta ya ha reconocido las resistencias cognitivas y empáticas en su trabajo con los pacientes, existen aún ciertas modificaciones por hacer a la terapia. Es importante establecer metas específicas a corto plazo, que se deben proponer al inicio de la terapia, y planificar para que sean alcanzadas con rapidez. También se debe asumir una mayor iniciativa para identificar las áreas de conflicto y los problemas emocionales, facilitando así el establecimiento inmediato de metas terapéuticas específicas. Muchos terapeutas recomiendan, debido a las limitaciones físicas típicas de estos pacientes, sesiones más cortas y frecuentes, aunque es necesario estar pendiente en la observación, al principio de las sesiones, hasta cuánto tiempo puede estar dirigida la atención de los senectos en el trabajo terapéutico. Se ha observado que, en algunos casos y dependiendo del estilo del terapeuta, pueden llegar a estar en una sesión hasta dos horas sin dar señales de hastío o cansancio. Otros dicen haber tenido éxito usando refrescos, música, dulces, hasta cantar en grupo, como un "calentamiento" antes de las sesiones de terapia de grupo. Otros más abogan por ciertas características del paciente como factores positivos potenciales en la situación de terapia ("darse cuenta") introspección (Groues, 1997).

En la terapia de estos adultos es necesario un papel más activo por parte del terapeuta, así como una delimitación más clara de su papel, ya que por

la salud muchas veces pobre y la tendencia a la dependencia de estos pacientes, las demandas sobre el terapeuta pueden ser excesivas. Existe un gran número de reportes en la literatura que hacen énfasis en el éxito de la terapia de grupo sobre la individual, apoyándose en los beneficios del contexto social del grupo que puede responder al aislamiento que se da frecuentemente en estas personas. También se dice que el contexto en el que existe una multiplicidad de individuos estimula las comparaciones mutuas y facilita el apoyo en lo que se percibe como problemas comunes o compartidos. Se ha visto que los pacientes en las terapias de grupo disminuyen su grado de deterioro y progresan en su apariencia e higiene personal, así como en el interés social, el funcionamiento mental y las relaciones interpersonales.

La terapia individual es recomendada antes o a la par que la grupal en los casos en que el adulto mayor tiene problemas de carácter o está diagnosticado como “caracterológico” o “defensivo caracterológico”, ya que el grupo podría rechazarlo ante su falta de integración al mismo y acentuar su depresión y/o falta de contacto con los otros.

Estos hallazgos van de acuerdo con la idea de que continuar en situaciones de involucramiento social es altamente benéfico en la moral de la gente de edad avanzada. Una reacción típica al inicio de la terapia es la ambivalencia; la angustiante vulnerabilidad que va unida al mostrar los sentimientos internos ante un grupo puede oscurecer la promesa implícita del apoyo de éste, especialmente al principio de su formación. Como miembro de una minoría en desventaja, los ancianos pueden mostrar abiertamente su descontento y obtener así apoyo mutuo. Según Groues (1997), las técnicas usadas en la terapia de estos pacientes tienen en común las siguientes metas:

1. Proveer al paciente con experiencias que contrarresten la distorsión de la realidad.
2. Facilitar comunicaciones realistas y significativas con otros.
3. Facilitar una participación satisfactoria con otros.
4. Reducir la ansiedad y aumentar el confort.
5. Aumentar la autoestima.

6. Proveer de introspección hacia las causas y manifestaciones del proceso de envejecimiento.
7. Movilizar y motivar hacia la creación y productividad a su nivel.

Es primordial que el profesional en esta área tenga presente que cualquier cambio en las actuales prácticas psicoterapéuticas con la gente de edad avanzada dependerá de los avances de la posición de éstos en la sociedad, así como de una valoración más sólida de las carencias y las capacidades que aún poseen.

### **Problemas que plantea la psicoterapia en la vejez**

La aplicación de tratamientos psicoterapéuticos a clientes ancianos se vio seriamente frenada por la opinión externada por Freud en 1905 (Botella, 1994) de que las estructuras de carácter se rigidizan a partir de los 40 años aproximadamente y que, a partir de dicha edad, cualquier cambio significativo se vuelve extremadamente difícil. Si bien algunos psicoterapeutas, incluso desde modelos próximos al psicoanálisis, cuestionaron esta opinión, hubieron de transcurrir varias décadas hasta los primeros trabajos científicos sobre psicoterapia en la vejez. En este sentido, Knight (1978) afirma, con base en su revisión de la literatura desde 1959, que la única diferencia entre la psicoterapia con ancianos y jóvenes radica en las áreas de contenido que caracterizan el proceso psicoterapéutico con unos y otros. Rubin (1977) atribuye la reticencia a trabajar con ancianos a los conceptos erróneos del psicoterapeuta respecto a la efectividad del tratamiento, a sus mitos sobre el proceso de envejecer y a la contratransferencia. Por su parte, Steuer (1982) la atribuye a sesgos conceptuales del psicoterapeuta: sexismo, problemas económicos, actitudes de los ancianos y poca difusión de los recursos comunitarios de salud mental disponibles. La etapa inicial de las investigaciones se caracteriza por los intentos de demostrar la efectividad del tratamiento psicoterapéutico con ancianos desde diferentes modelos teóricos. La meta final de la psicoterapia no será el cambio profundo de la



personalidad que pretendía el psicoanálisis ortodoxo, sino el apoyo emocional y la determinación de metas vitales. Hay que reconocer, además, la dificultad que para muchos psicólogos que carecen de una formación especializada resulta conciliar su formación psicoterapéutica con el abordaje gerontológico, pudiendo caer en dos posiciones que delatan esta dificultad:

1. Cuando se propone ser consecuente con lo que le compete específicamente, que es la escucha del deseo del viejo, suele desentenderse de toda cuestión gerontológica. No se ocupa entonces de investigar las especificidades de la vejez ni de dar cuenta de su praxis en encuentros interdisciplinarios, ejerciendo así un modelo psicoterapéutico cerrado que no resiste el trabajo de equipo.
2. Cuando piensa que el viejo ya no es un sujeto deseante y, por lo tanto, no hay nada que escuchar en él, ignorando todos los aportes actuales de la gerontología.

No hay que evadir la cuestión de los problemas a los que se enfrenta el psicoterapeuta cuando se trata de la ancianidad; debe estar al tanto de las reacciones psicológicas y bioquímicas de los medicamentos y, para ello, estar en estrecha relación con el médico. Deberá además conocer los sistemas de defensa o resistencia de la persona añosa —aislamiento, encasillamiento, regresión y negación— para establecer una comunicación eficaz con sus pacientes. Estas defensas son cambios que suelen suceder en la vejez y hacen que el tratamiento de una persona mayor sea diferente al de una persona joven. Es importante aceptar que, en esta etapa de la vida, disminuye la represión en algunos terrenos y hay que tener precaución de no acometer directamente contra las defensas del sujeto añoso. Se debe tener cuidado al seleccionar el tipo de psicoterapia, pues el vetusto siempre es más susceptible y más propenso a ser mortificado narcisísticamente, y no tienen, por lo general, un ideal del Yo interno al cual recurrir, como hacen los jóvenes. En general, el método más adecuado con los ancianos es una terapia de apoyo para que atraviesen lo mejor posible por la crisis de la vejez.

## Conclusiones

La gente mayor es, en su mayoría, un sector de la población olvidado, desechados por inútiles, improductivos, incapaces para cualquier tarea que requiera destrezas físicas y/o intelectuales. Es necesario descartar este mito, entre otros, ya que para muchos senectos es una profecía autorrealizada. Erróneamente nuestra cultura ha propagado de innumerables formas estas creencias durante la niñez y las etapas siguientes. La mayoría de las personas llegan a viejos con tantos estereotipos negativos que hacen que estos prejuicios sean tomados como algo propio de la edad y que, por tanto, una vez que estén en esta etapa serán también adjudicables a ellos.

Esta situación tiene como consecuencia que hasta ahora no se hayan realizado las suficientes acciones para promover una buena calidad de vida en los adultos mayores y, por tanto, se descuiden los programas, instituciones y servicios de atención para las personas senectas. Resulta injustificable que, a pesar de los avances en la medicina y en las ciencias de la salud y del aumento de la expectativa de vida que trae como resultante una población cada vez más envejecida, se carezca todavía de la infraestructura necesaria para una mejor calidad de vida, en especial durante la vejez, aunada al aumento de la longevidad de las personas. El objetivo no debe consistir solamente en que los individuos tengan cada vez un mayor promedio en su esperanza de vida, sino darle a estos últimos años el placer y la alegría de gozarlos a plenitud.

Parte del trabajo preventivo para evitar un mal envejecimiento radica en crear espacios en los cuales las personas en distintos estadios de envejecimiento puedan reflexionar, concientizar e intercambiar impresiones sobre cómo les afectan los duelos, la viudez, la jubilación, la sexualidad, las angustias, la muerte. Estos temas requieren un espacio de escucha a fin de revisar la posición personal frente a estos avatares del envejecer. La tarea del psicoterapeuta consiste en acompañar este autoconocimiento, lo que le permite detectar los factores de riesgo psíquico, es decir, factores de personalidad que inciden en un mal envejecer y que se manifiestan por medio de puntos clave: la total dependencia, la posición frente a la discapacidad, el

no sentirse ya nada, la carencia de poder, el ejercicio de la abuelidad, “todo tiempo pasado fue mejor”, la falta de flexibilidad, “yo soy así”, la falta de proyectos, la elaboración psicológica de duelos, la dificultad para realizar trabajo psíquico y compensar pérdidas con ganancias, la de asumir el autocuidado, la posición frente a la muerte, el enfrentamiento con la sexualidad, evitar ciertos temas —“de eso no se habla”—, etcétera.

Los aspectos psíquicos del envejecer inciden en el orden físico, y un mal envejecer, desde el punto de vista emocional, favorece el aceleramiento del deterioro, el desencadenamiento de patologías orgánicas y facilita el poder destructivo del maltrato social. Para realizar una tarea preventiva eficaz es necesario crear las condiciones para que el sujeto pueda sostener o retomar el trabajo psíquico como motor del trabajo físico y del enlace social y recíprocamente. Resulta indispensable que la psicogerontología se integre a los equipos preventivos e incluso intervenga en el diseño de políticas para este sector. El psicoterapeuta o psicólogo que trata a los ancianos no debe conformarse con aportar un diagnóstico acerca de los diversos modos de deprimirse o dementizarse en la vejez. Es necesario que dé cuenta de las razones que llevan a un sujeto a estas circunstancias y de lo que se puede hacer para afrontarlas. En síntesis, debe aportar si quiere contribuir a hacer más eficaz la tarea preventiva e insistir en que hay factores de riesgo psíquico que llevan a un mal envejecer.

Para concluir, es necesario mencionar que a esta edad la gente suele ser más receptiva, dispuesta a contar su historia, su manera de ser y de pensar; es como si la persona necesitara establecer contacto, aprovechando la oportunidad de poder hablar. Resulta emotivo observar el agradecimiento que sienten cuando hay alguien que las escucha por primera vez. Se trata entonces de dar voz a las personas que rara vez son escuchadas y, en ese proceso, ayudar a comprender a la vejez como realmente se vive. Estar con los viejos es también darle un sentido a la vida del psicoterapeuta y a la de todos aquellos profesionales de la salud que se dedican a trabajar con esta minoría etaria.

## BIBLIOGRAFÍA

- Balint, M. y E. Balint, 1966, *Técnicas psicoterapéuticas en medicina*, Siglo XXI Editores, México.
- Baker, J., 1985, "Reminiscing in group therapy for self-worth", *Journal of Gerontological Nursing*, núm. 11, pp. 21-24.
- Belsky, J., 2001, *Psicología del envejecimiento*, Paraninfo, Buenos Aires.
- Botella, L., 1994, "Tratamientos psicoterapéuticos en la vejez", en J. Buendía (comp.), *Envejecimiento y psicología de la salud*, Siglo Veintiuno Editores, Madrid, pp. 411-430.
- Caetano, G., 1993, "Conceptos generales y orientaciones terapéuticas en el envejecimiento normal y patológico", *Psiquis*, vol. 2, núm. 5, pp. 99-103.
- Canda, D., 1999, *Diccionario de pedagogía y psicología*, Ediciones Cultural, Madrid.
- De la Fuente, R., M. Medina-Mora y J. Caraveo, 1997, *Salud mental en México*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Delval, J., 1994, *El desarrollo humano*, Alianza Psicológica, Madrid.
- Erikson, E., 1985, *The life cycle completed*, Norton, Nueva York.
- Fleishman, R., 1994, "Evaluación de la calidad de atención al anciano", en E. Anzola, D. Galinsky, F. Morales, A. Salas y M. Sánchez (eds.), *La atención de los ancianos: un desafío para los años 90*, Organización Panamericana de la Salud, Washington.
- Gamietea, A., 1999, "La transición a la tercera edad", en *Mujer de tercera edad y seguridad social*, Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), México, pp. 47-59.
- Groues, L., 1997, "La tercera edad: ¿mito, fantasía o realidad?", *Psicología Iberoamericana*, vol. 5, núm. 2, pp. 4-12.
- Haight, K., 1988, "The therapeutic role of a structured life review process in homebound elderly subjects", *Journal of Gerontology*, núm. 43, pp. 40-44.
- Hernández, Z., 2001a, "Formación del alumno del área de ciencias de la salud en la atención del paciente de la tercera edad", *Psicología y Salud*, vol. 11, núm. 2, pp. 31-37.
- , 2001b, "¿Por qué se deprimen los viejos?", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 3, núm. 2, pp. 31-38.
- y M. Muñoz, 2003, "Propuesta de un modelo de atención geriátrica", *Psicología y Salud*, vol. 13, núm. 2, pp. 187-192.
- Hewett, J., K. Asamen, J. Hedgspeth y T. Dietch, 1991, "Group reminiscence with nursing home residents", *Clinical Gerontologist*, núm. 10, pp. 69-72.
- Knight, B., 1978, "Psychotherapy and behavior change with the non-institucional-

- lized aged”, *International Journal of Aging and Human Development*, núm. 9, pp. 221-236.
- Krassioevitch, M., 2001, *Psicoterapia geriátrica*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Kernberg, O., 1982, “The psychotherapeutic treatment of borderline personalities”, *Psychiatry (Annual Review)*, pp. 470-487.
- Papalia, D. y S. Wendkos, 1997, *Desarrollo humano con aportaciones para Iberoamérica*, McGraw-Hill Interamericana, México.
- Poulton, L. y S. Strassberg, 1986, “The therapeutic use of reminiscence”, *International Journal of Group Psychotherapy*, núm. 36, pp. 381-398.
- Rage, E., 1997, “La personalidad del anciano”, *Psicología Iberoamericana*, vol. 5, núm. 2, pp. 13-22.
- Reyes, L., 1996, *Acercamientos tanatológicos al enfermo terminal y a su familia*, México.
- Rubin, R., 1977, “Learning to overcome reluctance for psychotherapy with the elderly”, *Journal of Geriatric Psychiatry*, núm. 10, pp. 215-227.
- Shub, N., 2003, *La autoestima, un enfoque Gestalt*, Centro de Estudios e Investigación Gestálticos (CEIG), México.
- Sosa, A., 2000, “Depresión”, en R. Rodríguez, J. Morales, J. Encinas, Z. Trujillo y C. D’Hyver (eds.), *Geriatría*, McGraw-Hill Interamericana, México, pp. 216-220.
- Steuer, L., 1982, “Psychotherapy with the elderly”, *Psychiatric Clinics of North America*, núm. 5, pp. 199-213.
- Tapia, J., 1994, “Los ancianos y las políticas de servicio en América Latina y el Caribe”, en E. Anzola, D. Galinsky, F. Morales, A. Salas y M. Sánchez (eds.), *La atención de los ancianos: un desafío para los años 90*, Organización Panamericana de la Salud, Washington.
- Verwoerd, A., 1976, *Clinical Geropsychiatry*, The Williams y Wilkins Co., Nueva York.
- Zarebski, G., 1999, “Aspectos psicológicos de la tercera edad. Abordajes preventivos interdisciplinarios: factores de riesgo psíquico en el envejecer”, en *Primeras jornadas internacionales para una mejor conciencia gerontológica*, Asociación Mutual de Agentes de Organismos de la Tercera Edad (AMAOTE), Buenos Aires.

# Características de resiliencia en jóvenes usuarios y no usuarios de drogas

Alberto Javier Córdova-Alcaráz  
Patricia Andrade Palos  
Solveig Eréndira Rodríguez-Kuri

## Resumen

*Objetivo.* Identificar y comparar características de resiliencia entre estudiantes de educación media (básica y superior), abusadores o dependientes de drogas ilegales, usuarios experimentales y no usuarios; con el fin de obtener indicadores para orientar el desarrollo de estrategias de intervención preventiva.

*Material y métodos.* Estudio transversal, comparativo, ex post facto con una muestra no probabilística de 1 021 jóvenes de 13 a 18 años. Se desarrolló un cuestionario autoaplicable con cuatro áreas: sociodemográfica, familiar, individual y uso de drogas,

## Abstract

*Objective:* to identify and compare resiliency characteristics in high school students: users or dependants on illegal drugs, experimental users, and non users; in order to attain indicators for the development of preventive intervention strategies.

*Material and methods:* A comparative, transversal, ex post facto study, with a non probabilistic sample consistent on 1 021 young people from 13 to 18 years old was applied. A self administrable questionnaire in four areas: sociodemographical, familiar, individual, and drug use, was developed and attained

MTRO. ALBERTO JAVIER CÓRDOVA-ALCARAZ: Centros de Integración Juvenil, A.C., México. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). <betito165@hotmail.com>

DRA. PATRICIA ANDRADE PALOS: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

MTRA. SOLVEIG ERÉNDIRA RODRÍGUEZ-KURI: Centros de Integración Juvenil, A.C., México

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre de 2005, pp. 101-122.

Fecha de recepción: 12 de enero de 2006 | fecha de aceptación: 7 de febrero de 2006.

que mostró buenos niveles de confiabilidad y validez.

**Resultados.** Se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos. Entre las principales características resilientes identificadas y que mejor distinguen a los abusadores/dependientes de los no usuarios se encuentran: manejo de conflicto en relaciones interpersonales, control ante situaciones de riesgo, sentido del humor, orientación al futuro, unión familiar, "aguante" y aceptación de la madre.

**Conclusiones.** El desarrollo de intervenciones debe centrarse en el fortalecimiento de elementos protectores como los aquí identificados.

**PALABRAS CLAVE**

uso de drogas, resiliencia, adolescentes, usuario abusador, usuario dependiente, usuario experimental.

*good levels in reliability and validity.*

**Results:** *Significant differences among the three groups were found. The main resiliency characteristics that are useful to distinguish between users and non users are: conflict handling in interpersonal relations, control in risk situations, sense of humor, prospective to future, family union, "bearing" and mother acceptance.*  
**Conclusions:** *The development of interventions must be centered in the strength of protective elements as identified here.*

**KEYWORDS**

*drug use, resiliency, adolescents, abusive user, dependent user, experimental user*

---

## Introducción

**S**i bien el estudio de la resiliencia ha generado un interés importante en los últimos años, aún hoy en día resulta difícil definir este concepto. La literatura acerca de la teoría y la investigación en esta materia permite ver que no existe propiamente un consenso en las definiciones de este concepto y que hay grandes variaciones en la operación y medición de sus elementos centrales o dimensiones.

El vocablo resiliencia tiene su origen en el latín, en el término *resilio*, que significa "volver atrás", "volver de un salto", "resaltar", "rebotar". Según Kotliarenco, Cáceres y Fontenilla (1997), se trata de un concepto originalmente utilizado en la física y en la ingeniería que se refiere a la capacidad

de un material para recobrar su forma original después de someterse a una presión deformadora. En la *Enciclopedia de la Real Academia Española* se define resiliencia como “la resistencia de un cuerpo a la rotura por golpe”. En inglés, el concepto *resilience* define la tendencia de un cuerpo para volver a su estado original, a su capacidad de recuperación. De acuerdo con Becoña (2003), el término resiliencia fue adoptado en las ciencias sociales, particularmente en las ciencias de la conducta, para referirse a aquellas personas que logran enfrentar exitosamente el estrés y las condiciones de vida adversas.

Algunos autores (Rutter y Rutter, 1992; Ramundo, 2001; Silva, 1999; Soriano, 1996; Bernard, 1995; Masten, 2001) se refieren a la resiliencia, en términos generales, como la capacidad de afrontar de manera positiva situaciones adversas y transformarlas constructivamente. Para Garmezy (1993) es el proceso de o la capacidad para alcanzar una adaptación exitosa a pesar de las circunstancias desafiantes o amenazadoras. De acuerdo con estos autores se puede considerar a la resiliencia funcionalmente equivalente a la invulnerabilidad, la resistencia al estrés y la adversidad. Para Mangham (1995), la resiliencia, además de describir la habilidad para controlar de manera significativa la adversidad o el estrés, puede resultar en un incremento de habilidades para responder a adversidades futuras. El programa de la Universidad Estatal de California implementado por Soriano (1996) define a la resiliencia como la habilidad para reencontrar una condición previa a la aplicación de un estresor dado o a la experiencia de un evento traumático.

Según Vanistendael (1995), la resiliencia es la capacidad de una persona o de un sistema social de vivir bien y desarrollarse positivamente a pesar de las condiciones de vida difíciles. Distingue dos componentes: la resistencia frente a la posibilidad de destrucción —o sea, la capacidad de proteger la propia identidad bajo presión— y la capacidad de construir un estilo de vida positivo pese a circunstancias difíciles.

Luthar y Cicchetti (2000, 2004), por su parte, definen la resiliencia como un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad. Esta definición considera tres componentes



esenciales de la resiliencia, a saber: la noción de adversidad, la adaptación positiva o superación de la adversidad y la dinámica entre mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales que influyen sobre el desarrollo humano.

De acuerdo con Melillo y Suárez (2001), el concepto de resiliencia surge del fracaso de las predicciones de los modelos de riesgo, pero las explicaciones o respuestas que aporta para dar cuenta de los resultados inesperados no pertenecen en general al ámbito de las ciencias naturales.

Finalmente Olson y cols. (2003) definen la resiliencia como un resultado de patrones particulares de conductas funcionales a pesar de la exposición al riesgo. Para estos autores se trata de un proceso dinámico de adaptación en un medio de riesgo que involucra la interacción entre los factores de protección y riesgo del sujeto.

Aunque la mayoría de estos autores consideran que estas habilidades son el resultado de diversos elementos que se conjugan durante la infancia del niño —la inteligencia, el temperamento, el locus de control interno, la familia y la comunidad en que le ha tocado vivir (particularmente en lo que se refiere a su educación y a los apoyos sociales con que pueda contar) y, por otro lado, la exposición al riesgo y a la adversidad a lo largo de la infancia—, sigue sin haber un claro consenso con respecto a si la resiliencia es un conjunto de rasgos de personalidad o un patrón de conducta que se manifiesta ante circunstancias de riesgo específicas.

Un problema que se deriva de esta falta de claridad con respecto al concepto que aquí nos interesa es el de la evaluación. De hecho, la resiliencia ha sido evaluada de distintas maneras. Las investigaciones precursoras sobre resiliencia fueron, por lo general, estudios longitudinales, transculturales, de desarrollo y vida media, sobre niños y niñas que nacieron en familias de alto riesgo, cuyos padres eran enfermos mentales, alcohólicos o delinquentes, en comunidades de extrema pobreza o en zonas de guerra (Werner y Smith, 1989; Cyrulnik, 2001). Un dato relevante que han mostrado estos estudios es que al menos 50% y en ocasiones hasta 70% de los jóvenes que crecieron en condiciones de alto riesgo llegaron a tener habilidades sociales adecuadas para su medio, no obstante que estuvieron expuestos a una

presión severa. Estos estudios permitieron identificar algunas características de estos jóvenes “resilientes” y arrojaron luz sobre aspectos centrales de su ambiente familiar, escolar y de la comunidad, que promovieron la manifestación de su capacidad resiliente.

Murphy (cit. en Werner, 1989), uno de los pioneros en el estudio de la vulnerabilidad y las habilidades de afrontamiento de la población infantil, con su estudio *The widening world of childhood*, aportó una serie de lineamientos que han resultado útiles para entender cómo se constituye la resiliencia ante los factores y eventos estresores. Si bien en éstos y otros trabajos pioneros se tendía a utilizar el concepto de resiliencia como equivalente a “invulnerabilidad”, más adelante se estableció una distinción entre ambos, quedando circunscrito el uso de la noción de invulnerabilidad principalmente al campo de la psicopatología.

Rutter (1993) señala que el interés en el estudio de la resiliencia tiene aproximadamente tres décadas y proviene principalmente de tres áreas de investigación: 1) con poblaciones de alto riesgo, particularmente referida a enfermedades mentales, 2) en los estudios sobre temperamento, y 3) en la observación de las diferencias individuales para enfrentar situaciones específicas de la vida.

Becoña (2002), por su parte, afirma que en el campo de las adicciones, la utilización del concepto de resiliencia ha surgido a partir de las observaciones de personas dedicadas a la aplicación de intervenciones preventivas con familias y comunidades, así como de los hallazgos de distintos estudios empíricos —estudios etiológicos sobre el estrés y el afrontamiento con privación severa, como es el caso de los supervivientes de guerras y catástrofes—, de estudios longitudinales sobre el curso de eventos estresantes a lo largo de la vida del niño, de investigaciones específicas sobre recursos y programas orientados a familias con problemas, cuyo objetivo es mejorar la capacidad para solucionar sus problemas más que depender de otros para solucionarlos.

Blum (1998) habla de dos grandes áreas en las que se ha estudiado la resiliencia en los adolescentes: 1) una investigación de resultados psicosociales en poblaciones de jóvenes bajo un ambiente de riesgos específicos,

y 2) una investigación de mecanismos protectores significativos en el proceso de adaptación exitosa. Aunque cada área proporciona una perspectiva útil al plantear cuáles son los diferentes elementos del constructo y, además, sugiere diferentes abordajes para su medición, este autor señala que surge una gran confusión cuando los resultados de la adaptación y el proceso de la adaptación son usados intercambiamente para describir la resiliencia, ya que ésta puede ser descrita como un resultado generalmente planteado en términos de salud mental, capacidad funcional y competencia social ante un ambiente de riesgo, o como un proceso de adaptación ante un ambiente de riesgo en donde interactúa una serie de factores de riesgo y protección que pueden ir desde lo individual hasta lo social.

En el terreno del consumo de drogas existe una extensa gama de estudios empíricos extranjeros (Hawkins y Catalano, 1992) y de instrumentos de medición que han permitido identificar los factores de riesgo y protección más importantes asociados con esta conducta (Mrazek y Mrazek, 1987; Jew, Green y Kroger, 1999); sin embargo, existen pocos estudios nacionales (Rodríguez y Pérez, 2002) que identifiquen las características individuales y del medio que permiten a los jóvenes mexicanos tener un resultado resiliente en términos de mantenerse libres de adicciones, aun estando en situación de alto riesgo para el consumo de drogas, lo que, además, ha derivado en una producción limitada de instrumentos de medición para esta población.

De ahí el interés de Centros de Integración Juvenil, A. C. por desarrollar un estudio que permita conocer las características del joven mexicano que, no obstante encontrarse en situación de alto riesgo para el consumo de drogas, puede evitar el desarrollo de este tipo de conductas. Hoy en día, cuando la labor preventiva está encaminada al fortalecimiento de los factores protectores con que cuentan los individuos incluso en las circunstancias más adversas, el conocimiento de estas características podrá contribuir al enriquecimiento de los programas preventivos dirigidos a este sector de la población.

## Material y métodos

Con el objetivo de desarrollar un cuestionario autoaplicable que permitiese identificar y comparar las características de resiliencia entre tres grupos de estudiantes de educación media básica y media superior: a) abusadores o dependientes a drogas ilegales, b) usuarios experimentales u ocasionales, y c) no usuarios de drogas ilegales, se llevó a cabo un estudio transversal, comparativo, exposfacto en tres etapas.

La primera etapa consistió en la exploración de la problemática más común en los ámbitos familiar, escolar y social de estudiantes que acuden a escuelas ubicadas en zonas de alto riesgo para el consumo de drogas de acuerdo con criterios del Estudio Básico de Comunidad Objetivo (EBCO)\* y de jóvenes que han solicitado tratamiento en Centros de Integración Juvenil, así como de las estrategias que utilizan con más frecuencia para hacer frente a estos problemas. Se encuestó a 658 jóvenes elegidos mediante un muestreo no probabilístico, con una edad promedio de 14.6 años, de los cuales 31.2% eran usuarios ocasionales, 32.8% eran abusadores o dependientes y 36.0 % no eran usuarios de drogas. Esta fase del estudio permitió identificar indicadores específicos de medición para ser incorporados al instrumento final.

La segunda etapa consistió en una serie de entrevistas semiestructuradas con estudiantes no usuarios de drogas de escuelas de zonas de alto riesgo, elegidos también de manera no probabilística, que permitieron reconocer, desde la perspectiva de los propios jóvenes, cuáles factores personales y de su entorno resultaban protectores contra el consumo de drogas ilícitas. En estas entrevistas participaron 58 estudiantes de educación media básica y media superior. Las entrevistas proporcionaron elementos que, una vez operacionalizados, se incluyeron también en el instrumento final.

\* Estudio diagnóstico realizado cada tres años por Centros de Integración Juvenil en las zonas de influencia de cada unidad operativa, con la finalidad de identificar zonas de alto riesgo del consumo de drogas que requieren atención prioritaria. Este diagnóstico se basa en una valoración del contexto sociodemográfico (urbanización, servicios, áreas recreativas, etc.), de la prevalencia del consumo a nivel local y regional, de los factores de riesgo propios de la zona y, finalmente, de la respuesta social organizada.

Para el estudio final se reunió, mediante un monitoreo no probabilístico, una muestra de 1 021 jóvenes de entre 12 y 18 años de edad, residentes de zonas de alto riesgo, de los cuales 21.0% eran jóvenes abusadores o dependientes de drogas —de acuerdo con los criterios establecidos en el DSM-IV—, 9.0% eran usuarios ocasionales o experimentales y el resto (70.0%) no había consumido drogas ilegales.

La mayoría (82.1%) de los jóvenes no usuarios de drogas se dedicaba exclusivamente a estudiar, 15.8% estudiaba y trabajaba, y sólo 0.6% tenía como única actividad el trabajo. Así mismo, un alto porcentaje (70.7%) de los usuarios ocasionales se dedicaba de manera exclusiva al estudio, en tanto que 23.9% estudiaba y trabajaba, y 3.3% sólo trabajaba. Finalmente, un porcentaje comparativamente menor de los jóvenes abusadores o dependientes reportó como única actividad el estudio (62.0%), 15.0% combinaba el estudio y el trabajo, 9.4% sólo trabajaba, y un porcentaje mayor que en los dos grupos anteriores (13.6%) no realizaba ninguna actividad.

### **Instrumento**

Se desarrolló un cuestionario autoaplicable conformado por cuatro áreas, a saber: 1) área familiar, para la cual se incorporaron reactivos que evalúan relaciones intrafamiliares, cuyos indicadores surgieron en las dos etapas preliminares del estudio y que fue reforzada con reactivos del instrumento Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (Rivera, 1999) y con la escala de Relaciones Parentales de Andrade (Andrade-Palos, 1998); 2) área individual, con las subsescalas orientación hacia el futuro, control ante situaciones de riesgo, autoconcepto, vínculo con amigos, sentido del humor, actitud proactiva, control de impulsos, manejo del conflicto en las relaciones interpersonales, optimismo, disposición de apoyo hacia los demás, así como una subescala construida con reactivos del cuestionario que evalúa la dimensión de “aguante”, concepto acuñado por Díaz Guerrero (1991), para referirse a la capacidad que tiene el sujeto para soportar y sobrellevar las crisis y problemas emocionales a los que se enfrenta. Es importante señalar que

**Cuadro I. Características individuales, relaciones intrafamiliares y parentales**

Área		alpha
Individual	Orientación al futuro	0.91
	Control percibido ante situaciones de riesgo	0.84
	Vínculo con amigos	0.85
	Sentido del humor	0.85
	Actitud proactiva	0.78
	Control de impulsos	0.73
	Manejo del conflicto en las relaciones interpersonales	0.69
Relaciones intrafamiliares	Expresión	0.89
	Dificultades	0.80
	Unión	0.83
Relaciones parentales	Apoyo	0.92
	Comunicación	0.90
	Rechazo	0.82
	Aceptación	0.79

durante los análisis factoriales las subescalas del área individual denominadas autoconcepto, optimismo y disposición de apoyo hacia los demás quedaron fuera del instrumento.

Se incorporó una sección sobre prevalencia alguna vez en la vida, último año y último mes del uso de drogas, así como edad de inicio; y una pequeña sección para la identificación de algunos datos sociodemográficos —edad, sexo, ocupación (estudiar exclusivamente o trabajar y estudiar) y escolaridad (desde primer grado de educación media básica hasta tercer grado de educación media superior).

Los análisis factoriales realizados mediante el método de componentes principales con rotación varimax mostraron —en el caso de las escalas ya validadas con anterioridad como son la de relaciones intrafamiliares (integrado por los factores de expresión de sentimientos, las dificultades y la unión) y la de relaciones parentales— la conformación de factores muy apegados al cuerpo teórico del cual surgieron y cuyos reactivos presentaron en

su mayoría cargas factoriales superiores a 0.40. La escala de relaciones parentales mostró cuatro factores (apoyo, comunicación, rechazo y aceptación de la madre y del padre) con un valor de alpha global para la escala del padre y de la madre de 0.95 y 0.87 respectivamente, los cuales explican el 62.77% de la varianza.

En el caso del área individual construida especialmente para este estudio, el análisis factorial mostró la conformación de siete factores: orientación hacia el futuro, control percibido ante situaciones de riesgo, vínculo con amigos, sentido del humor, actitud proactiva, control de impulsos y manejo del conflicto en las relaciones interpersonales, todos con cargas superiores a 0.40, las cuales explican el 40.02% de la varianza, con un alpha global de 0.92 (véase cuadro I).

Finalmente, la subescala elaborada por Díaz Guerrero (1991), conformada solamente con cuatro preguntas, presenta un porcentaje de varianza explicada de 57.9% y una confiabilidad global de 0.74.

El análisis de la información consistió, en principio, en un análisis de frecuencias con el fin de establecer la distribución de la muestra en relación con las diferentes variables de interés para este estudio. Asimismo se realizó un análisis comparativo de los tres grupos en relación con el uso de drogas legales (tabaco y alcohol) alguna vez en la vida y con la edad de inicio en el consumo de estas sustancias. También se llevó a cabo un análisis de varianza para determinar qué grupos presentaban diferencias significativas en relación con cada variable de estudio. Se hizo un análisis de regresión multinomial con el fin de conocer qué variables explicaban y predecían mejor el uso experimental o dependiente y el no uso de drogas. Finalmente se llevó a cabo una postestratificación de la muestra para equiparar el número de sujetos de cada grupo (apareándolos por características de edad y sexo), pero considerando únicamente los grupos de abusadores o dependientes y el de no usuarios, ya que el grupo de usuarios ocasionales, además de ser de menor tamaño, no mostraba diferencias significativas con los no usuarios. Con esta nueva muestra se realizó un análisis discriminante para confirmar qué variables clasificaban mejor a los sujetos de la muestra en estas dos categorías de uso.

## Resultados

Con respecto al uso de drogas legales se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos. En el caso del tabaco, se observó un mayor consumo en los grupos de abusadores y de usuarios ocasionales ( $X^2 = 162.14$ ,  $p < 0.00$ ), y en el de alcohol se detectó un mayor consumo entre los abusadores que en los otros dos grupos ( $X^2 = 101.03$ ,  $p < 0.00$ ). También se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos en relación con la edad de inicio, observándose que los jóvenes abusadores o dependientes comienzan a usar tabaco y/o alcohol a una edad menor en comparación con los no usuarios.

Los análisis de varianza permitieron reconocer diferencias entre los tres grupos en relación con prácticamente todas las variables de estudio, con excepción de sentido del humor y de manejo del conflicto en las relaciones interpersonales (véase cuadro II).

La regresión multinomial mostró que las variables que mejor distinguen a los no usuarios de los usuarios ocasionales y experimentales son apoyo del padre, sentido del humor, orientación al futuro y grado escolar. El modelo resultante fue significativo ( $X^2 = 481.02$ ,  $p < .000$ ) y presentó un ajuste adecuado (véase cuadro III).

Al comparar al grupo de referencia (no usuarios) con el grupo de jóvenes abusadores o dependientes, se encontró que las variables que mejor predicen el uso de drogas son el uso de tabaco alguna vez en la vida, ocupación, edad, manejo de conflicto en las relaciones interpersonales, control ante situaciones de riesgo, sentido del humor, orientación al futuro, aguante, aceptación de la madre, rechazo del padre y grado escolar (véase cuadro IV).

Cabe señalar que este análisis agrupó de manera correcta al 94.2% de los jóvenes no consumidores y al 60.7% de los abusadores o dependientes de drogas, pero no discrimina adecuadamente a los usuarios ocasionales o experimentales. En términos generales, este modelo clasificó correctamente al 79.4% de la muestra de estudio.

El análisis discriminante que se llevó a cabo con fines confirmatorios mostró un bajo nivel de solapamiento entre los grupos (Lambda de Wilks =



Cuadro II. Variables resilientes

Dimensión	No usuarios		Ocasionales / experimentales		Abusadores / dependientes		F
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	
Expresión	56.15	11.3	52.27	10.7	48.47	12.4	37.91*
Dificultades o conflictos	38.23	10.4	42.13	10.1	43.52	9.6	24.87*
Unión	27.27	5.7	24.88	5.8	22.82	6.2	49.63*
Apoyo del padre	26.68	10.8	26.22	9.6	22.02	10.7	15.66*
Comunicación con el padre	7.85	4.4	6.52	3.4	6.18	3.8	14.79*
Rechazo del padre	9.50	5.1	10.67	4.9	11.27	5.9	10.01*
Aceptación del padre	10.97	4.8	9.89	4.2	8.22	4.3	28.94*
Apoyo de la madre	32.03	5.9	31.06	6.9	29.46	7.0	13.70*
Comunicación con la madre	10.96	4.0	9.26	4.0	8.83	3.9	26.61*
Rechazo de la madre	10.39	4.4	11.14	3.9	11.95	4.3	10.73*
Aceptación de la madre	12.67	3.2	11.65	3.4	10.15	3.4	48.20*
Orientación al futuro	85.69	14.5	80.56	15.0	76.57	17.0	31.33*
Control percibido ante situaciones de riesgo	40.65	10.8	37.43	8.5	34.11	9.5	33.44*
Vínculo con amigos	30.62	6.6	30.46	6.0	29.29	6.8	3.31**
Actitud preactiva	27.83	5.0	26.81	5.0	25.72	5.2	14.80*
Control de impulsos	10.69	3.6	10.30	3.4	9.56	3.3	8.16*
Aguante	11.11	2.8	11.10	2.2	10.00	2.7	13.21*
Sentido del humor	41.55	7.7	42.04	7.3	41.21	7.8	.379
Manejo del conflicto en las relaciones interpersonales	18.85	4.1	18.94	3.8	18.87	3.8	.023

\* $p < .01$  \*\* $p < .05$

**Cuadro III. Estimación de los parámetros de las variables incluidas en el análisis**

<i>Usuario ocasional o experimental</i>	<i>B*</i>	<i>Error tip.</i>	<i>Wald</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	<i>Exp(b)</i>	<i>Intervalo de confianza 95%</i>	
							<i>Límite inferior</i>	<i>Límite superior</i>
Intersección	-5.666	2.322	5.953	1	.015			
Grado escolar	-.357	.139	6.644	1	.010	.700	.533	.918
Falta de apoyo del padre	.058	.025	5.416	1	.020	1.060	1.009	1.113
Orientación futuro	-.032	.012	7.317	1	.007	.969	.947	.991
Sentido del humor	.050	.023	4.655	1	.031	1.051	1.005	1.099

\* Los signos negativos se interpretan como factores protectores y los positivos como de riesgo; sólo se incluyen las variables significativas.

0.580,  $X^2 = 216.48$  y  $p < 0.000$ ) y confirmó que, efectivamente, las variables que mejor distinguen a los sujetos abusadores o dependientes de los no usuarios son: el uso del tabaco alguna vez en la vida, la orientación hacia el futuro, la ocupación, el control ante situaciones de riesgo, el grado escolar, el manejo del conflicto en las relaciones interpersonales, el aguante, la aceptación por parte de la madre, agregándose sólo una variable nueva que es la edad de inicio en el uso de alcohol.

De acuerdo con el análisis, este conjunto de variables permiten clasificar de manera correcta al 78.2% de los sujetos de la muestra (véase cuadro V).

## Discusión

Los resultados anteriores no sólo permiten profundizar en el conocimiento de los factores individuales y ambientales que pueden constituir una protección para el consumo de drogas en los adolescentes, sino que contribuyen a enriquecer el campo de evidencia empírica sobre los aspectos que deben priorizarse en el trabajo preventivo.

**Cuadro IV. Estimación de los parámetros de las variables incluidas en el análisis**

Abusador o dependiente							Intervalo de confianza 95%	
	B*	Error tip.	Wald	gl	Sig.	Exp(b)	Límite inferior	Límite superior
Intersección	-6.965	1.969	12.518	1	.000			
Edad	.626	.115	29.552	1	.000	1.870	1.492	2.343
Ocupación	.448	.169	7.007	1	.008	1.565	1.123	2.180
Grado escolar	-.590	.119	24.781	1	.000	.554	.439	.699
Uso de tabaco alguna vez en la vida	1.694	.592	8.197	1	.004	5.443	1.706	17.359
Aguante	-.117	.042	7.682	1	.006	.889	.819	.966
Rechazo del padre	.063	.023	7.834	1	.005	1.065	1.019	1.114
Aceptación de la madre	-.117	.048	5.927	1	.015	.890	.810	.978
Orientación futuro	-.043	.010	17.905	1	.000	.958	.939	.977
Sentido del humor	.056	.020	7.909	1	.005	1.058	1.017	1.101
Dificultad en el manejo del conflicto en las relaciones interpersonales	.092	.035	7.076	1	.008	1.097	1.025	1.054
Control percibido ante situaciones de riesgo	-.053	.013	16.171	1	.000	.948	.924	.973

\* Los signos negativos se interpretan como factores protectores y los positivos como de riesgo; sólo se incluyen las variables significativas.

**Cuadro V. Clasificación de los grupos**

	<i>Grupo</i>	<i>No usuario</i>	<i>Abusador o dependiente</i>	<i>Total</i>
Original recuento	No usuario	156	52	208
	Abusador	36	160	196
%	No usuario	75.0	25.0	100.0
	Abusador	18.4	81.6	100.0

El conjunto de hallazgos de este estudio puede ser leído en dos sentidos. Por un lado, los resultados que confirman lo que otros estudios han encontrado, particularmente en relación con los factores de riesgo asociados al consumo de drogas; y por otro, la evidencia sobre los elementos que resultan protectores para los adolescentes mexicanos de zonas urbanas de alto riesgo, es decir, sobre el conjunto de características que permiten a un joven expuesto a un ambiente de riesgo para el consumo de drogas evitar el uso de estas sustancias. En otras palabras, sobre el conjunto de características que le permiten tener un resultado resiliente, en este caso, no desarrollar conductas adictivas, lo cual constituye el objetivo central del presente estudio.

Entre el primer grupo de resultados se corrobora, por ejemplo, la importancia del consumo de drogas legales como un factor de riesgo para el uso de sustancias de tipo ilegal, ya que el uso de tabaco y alcohol se presenta en un porcentaje significativamente mayor en el grupo de jóvenes abusadores o dependientes, además de que inician el consumo a edades más tempranas que los usuarios ocasionales y que los no usuarios de drogas ilegales (Kandel, Yamaguchi y Chen, 1992).

En relación con las características de resiliencia, destaca el hecho de que los grupos de no usuarios y usuarios ocasionales o experimentales resulten semejantes, ya que sólo se encontraron diferencias entre los dos grupos en un número limitado de variables, a saber: apoyo del padre, orientación hacia el futuro y sentido del humor. Así, aunque desde algunos criterios clasifica-

torios se considera como una categoría de usuario al consumidor ocasional o experimental, el hecho de que éste presente pocas diferencias importantes con los no usuarios, permite entender mejor por qué desde la clasificación del DSM-IV, a este tipo de consumo no se le considera como una categoría y sólo se contemplan las categorías de abuso y dependencia.

Por otra parte, los resultados del análisis de varianza muestran con claridad diferencias significativas entre los tres grupos en la mayor parte de las características de resiliencia evaluadas, cuyas puntuaciones nos muestran que los jóvenes que no consumen drogas son los que reúnen un mayor número de características protectoras. Los análisis restantes parecen confirmar que las características que mejor distinguen a los no usuarios de los usuarios experimentales son mínimas, reforzando la idea de que los usuarios experimentales no se distinguen de manera importante de los no usuarios. En cambio, entre estos últimos y los abusadores y dependientes sí es posible encontrar un gran número de diferencias en relación con las características de resiliencia. Son estas diferencias en las que habría que centrarse si se piensa en las posibles repercusiones de los presentes hallazgos en términos del desarrollo de estrategias preventivas.

Entre los elementos que parecen establecer diferencias más profundas entre los jóvenes abusadores o dependientes y los jóvenes que no usan drogas, destacan sobre todo los factores familiares. En este sentido se encontró, por ejemplo, que la aceptación más frecuente es particularmente por parte de la madre entre estos jóvenes que entre los abusadores o dependientes, los cuales, por su parte, refieren una mayor desprotección y durante las entrevistas abiertas manifestaron con claridad la demanda de un mayor monitoreo por parte de sus padres y en especial de la madre. Lo anterior viene a corroborar el papel central de la familia y particularmente del vínculo con las figuras parentales, con todo lo que esto implica en términos de apoyo, comunicación y monitoreo como elemento de contención y protector del uso de drogas, sobre todo en las fases tempranas de la adolescencia, como lo indican Hawley y Dehaan (1996), Walsh (1996), Garmezy (1985) y Luthar y Zigler (1991). De ahí que debamos considerar la importancia de que la prevención dirigida a adolescentes tenga lugar en todos los niveles (es-

colar, familiar y comunitario) y no esté centrada, como prácticamente lo está, únicamente en el ámbito escolar.

Otras diferencias interesantes tienen que ver con la posibilidad de plantearse un proyecto de vida, pues si bien es una característica de la adolescencia vivir centrado en el presente sin pensar en las consecuencias de los actos propios a menos que tengan lugar en un futuro inmediato, se observó que los jóvenes no usuarios de drogas tienen una mayor visión del futuro, piensan más en él y pueden hacerse una idea de lo que serán más adelante, a diferencia de los usuarios abusadores o dependientes. Lo anterior pone en evidencia la importancia de que la prevención y el tratamiento del uso de drogas apunte, entre otras cosas, a que los jóvenes sean capaces de reflexionar sobre un posible proyecto de vida, en el sentido en que lo señalan Mrazek y Mrazek (1987), Hunter y Chandler (1990) y Jew (1999).

Por otro lado, se observa que los jóvenes no usuarios perciben un mayor control frente a situaciones que pueden representar un riesgo para el consumo, mientras que los usuarios tienden a percibirse con un menor autocontrol ante estas situaciones, además de que manifiestan una mayor curiosidad por experimentar nuevas sensaciones. Contrariamente a lo que algunos estudiosos plantean —en el sentido de que la información tiene efectos tan limitados en el ámbito de la prevención que bien podría dejarse de lado—, en uno de los estudios piloto realizados para este estudio se observó que los jóvenes no usuarios manifiestan que una de las razones por las que no experimentan con drogas, no obstante sentir curiosidad, es el hecho de que están informados sobre las posibles consecuencias de su uso, a diferencia de algunos jóvenes abusadores que usan drogas buscando “nuevas sensaciones” sin considerar las posibles consecuencias de su uso, entre otras razones por no contar con la debida información. De ahí que proporcionar información sobre las posibles consecuencias del consumo de drogas sigue siendo un elemento de sensibilización importante para la intervención preventiva. No debe olvidarse que la información por sí sola muestra resultados limitados si no va acompañada de elementos que busquen el desarrollo de habilidades, tal como lo plantean Jessor (1990) y Born, Chevalier y Humblet (1997).

Los resultados también muestran que los jóvenes usuarios de drogas tienen con frecuencia problemas para establecer relaciones afectivas con sus amigos debido, entre otras cosas, al uso de estas sustancias y a que presentan relaciones conflictivas con figuras de autoridad como los padres y el personal de la escuela, lo que corrobora los hallazgos de Mothner (1995) y Jessor (1990).

El hecho de que el sentido del humor resultara un predictor significativo del uso de drogas en el análisis de regresión logística multinomial muestra que este elemento se constituye en un factor de riesgo cuando se combina con la falta de apoyo del padre. En este sentido, resulta interesante lo que se observó en uno de los estudios piloto con relación a las diferencias en la conceptualización de “sentido del humor” que tienen los grupos de usuarios abusadores o dependientes y los no usuarios. Para los no usuarios, el sentido del humor consiste en encontrar el lado alegre y positivo de las cosas; para el grupo de usuarios el sentido del humor está asociado con involucrarse en situaciones divertidas como el “reventón” y en aquellas que permitan sentirse o “estar super bien”. Como puede desprenderse, lo anterior tiene claras implicaciones en relación con aquellas situaciones que podrían favorecer el consumo de drogas y coincide con algunos planteamientos que al respecto han hecho McWhirter (1995) y Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla (1997).

Los problemas escolares están presentes en la vida de los usuarios de manera más constante, lo que les ocasiona problemas en el ámbito familiar, con las autoridades escolares y en ocasiones también con la autoridad legal, insertando a algunos de estos jóvenes en una espiral de confrontación constante con la norma y que los lleva, en algunos casos, a adoptar conductas delictivas. La importancia de que las instancias preventivas aparezcan en los primeros estadios de esta probable espiral resulta evidente.

Mención aparte merece la variable “aguante” —concepto creado por Díaz Guerrero e incorporado en este proyecto por sugerencia suya—, el cual mostró que efectivamente hay diferencias importantes entre los dos grupos (usuarios abusadores y dependientes y no usuarios) en cuanto a la forma de llevar “la cruz que les tocó vivir” en el sentido de que si bien ambos grupos

viven en un ambiente poco favorecedor para tener un desarrollo pleno, los jóvenes con características resilientes buscan estrategias que les permiten hacer frente a estas adversidades de manera más efectiva (menos evasivas, más dirigidas al problema, etcétera).

Los resultados obtenidos en este estudio pueden constituir un aporte importante para ser tomado en cuenta en el desarrollo de estrategias de intervención preventiva dirigidas a adolescentes, particularmente en el contexto institucional en el que se ha desarrollado la presente investigación. El estudio del fenómeno del consumo de drogas desde la perspectiva de la resiliencia permitirá abordar el problema del uso de drogas desde una perspectiva más amplia por medio de la identificación de factores que fortalecen a los adolescentes mexicanos en situación de riesgo y que pueden ser estimulados mediante intervenciones planeadas con ese fin.

El creciente problema del consumo de drogas en nuestro país, así como su complejización, obliga a las instituciones encargadas de atender este fenómeno —al menos en lo que se refiere a la esfera preventiva y de tratamiento— a buscar estrategias de intervención más novedosas y efectivas. El presente estudio se dirige precisamente a la identificación de elementos protectores más que de riesgo del consumo de drogas, para apoyar el desarrollo de intervenciones que aborden el fenómeno del consumo desde un enfoque que, de acuerdo con la evidencia empírica disponible, resulta más fructífero.

Para terminar, cabe mencionar que los resultados anteriores deben ser considerados en el marco de una serie de limitaciones entre las que destaca la representatividad de la muestra. Hay que recordar que para reunir a los sujetos entrevistados y encuestados se llevó a cabo un procedimiento de muestreo no probabilístico, además de que las escuelas participantes se encuentran ubicadas en zonas de alto riesgo de acuerdo con criterios internos de Centros de Integración Juvenil, por lo que los alumnos participantes no necesariamente pueden ser considerados como representativos de los adolescentes mexicanos de todas las zonas urbanas. Otro aspecto a tomar en cuenta es el hecho de que los abusadores y dependientes eran en su mayoría jóvenes que habían asistido a Centros de Integración Juvenil a solicitar



atención terapéutica, por lo que, probablemente, se encontraban bastante más sensibilizados respecto a su problema de consumo que los usuarios que no están en proceso de rehabilitación, lo cual puede ser una fuente importante de sesgo. Finalmente, se debe considerar el hecho de que éste es un estudio transversal, sin la riqueza de una investigación donde se estudia el consumo de drogas de manera prospectiva, como es el caso de los estudios longitudinales.

## REFERENCIAS

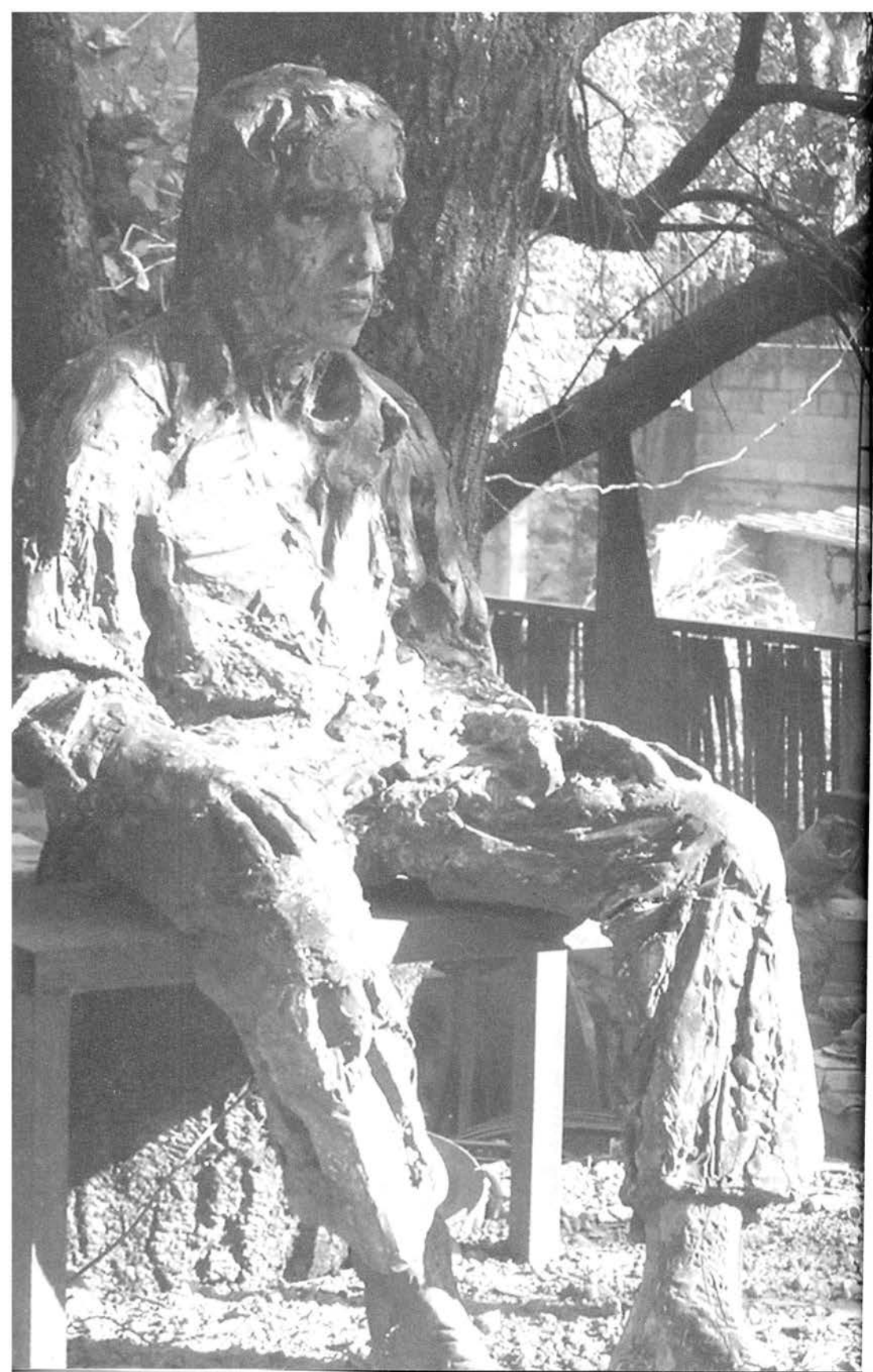
- Andrade-Palos, P., 1998, *El ambiente familiar del adolescente*, tesis doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Becoña, E., 2002, *Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas*, Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, Madrid.
- , 2003, *Bases científicas de la prevención de las drogodependencias*, Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, Madrid.
- Bernard, B., 1995, *Fostering resilience in children*, Eric University of Illinois, EDOPS959, Estados Unidos.
- Blum R., 1998, "Healthy youth development as a model for youth health promotion. A review", *Journal of Adolescent Health*, núm. 22, Nueva York, pp. 368-375.
- Born, M., V. Chevalier e I. Humblet, 1997, "Resilience, desistance and delinquent career of adolescent offenders", *Journal of Adolescent Health*, núm. 20, Nueva York, pp. 679-694.
- Cyrułnik, B., 2001, *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*, Granica, España.
- Díaz Guerrero, R., 1991, *Psicología del mexicano*, Trillas, México.
- Garnezy, N., 1985, "Stress resistant children: The search for protective factors. Recent research in developmental psychology", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, suplemento núm. 4.
- , 1993, "Children in poverty: Resilience despite risk", *Psychiatry*, núm. 56, pp. 127-136.
- Hawkins, D., R. Catalano e Y. Miller, 1992, "Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention", *Psychology Bulletin*, vol. 112, núm. 1, pp. 64-105.

- Hawley, D. R. y L. Dehaan, 1996, "Toward a definition of family resilience: Integrating life-span and family perspectives", *Fam Proc*, vol. 35, núm. 3.
- Hunter, A. J. y G. E. Chandler, 1999, "Adolescent resilience", *J. Nurs Sch*, vol. 31, núm. 3, pp. 243-247.
- Jessor, R., 1990, "Successful adolescent development among youth of high risk settings", *Am Psychol.*, vol. 48, núm. 2, pp. 117-126.
- Jew, C. L., K. E. Green y J. Kroger, 1999, "Development and validation of a measure of resiliency", *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, núm. 32, pp. 2-75.
- Kandel, D., K. Yamaguchi y K. Chen, 1992, "States of progression in drug involvement from adolescent to adulthood: further evidence for the gateway theory", *Journal of Studies on Alcohol*, núm. 53, pp. 447-457.
- Luthar, S., 2004, *Resilience in development: A síntesis of research across five decades*, 2ª ed. en prensa: Cicchetti y Cohen (eds.), *Developmental psychopathology: risk, disorder, and adaptation*, vol. 3, Wiley, Nueva York.
- Luthar, S. y E. Zigler, 1991, "Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood", *J. Orthopsychiatry*, vol. 61, núm. 1.
- Luthar, S., D. Cicchetti y B. Becker, 2000, "Research on resilience: response to commentaries", *Child Dev.*, vol. 71, núm. 3, pp. 573-575.
- Mangham, C. y P. Mc Granth, 1995, *Resiliency: relevance to health promotion discussion paper*, Atlantic Health Promotion Research Center Dalhousie University, Canadá.
- Masten, A., 2001, "Ordinary magic. Resilience processes in developmental", *Am Psychol.*, vol. 56, núm. 3, pp. 227-238.
- McWhirter, F., 1995, *At risk youth. A comprehensive response*, Pacific Grove MCW, California. Melillo, A. y O. Suárez, 2001, *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, Paidós, Argentina.
- Mothner, Henry D., 1995, "Resilience (personality trait) in children", *H. Educ.*, núm. 95, pp. 11-61.
- Mrazek, P. J. y D. A. Mrazek, 1987, "Resilience in child maltreatment victims: a conceptual exploration", *Child Abuse Negl*, núm. 11, pp. 357-366.
- Olson C. A., L. Bond, J. Burns, D. Vella-Brodrick y S. Sawyer, 2003, "Adolescent resilience: A concept analysis", *J. Adolesc.*, núm. 26, pp. 1-11.
- Rutter, M., 1993, "Resilience: some conceptual considerations", *Journal of Adolescent Health*, vol. 14, núm. 8, Nueva York, pp. 626-631.
- Rutter, M. y M. Rutter, 1992, *Developing minds: challenge and continuity across the life span*, Penguin Books, Gran Bretaña.

- Ramundo G. y N. Pedrini, 2001, *Curricula de capacitación. Proyecto Resilient's NATs*, Centro de Resiliencia Mar de Plata, Argentina.
- Rivera, H. M., 1999, *Evaluación de las relaciones intrafamiliares: construcción y validación de una escala*, tesis de maestría no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, S. y V. Pérez, 2002, "Resiliencia y consumo de drogas en estudiantes de secundaria", *Psicología Iberoamericana*, vol. 10, núm. 2, pp. 42-47.
- Silva G., 1999, *Resiliencia y violencia política en niños*, Universidad de Lanus, Fundación Bernard Van Leer, col. Salud Comunitaria, Argentina.
- Soriano, M., 1996, *Understanding risk & resilience in youth*, USAF Youth At Risk Training Program, California State University-Los Angeles, Estados Unidos.
- Kotliarenco, M. A., I. Cáceres y M. Fontecilla, 1997, *Estado del arte en resiliencia*, Organización Panamericana de la Salud, Washington.
- Vanistendael, S., 1995, *Cómo crecer superando los percances: resiliencia, capitalizar las fuerzas del individuo*, International Catholic Bureau, Ginebra.
- Walsh, F., 1996, "The concept of family resilience: crisis and challenge", *Fam Proc*, vol. 35, núm. 3.
- Werner, E. E. y R. S. Smith, 1989, *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*, Adams Published, Nueva York.

*Recreo*





## Sombras iluminadas Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1966)

Roberto García Bonilla

**E**sbozar la figura de Theodor Wiesengrund Adorno<sup>1</sup> no es menos complejo que introducirse a su obra constituida por 23 volúmenes. Ésta contiene un diverso y rico pensamiento, difícil de abarcar y comprender pues representa las numerosas disciplinas que abrazó, en un conjunto que no aspiró a la comprensión unívoca. No son pocos los problemas que enfrenta la imagen del filósofo; tampoco la lectura e interpretación de su obra, por lo demás inclasificable para los determinismos. ¿Fue músico, psicólogo social, sociólogo, musicólogo o filósofo? Si la inmediatez apremia habrá que responder con sequedad que fue un filósofo musical con todas las armas que le confieren las demás disciplinas mencionadas. Si es demasiado aventurado decir que fue ante todo un músico, no deja de ser cierto que el mundo sonoro en todas sus ramificaciones siempre latió en él. Aunque ya alguien se preguntó: “¿Qué puede esperarse de un filó-

<sup>1</sup> Ya en Viena, en los años de la década de 1920, comenzó a emplear el apellido materno con un guión junto al paterno. En Estados Unidos reduce a “W” el patronímico Wiesengrund. La supresión fue sugerida en ese país porque en el instituto donde laboraba había muchos nombres de judíos en la nómina. Martin Jay, cit. por Guillermo Delahanty, en *Nostalgia y pesimismo. Teoría crítica musical de Theodor W. Adorno*, Universidad Metropolitana, col. Correspondencia, 1986, p. 47. La decisión de omitir su patronímico por el materno fue interpretado por Hannah Arandt como la prueba de una mentalidad casi colaboracionista, afirmación improbable porque Friedrich Pollok, director adjunto del Instituto, señaló que fue suya la sugerencia de cambiar el apellido. Véase Martin Jay, *Adorno*, Siglo Veintiuno Editores, Madrid, 1988, p. 25.

ROBERTO GARCÍA BONILLA: Universidad Pedagógica Nacional, México.  
<rgabo@yahoo.com>.

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre de 2005, pp. 125-134.

sofo de izquierdas que tocaba el piano?”<sup>2</sup> Hay que tener un oído poderoso y una capacidad de discernimiento excepcional para encontrar en la audición musical todo lo que Adorno escuchó y vio para concluir ideas como las siguientes: en el material musical —que es un material histórico— está sedimentado el espíritu objetivo, el espíritu de la sociedad; y la música es la dialéctica entre la subjetividad artística y ese material.

Theodor Wiesengrund Adorno fue hijo único de Oskar Alexander Wiesengrund, judío y comerciante de vinos adinerado. Nació el 11 de septiembre de 1903. Su madre, María, fue una cantante profesional, hija de una cantante alemana y un miliciano del ejército francés de ancestros genoveses. Agatha, la tía del futuro músico y teórico, era pianista y acompañaba a la célebre Adelina Patti (1843-1919). Las dos hermanas fueron esenciales en la inclinación musical de Adorno, quien antes de aprender a leer las notas ya podía seguir las partituras rehaciendo el sonido de memoria.

Adorno recibió el sacramento del bautismo católico y fue confirmado en la fe protestante. Durante la década de 1920 sintió afinidad por el catolicismo por un breve tiempo, debida probablemente a la influencia de su maestro y guía, el compositor Alban Berg (1885-1935); finalmente no aceptó la metafísica religiosa. Posiblemente fueron las pugnas emotivas las que años más tarde llevaron al joven a inscribirse en la Universidad de Frankfurt como evangelista. No obstante, Adorno fue ateo a lo largo de toda su vida.

Teddie, como era llamado por la familia, creció en un refinado ambiente familiar. Su convivencia permanente con la música y su destreza en el piano —para él, tocar dicho instrumento era sobre todo un placer— le dieron ventajas en el mundo de los adultos. Juego y arte se funden. A los 12 años tocó la sonata *Waldstein* de Beethoven, tres años más tarde estudió piano con Eduard Jung y en 1919 con Bernard Sekles, quien también fue profesor de Paul Hindemith.

Hacia 1914, muchos pensadores y creadores fueron reclutados y enviados al frente de batalla, pero Adorno no porque aún no cumplía la edad neces-

<sup>2</sup> Véase Theodor W. Adorno, *Impromptus, serie de artículos musicales*, Laia, Barcelona, 1968, p. 6.



Theodor W. Adorno

ria. Así conoció el horror de la guerra. Mientras su país se recuperaba del holocausto, entre 1918 y 1919, Adorno estudiaba y en sus horas libres leía a Kant bajo la guía de Siegfried Krakauer.

Al aprobar el examen Abitur abandona el Kaiser Wilhelm Gymnasium e ingresa a la Universidad de Frankfurt, que en ese momento recibía un fuerte apoyo de la república de Weimar, junto con las universidades de Hamburgo y Colonia. Los centros alemanes de enseñanza superior se inclinaban a la derecha. En Frankfurt se agruparon varios profesores con el marxismo, como Karl Mannheim y muchos profesores judíos innovadores. Adorno estaba rodeado del grupo radical de una universidad moderna.

Hacia los 18 años Adorno ya había publicado dos ensayos: uno sobre el expresionismo y un comentario sobre una nueva ópera de su maestro de música Bernhard Sekles. Continuó buscando la compañía intelectual de hom-



bres mayores que él. En 1920 conoció a Paul Hindemith y estudió filosofía, psicología, sociología y musicología en la Universidad Johann Wolfgang Goethe de Frankfurt entre 1921 y 1924; durante este último año se doctoró con un trabajo sobre Edmund Husserl, dirigido por Hans Cornelius, neokantiano heterodoxo.

En 1922 conoce a Max Horkheimer (1895-1973) e inicia una amistad que se convertiría en una colaboración intelectual por más de medio siglo. Otra figura central en la vida intelectual de Adorno fue Walter Benjamin (1892-1940). Se conocieron en 1923 cuando éste visitaba Frankfurt; Sigfried Krakauer los presentó en el café Opernplatz. Es difícil sintetizar la relación entre ambos, pero sin duda Adorno fue marcado por el pensamiento del autor de *Origen del drama alemán*, obra que impresionó mucho a Adorno. La amistad entre ellos se enfrió por razones teóricas: Adorno modificó algunas posiciones que había heredado de Benjamin a mediados de la década de 1930 y había rechazado la primera versión del estudio sobre Baudelaire (1938).

A pesar de sus diferencias tenían convergencias: ambos estaban de acuerdo en la crítica del historicismo progresista de Benjamin, así como en el

lazo entre la fe, el progreso histórico y la dominación de la naturaleza. Asimismo compartían la idea de Benjamin de que “no hay un documento de la civilización que no sea al mismo tiempo un documento de la barbarie”. Después de que se le impidió la entrada a España, Benjamin fue presa del horror nazi; se suicidó en Port-Bou —la frontera hispanofrancesa— en septiembre de 1940. Con su muerte pretendió salvar su libertad y su dignidad. La muerte de Benjamin afectó profundamente a Adorno, quien después fue acusado de haber usurpado y dirigido el testamento



Walter Benjamin

de Benjamin, de hacer del archivo de obras inéditas una propiedad privada y de minimizar el interés marxista de Benjamin. Finalmente Adorno se defendió: la publicación en dos tomos (de las obras de Benjamin) representaba una selección.

En 1924 Adorno conoce al compositor Ernst Krenek y en la primavera del año siguiente escucha los tres fragmentos de *Wozzeck* de Alban Berg, quien había viajado a Frankfurt a supervisar el estreno local; ambos establecen contacto a través del director de orquesta Hermann Scherchen. Berg acepta al filósofo como su alumno, pero Adorno tuvo que doctorarse antes de viajar a Viena, en 1925, para tomar sus lecciones. Este encuentro marcaría profundamente al filósofo, quien un año antes de su muerte publicó una serie de ensayos que, en conjunto, hacen el análisis de la obra del autor de *Lulu*.

En la casa de Berg Adorno conoce a grandes músicos de su época: Jasha Horenstein y Karol Rathaus, del círculo de música polaca; Arnold Schönberg, Anton Webern —junto con Berg, integrantes de la Segunda Escuela de Viena— y Eduard Steuermann. En este ambiente se respira cierta exquisitez y hedonismo envueltos en honda melancolía, que se reflejan en el desgarramiento contenido en las obras del grupo. La filosofía “atonal” de Adorno se gesta en Viena, donde éste queda muy impresionado por la insistencia de Arnold Schönberg (1874-1951) en la verdad contenida en su música, la cual encontró su equivalente lingüístico en las teorías de otra presencia significativa en la Viena de Adorno, Karl Kraus (1874-1936).

Las razones que lo motivaron a dejar Viena no son claras, pero se deduce que Adorno tenía demasiadas inquietudes y su trabajo como compositor no le satisfizo del todo; es curiosa —al ver su catálogo de obras— la



Karl Kraus

coincidencia en las formas y las dotaciones instrumentales con la obra de Berg. La voz femenina parece haber fascinado a Adorno; no es fortuito que haya sido *Wozzeck* una de las obras que más lo cautivaron. Esta fascinación sin duda tenía que ver con las figuras femeninas de su infancia.

Durante el verano de 1926 Adorno vuelve a Frankfurt y escribe crítica musical —en el *Frankfurter Opernhefte* hace reseñas sobre las óperas de Krenek, además de comentar óperas como *Wozzeck* de Berg; analiza también la música de Hindemith, Bertolt Brecht, Kurt Weill, Leos Janacek, entre otros. En 1927 escribe una monografía sobre Kant y Freud para su habilitación, pero es rechazada por Cornelius debido a las connotaciones marxistas del texto. Entre 1930 y 1933 escribe cerca de 40 ensayos musicales.

El estudio de Adorno sobre Kierkegaard se publica en 1933, el mismo día que Hitler (1889-1945) asume el poder. El nazismo despoja a Adorno de su cátedra en septiembre de 1933 y se va a Berlín por seis meses; antes de abandonar Frankfurt fue director del Musikstudio Frankfurt. El Instituto Horkheimer fue uno de los primeros grupos intelectuales que huyó de Alemania, primero a Ginebra y luego a Nueva York. Adorno se asila en 1934 en Inglaterra, donde permanece hasta 1937; ahí es conocido sobre todo como músico y es reducido a la condición de “estudiante adelantado” en el Morton College de Oxford; vuelve a estudiar a Husserl y prepara el borrador de *La metacrítica de la epistemología*, una extensa crítica a Husserl, publicado hasta 1956. Escribe artículos para el *Zeitschrift*, “Sobre el jazz” (1936) —que publicó con el seudónimo de Hektor Rottweiler<sup>3</sup> y “Sobre el carácter fetichista de la música y la regresión del auditorio”.

En septiembre de 1937 se casa con Gretel Karplus, hija de un fabricante berlinés de productos químicos y alumna de Max Born (1882-1970). De notable inteligencia y belleza, con el tiempo se convirtió en colaboradora de su esposo. Adorno no creía en el movimiento feminista, pues pensaba que primero debía cambiar la estructura social y posteriormente se alcanzaría la emancipación de hombres y mujeres.

<sup>3</sup> Adorno publicó bajo los nombres de T. o Theodor Wiesengrund, 1920-1924; T. o Theodor Wiesengrund-Adorno, 1925-1938; y T. W. o Theodor W. Adorno, 1939-1969. Y fue entre 1936 y 1937 que usó el seudónimo “Hektor Rottweiler”.

En 1938 se traslada junto con su esposa a Estados Unidos, donde inicia su carrera como sociólogo e investigador en ciencias sociales y donde su trabajo en la sociología musical fue fundamental. En noviembre de ese año se incorpora al Instituto de Investigaciones Sociales —dedicado a los estudios marxistas— en la Universidad de Columbia, en donde se encuentra rodeado de pensadores como Leo Löwenthal —germanista—, Erich Fromm y Herbert Marcuse.

La Fundación Rockefeller le suspende el apoyo para el proyecto musical que había recibido en Oxford. Luego vendrían momentos de carencias económicas. El autor de *Dialéctica negativa* escribió un ensayo para la revista del Instituto, cuando recibe una invitación de Horkheimer para colaborar con él. En 1941 escriben juntos *Dialéctica de la Ilustración*, que muestra su desaliento sobre la forma en que la sociedad occidental había arruinado su potencial emancipador. Asimismo, Adorno escribe sobre psicoanálisis en su temporada de California; en 1944 asiste al Instituto Psicoanalítico de San Francisco, aunque nunca fue psicoanalizado. Conoció la obra de Freud en 1927, en San Remo, y su examen para habilitación como docente probado incluyó las “Conferencias introductorias de psicoanálisis” de Freud. Entre 1941 y 1944 Adorno y Horkheimer trabajan estrechamente en un desarrollo más amplio de sus posiciones, ya mutuas, inspiradas precisamente en las últimas meditaciones de Walter Benjamin.

Adorno recibe su doctorado en filosofía en 1942; colabora en 1943 en el Berkely Public Opinion Study con el psicólogo social Nevitt Stanford. Y entre 1945 y 1947 colabora en el proyecto de Personalidad Autoritaria con el equipo de Berkely. En ese periodo escribe *Mínima moralía, una vida estropeada* (1951), obra muy nietzscheana —según Martin Jay— que muestra subjetivamente y con ironía los dilemas del exilio permanente. *Mínima moralía* fue considerada el mayor logro artístico de Adorno; contiene apartados con argumentos teóricos que después serían desarrollados en otras de sus obras. Adorno expresó su temor a que el método de la crítica ideológica inmanente estuviera perdiendo su capacidad para ejercer una influencia verdaderamente crítica en el mundo. Anotó: “La diferencia entre la ideología y la realidad ha desaparecido.” Alfred Schmidt señala que la

reflexión en *Mínima moralia* es obstinada y amenazante. La comprensión surge de la experiencia subjetiva y no de la totalidad social.

Adorno y Horkheimer —quien fuera rector de la Universidad Goethe entre 1951 y 1953— regresan a la Universidad de Frankfurt en 1949. En ese momento Alemania se encontraba dividida en dos estados políticos independientes —capitalista y socialista— y subdividida en cuatro zonas ocupadas militarmente: Alemania Federal por Estados Unidos, Francia e Inglaterra, y Alemania Democrática, ocupada por la URSS. En 1951 Adorno viaja a Estados Unidos para no perder la residencia en ese país; más tarde, Frederick Hacker lo invita a colaborar como director científico de la Fundación Hacker en Beverly Hills, del verano de 1952 al otoño de 1953, realizando análisis psicológicos y sociales de la cultura popular. Su amigo Horkheimer le pide que colabore con él de nuevo y regresa a Frankfurt.

Las conferencias de Adorno eran un espectáculo por el formidable escenario que edificaba al hablar. Su aspecto era el de un hombre cansado cuya voz pausada fascinaba al auditorio. En la vida diaria cumplía con rigor sus horarios como investigador. Trabajaba tres horas en la mañana y tres en la tarde. Dictaba sus ensayos a la secretaria y revisaba y cambiaba cada página dos a tres veces antes de la versión definitiva. Su círculo de amigos era selecto y reducido; con frecuencia asistía a las funciones de teatro, ópera, conciertos, y se reunía con sus alumnos en el *Cafe Laumer*. Era un refinado burgués, inaccesible en su oficina a puerta cerrada; cierta atmósfera de arrogancia se respiraba en torno a él. Fue premiado con la medalla Arnold Schönberg para Nueva Música en 1954.

En 1966 publica *La dialéctica negativa*, que reúne muchos de los temas de su obra filosófica en una argumentación teórica, anunciada en “La actualidad de la filosofía”. Ofrece un análisis metacrítico de las ontologías idealistas y heideggerianas en nombre de una dialéctica antimetafísica de la no identidad que se oponía a la limitación y reconciliación. En *Dialéctica negativa*, considerada su testamento, señala además que la identificación mente-objeto parte de la no identidad. Esta obra contiene, también, densas meditaciones sobre las implicaciones de Auschwitz para la metafísica y el marxismo. El texto fue visto por algunos estudiosos como callejón

sin salida, el punto culminante de la tradición marxista occidental iniciada por Lukács y Korsch después de la Primera Guerra.

En abril de 1969, cuando Adorno dictaba la conferencia “Introducción a la dialéctica” en la Universidad Johann Wolfgang Goethe, tres bellas jóvenes se acercaron al conferencista y, con las blusas abiertas, le mostraron sus pechos desnudos. Adorno, desconcertado, agitó las manos y las mujeres lo “atacaron” con flores y caricias eróticas. Humillado, abandonó la sala de conferencias. Los estudiantes proclamaron: “Adorno, como institución, está muerto.”

Adorno “murió sin la cadencia final, sin la reconciliación armoniosa que tan insistentemente había negado su filosofía —señala Martin Jay—. El fin de Adorno fue quizás el apropiado para una vida dedicada a resistir al poder mortífero de la falsa totalidad”.<sup>4</sup> Por desgracia, cuatro meses más tarde el “simbólico parricidio” se volvió real al sufrir Adorno un ataque cardíaco, cuando estaba por cumplir los 66 años. Murió en un hospital de Brig el miércoles por la mañana del 6 de agosto de 1969, durante unas vacaciones en Suiza. El autor de la obra inconclusa *Teoría estética* planeaba asistir a un congreso sobre música al siguiente mes. Adorno insistió en que la idea de una verdad científica no puede estar separada de una sociedad verdadera. Asimismo se opuso —en una larga polémica— sobre lo que Popper y sus seguidores consideraban la universalización del método científico, que el musicólogo consideraba errónea.

La obra musical de Adorno abarca alrededor de medio centenar de opúsculos entre los que predominan los *lied* con acompañamiento de piano. Destacan su *Obra para orquesta op. 4* —seis piezas cortas (1929). Alban Berg observaría la importancia de las canciones, el *Cuarteto* y el *Trío de cuerdas*. Toda la música de Adorno fue atonal. Escribió entre finales de 1932 y el verano de 1933 el texto y dos fragmentos musicales de la ópera *El tesoro del indio Joe*, basada en *Las aventuras de Tom Sawyer* de Mark Twain. En esta ópera hay una constante referencia a la niñez. El texto contiene sólo dos fragmentos de música; Adorno envió el texto a su amigo

<sup>4</sup> Martin Jay, *op. cit.*, p. 48.

Walter Benjamin, quien respondió que el tema no le parecía muy afortunado porque creía que la infancia sólo puede evaluarse alrededor de una excavación llenada con sangre del sacrificio. El músico, muy vulnerable a la crítica, se conmovió por la opinión de su amigo y no finalizó la ópera. A partir de 1945 no volvió a escribir más música.

En California, entre 1940 y 1943 Adorno colaboró, junto con Hans Eisler (1898-1962), escribiendo música para Hollywood. El resultado fue el libro *Música y cine* (1947), impreso únicamente con el nombre de Eisler, y que se basa en las teorías y formulaciones de Adorno. “La música escuchada por el oyente y el cine pone en práctica conforme a la norma que dicta el *trust*, la misma dulzarrona treta de aquellos adultos que, al tiempo que les meten a los niños algo por los ojos, no dejan de hablar a los regalados de lo mucho que ello les conviene, para terminar ofreciéndoles el más dudoso regalo [...]. La industria de la cultura<sup>5</sup> está modelada según la regresión mimética conforme a la manipulación de impulsos imitativos reprimidos.”<sup>6</sup> Eisler cree —al igual que Brecht— que la música puede ser activista; Adorno, en cambio, apunta al interior de la música: una crítica social será inmanente desde adentro de la producción artística; así, en la lógica interna de la música, es una forma para detectar las contradicciones sociales.

Si es cierto que, como dice Martin Jay, Adorno fue un “ambicioso fracaso” (para quienes desean respuestas sólidas e inequívocas), no es menos cierto que el fracaso fue un estímulo de indagación que, en este caso, estuvo lejos de la esterilidad. El fracaso, en Adorno, alcanza la fertilidad tangible en su obra. Theodor W. Adorno es un modelo de lucidez junto a una rigurosa depuración de los sentidos y contradicciones del hombre contemporáneo.

<sup>5</sup> “Adorno sostenía que, en primer lugar, la mayor parte de la música se había convertido de hecho en una especie de mercancía producida sólo para ser vendida en el mercado, y que, por lo tanto, formaba parte de lo que más tarde denominaría la industria de la cultura.” Martin Jay, *op. cit.*, p. 128.

<sup>6</sup> Theodor W. Adorno, *Mínima moralía*, Monte Ávila Editores, Venezuela, julio de 1975, p. 220.

## Mojiganga Arte Escénico

Camilo Albornoz

### Misión

**C**ontribuir al desarrollo integral de la infancia y sus familias, especialmente en los sectores menos favorecidos, mediante el pleno aprovechamiento educativo y social del arte y la cultura.

El Centro de Actividades Artísticas para la Infancia Mojiganga Arte Escénico, A. C. es una organización sin fines de lucro, conformada por profesionales en los diversos campos del arte, la educación y el desarrollo comunitario. Este año llega a la mayoría de edad con su 18 aniversario. Sus integrantes se han especializado en el desarrollo infantil y comunitario utilizando el arte como forma de expresión y comunicación.

Apreciar y crear arte es una necesidad innata y, por lo tanto, un derecho de todo ser humano. Las utopías que impulsan al hombre nacen de la capacidad de concebir algo aparentemente imposible. Esa capacidad nos permite ver siempre la posibilidad de transformar la realidad cotidiana y aparentemente inamovible. De ahí que también se diga que el arte muestra la realidad de siempre, pero de una manera que nos lleva a redescubrirla, porque nos provoca asombro.

---

CAMILO ALBORNOZ: Director del Centro de Actividades Artísticas para la Infancia Mojiganga Arte Escénico, A.C. <mojiganga@prodigy.net.mx> <contacto@mojiganga.com.mx>

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre de 2005, pp. 135-144.



El arte debe estar al alcance de todos los seres humanos porque nos hace libres, condición psicológica y formativa indispensable para una sociedad sana, justa y democrática, dueña de su destino histórico, activa frente a los retos de la vida. De ahí que todas nuestras actividades busquen estimular la capacidad de expresión y de comunicación de los niños subestimada en los sistemas educativos formales en general.

Este objetivo nace de un concepto de educación integral y de un proceso de enseñanza-aprendizaje comprometido con la formación de los individuos a partir de su cultura, de sus necesidades, además de encaminarlos hacia la vida a partir de lo que cada individuo quiere decir, en oposición al sistema vertical de enseñanza donde el alumno acumula conocimientos como un ser pasivo y funcional dentro de una sociedad manipulada por los intereses de los grupos de poder.

Por lo menos hasta los nueve años de edad, los seres humanos, sin discriminación de ninguna clase, deberíamos ejercitarnos libremente en todas las áreas de la expresión para explorar nuestra capacidad de concebir y, por lo tanto, de transformar la realidad. A partir de ese principio resulta creíble la utopía de que bastaría una generación para lograr otro mundo es posible.

### **Ciudad de México, 2006: niños y política cultural**

Lamentablemente los niños no votan. No existe, por parte de ninguna institución oficial, un programa de cultura basado en una política cultural específica para los millones de niños de la ciudad de México. Esto es tanto más grave como que se trata de la ciudad más grande del mundo, heredera de una gran tradición cultural. Hay programas aislados del Instituto Nacional de Bellas Artes, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), la Secretaría de Cultura del Gobierno del Distrito Federal, la Secretaría de Educación, etc., pero todos bajo la amenaza permanente de esta perversa e ignorante visión de que la cultura no es un bien de primera necesidad. Prueba de ello y de sus tristes consecuencias es que año con año los

recortes a la cultura son cada vez mayores, hecho que se ha agravado con la obsesión neoliberal de que todo debe privatizarse y ser autofinanciable. Por lo tanto, invertir en el desarrollo social de los pobres es un mal negocio, lo que se traduce en reducir el gasto en educación y cultura buscando su privatización.

Considerando esa tendencia en nuestro país, es muy importante abrir un paréntesis para reflexionar sobre la discusión al interior de la Unesco sobre el concepto de cultura. Por un lado, todos los países del mundo defendiendo el concepto de cultura como un bien de la humanidad; por el otro, solamente Estados Unidos e Israel defendiendo a capa y espada durante años el concepto de cultura como “mercancía”, punto de vista que comparten los monopolios televisivos en México y con el que parecen estar comprometidas muchas autoridades políticas.

¿Cómo abordar esta problemática en nuestra ciudad, cuando la gran mayoría de los niños se enfrenta a uno de los procesos más feroces de transculturización en el mundo? Antes que nada es urgente rescatar la dignidad que les da la noción de pertenencia a una de las culturas más importantes del mundo.

Para ser capaz de luchar por la construcción de un mundo más justo, el niño necesita, por un lado, la referencia concreta de sus expresiones culturales particulares y profundas; y por el otro, el ejercicio de lenguajes que le permitan ser creativo y expresarse con la fuerza de ciudadanos activos frente a la historia. Por supuesto que otro mundo es posible, pero ese nuevo mundo tiene que pasar —y está pasando— por la conciencia que da la historia y la sociedad de los pueblos. No basta la conciencia política; son imprescindibles los valores que generen la búsqueda de la dignidad frente a la vida.

La ecuación de Davos es sencilla por lo que respecta a dominación cultural: globalización = pérdida de identidad cultural; pérdida de identidad cultural = cultura comercial que nivela los sueños humanos a su expresión más grotesca. Esta es la lógica que están absorbiendo nuestros niños, abandonados al bombardeo de los medios privados de comunicación electrónica.

Es tan cierto que se necesitan más patrullas, como que es urgente generar alternativas de educación y cultura frente al universo televisivo, cinematográfico y de videojuegos que les inculca la cultura de la realidad virtual donde el paradigma de mujer, en nuestra sociedad, es una güera anoréxica capaz de arrancarse un ojo por comprarse un vestido de lujo. ¿Qué podemos esperar de nuestros ciudadanos futuros si no les damos, ahora que son niños, una identidad cultural digna de su historia?

Impulsar proyectos culturales para los niños comprometidos con una visión social es parte inherente del fortalecimiento estratégico de la sociedad civil y de sus organizaciones. Necesitamos dar a nuestros niños referencias culturales para que se enfrenten al bombardeo aplastante de los promotores de esa globalización cuyo único fin es la ganancia, aun a costa de medios tan bajos como la destrucción de la dignidad humana.

Con el propósito de colaborar en esta lucha, Mojiganga Arte Escénico diseñó el proyecto de cultura comunitaria “Mi barrio tiene mucho que decir”, dirigido a familias de escasos recursos de la ciudad de México. Los objetivos del programa son los siguientes:

- Estimular la capacidad de expresión de nuestras comunidades.
- Proporcionar vivencias creadoras a los niños.
- Generar alternativas de expresión para quienes los medios de comunicación están cerrados.
- Fomentar relaciones familiares de apoyo y respeto que contribuyan al desarrollo integral del niño.
- Fortalecer la capacidad autogestora de la comunidad para generar proyectos culturales incluyentes y propios.

La elección de las comunidades con las que se trabaja se define de común acuerdo con las delegaciones políticas y con grupos comunitarios organizados. Una vez determinado el lugar donde se trabajará, integrantes de Mojiganga visitan durante dos semanas a la comunidad para: 1) seleccionar los espacios y establecer los horarios de las actividades de común acuerdo con los vecinos; 2) aplicar cuestionarios para conocer los principales problemas

y formas de expresión de los grupos con los que se va a convivir. En esta etapa es importante lograr un buen entendimiento con los encargados de organizar el evento por parte de la comunidad para: 1) detectar personas que puedan constituirse en multiplicadores del proyecto; 2) difundir adecuadamente el programa; 3) establecer un compromiso de trabajo con toda la comunidad y con las autoridades delegacionales involucradas.

Este programa nace de una propuesta inicial de Mojiganga, pero se desarrolla y se consolida en su vocación social mediante una larga experiencia en el Programa de Coinversión para el Desarrollo Social del Distrito Federal que promueve la Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal a través de la Dirección General de Equidad y Desarrollo Social (DGEDS).

Es muy importante este dato, porque fue en la convivencia con las demás asociaciones civiles que participan en este programa que nuestra asociación descubrió la importancia de un proyecto de arte y cultura en políticas de desarrollo social en una gran urbe como la ciudad de México.

### **El programa de actividades**

Concluida la etapa de preparación logística y de diagnóstico, durante cinco fines de semana consecutivos se presentan espectáculos que utilizan distintos recursos escénicos. Mediante esta diversidad se busca extender el marco de referencia de estos lenguajes para la comunidad. Se trata de escenificaciones de excelente calidad que han estado en festivales nacionales e internacionales, además de haber realizado temporadas en varios teatros del Instituto Nacional de Bellas Artes como el Teatro Julio Castillo, El Galeón y el Teatro Helénico. Al finalizar cada presentación se realizan sesiones de talleres dirigidos a niños y adultos. Durante la semana, en días y horarios establecidos por la comunidad, se realizan los talleres de autogestión cultural y el taller de cine.

## Los talleres

### EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA FAMILIA

Este taller está dirigido a padres de familia, maestros y promotores culturales. Un sicólogo aborda temas generales sobre las relaciones familiares, dando a los participantes los conocimientos básicos para una buena educación de los hijos y una integración armónica de la familia. El diagnóstico que se hizo previamente ofrece una pauta para las temáticas que más se van a tratar como la violencia familiar, la falta de comunicación, etcétera.

Esta información se alterna con sesiones de trabajo donde se aborda el tema de la función social de la cultura y el desarrollo de la capacidad de expresión de la misma comunidad. Se toma siempre la cultura de la misma comunidad como punto de referencia para esa reflexión. Se refuerza esa identidad, nunca se niega. Y es a partir de su cultura (religión, preferencias musicales, cocina, diversión, etc.) que se crea un puente hacia el reconocimiento del individuo en referentes más nobles que el que plantean los medios de comunicación electrónicos privados y el cine estadounidense en general o el cine mexicano de narcos, por citar sólo algunos ejemplos.

Los adultos involucrados reciben un extenso material de apoyo, en especial para el trabajo con los niños, entre los que se incluye una guía para padres que aborda los principales problemas de comunicación en la familia.

### EL CINE Y LA TELEVISIÓN EN NUESTRAS VIDAS

La exhibición de películas provoca la reflexión y el análisis de la manipulación de los elementos del cine y de la televisión mediante los guiones, la música y, sobre todo, el nuevo lenguaje de la imagen que nos induce (seduce) a una lectura pasiva de lo que se nos presenta. Se proyectan películas aparentemente inocentes con un alto grado de perversidad, así como películas de arte, de tal manera que el espectador distinga claramente entre el arte comercial —cuyo objetivo es la ganancia y la manipulación de las mentes con propósitos definidos de grupos de poder— y el arte —cuyo

objetivo es profundizar en la expresión de la vida humana. Se busca así ampliar el marco de referencia de la comunidad para estimular una actitud crítica frente a los medios en los adultos y en los niños.

Mediante un diálogo abierto con grupos de trabajo se estimula una lectura activa frente al “embrujo” de la imagen, cuyo lenguaje propicia la engañosa sensación de que lo estamos “viendo todo”. No hay que interpretar, no hay que recrear una imagen de lo que se describe, no hay que analizar. Todo está ahí, en la profusión de imágenes que se suceden una a otra a gran velocidad y con la menor cantidad de textos posibles. Este esquema, por cierto, es el que tiende a buscar en muchos medios impresos comerciales.

A lo largo de las sesiones se abordan los ejemplos de las series policiales, hospitales, telenovelas, comedias prototípicas, etc., que mediante procesos de identificación inconscientes provocan catarsis irracionales, cuyo objetivo es sustituir el mundo real por el planeta virtual de la globalización que pretenden grupos de poder comprometidos con el proyecto de globalización cultural del imperio estadounidense.

#### AUTOGESTIÓN CULTURAL

A partir del análisis que se llevó a cabo en el taller anterior, se encamina a un grupo de personas interesadas hacia la creación de un proyecto cultural de la propia comunidad. De acuerdo con sus intereses se les da la información necesaria para formar esta organización y se les proporcionan todos los elementos que se tienen para que cuenten con las herramientas necesarias. Se sugiere la inclusión de un área de trabajo dirigida a los niños donde se establezca la continuidad de “Mi barrio tiene mucho que decir”.

#### QUÉ QUIERO DECIR

Los talleres dirigidos a los niños están divididos en juegos tradicionales, música, creación literaria, expresión gráfico-plástica y juegos teatrales. El principal objetivo de estas actividades es el desarrollo de la capacidad de expresión y de comunicación de los niños. Incluimos el taller de juegos

tradicionales por el valor cultural que tiene la lírica infantil de cualquier país. Al plantear a los niños estos juegos, hay un placer natural y muy notorio. Se propicia la socialización y se reafirma la identidad cultural. Especialmente en las grandes ciudades el olvido de las tradiciones es más notorio, entre otras razones, porque el núcleo afectivo de los niños suele ser mucho más reducido que en provincia, donde la convivencia familiar se da con primos, abuelos, tíos, sobrinos etc. Hay más tiempo para jugar y la convivencia con tantas personas permite la transmisión oral de las tradiciones de una manera bastante natural.

En las demás áreas se trata de estimular, en primer lugar, que el niño haga el ejercicio de “leer” su realidad de una manera más detenida, facultad que se ha perdido por la misma saturación de estímulos que conducen al individuo en sentido contrario.

Después se estimula al niño para que exprese su opinión sobre todo lo que está ocurriendo a su alrededor y que él considera, desde sus centros de interés, más relevante. Cabe destacar, en este sentido, que la mayoría de estas reflexiones se hacen en forma colectiva, lo que nos permite un intercambio de vivencias y un crecimiento a partir de valores que el mismo grupo conoce y desarrolla. Los coordinadores fungen así más que nada como “facilitadores” de un proceso que debiese ser natural y a partir de un concepto educativo de enseñanza-aprendizaje.

El taller de cuento colectivo es el eje de esta área. Partiendo del diagnóstico como un antecedente se establece un diálogo con el grupo. La mayor parte del tiempo eso se lleva a cabo de una manera lúdica, pero también hay momentos en que el grupo se reúne y habla con seriedad acerca de lo que consideran “sus problemas”.

Poco a poco y en paralelo empieza el ejercicio de crear cuentos. En los primeros ejercicios se trata de familiarizar al grupo con los elementos básicos del cuento como género. Se hacen pequeños cuentos colectivos, se leen cuentos, se dramatizan, cada quien cuenta lo que leyó a su manera, etcétera. El coordinador participa como un elemento más que también hace sugerencias con relación a personajes, trama y todo lo demás, pero tratando de fomentar la participación de todos.

Una vez que se ha logrado reunir material suficiente para un cuento se pasa a la redacción también colectiva, y así sucesivamente. El coordinador reúne los materiales de una sesión y para la siguiente sesión los trae ya redactados para que los niños vuelvan a opinar y a hacer los cambios que en su opinión consideren convenientes, dando continuidad y solución a lo que quedó pendiente. Cabe destacar que se trata de pocas sesiones y, por lo tanto, es necesario redondear las ideas en el menor tiempo posible. De ahí la necesidad de participación del coordinador. Esto se hace con una intención formativa del grupo y no con la pretensión de generar un producto literario. Es notorio cómo, al redactar la síntesis, los niños van comprendiendo los elementos de un cuento y mejoran su capacidad de expresión a este nivel.

Un dato muy curioso es que los niños de todas las comunidades en las que hemos estado prefieren estos cuentos a otros que han leído con anterioridad. Hay un proceso de identificación inmediato y les gusta el lenguaje. Cuando preguntamos sobre sus preferencias, nunca surgió la menor duda: invariablemente han preferido estos cuentos.

Hemos sido testigos de que en general no llaman mucho la atención de los niños los cuentos escritos por otros niños. No se trata de ningún prejuicio. Los tratan de leer, tratan de poner atención, pero no les causa mayor placer. Curiosamente, los cuentos de la colección "La voz de los niños" sí provocan un gran interés incluso mucho mayor que el de los cuentos escritos para niños por escritores.

Por lo que respecta a nuestro trabajo, simplemente ha sido evidente que esta forma de trabajo genera la comprensión y la apropiación de un lenguaje de acuerdo con la etapa de maduración de cada niño. No se forman escritores ni es nuestro objetivo, pero se logra estimular la capacidad de expresión y de comunicación del niño mediante el ejercicio de lenguajes artísticos.

El producto final también se ha constituido en sí mismo en un aporte importante para la aplicación de este proyecto, porque los cuentos generados en cada comunidad son leídos en otra y así sucesivamente. De esta forma se transmite la vivencia de unos niños de la ciudad de México a otros y me-



diante un discurso —quizás quepa decir un lenguaje— que les resulta muy cercano.

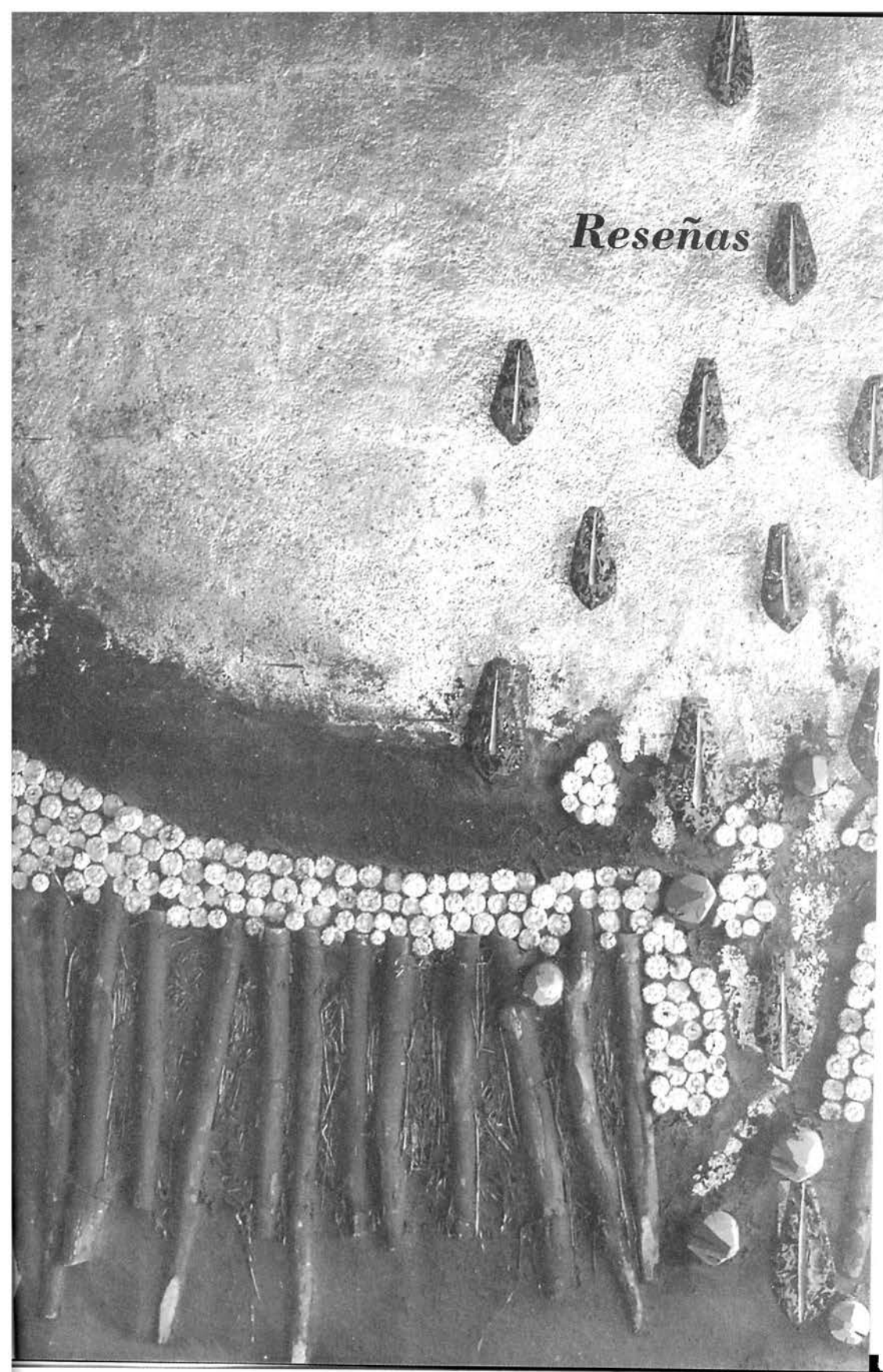
En el taller de música se da también un juego expresivo interesante. Los niños aportan el texto y el coordinador la melodía y los arreglos. La selección de temas y la composición de la letra obedece al mismo esquema del taller de cuentos. Aquí se hace un esfuerzo por ofrecer a los participantes más que nada una vivencia de la música como algo natural del ser humano.

Es imposible enseñar música o cualquier otro lenguaje en diez sesiones, pero se puede —y lo confirma nuestra experiencia— dejar una huella bastante notable sobre la capacidad del ser humano para descubrir la vida y a sí mismo como parte transformadora.

Los niños participan en todos los talleres y así, el de artes plásticas y el de teatro se relacionan con los temas seleccionados en los cuentos que se van creando. Se dramatizan las narraciones y se ilustran los cuentos. Además, en cada una de estas áreas se generan expresiones propias en formas por demás hermosas, como se puede constatar en la obra teatral creada por los niños de San Mateo Xalpa, 2010 *El mundo se quedó sin agua*, y en cada una de las exposiciones del taller de artes plásticas que se ha realizado.

Al final del año Mojiganga regresa a cada comunidad y entrega a las familias participantes el libro con los cuentos, el disco compacto y un cartel con fotos de los participantes. Esta imagen se vuelve un espejo de la dignidad cultural de la comunidad en oposición a la imagen superficial y vulgar que proyecta la televisión o el cine nacional de las zonas menos favorecidas de la ciudad.

*Reseñas*





## Educación y memoria

Rosa María Torres Hernández

G. MESSINA (2005)

*Formación y políticas de la memoria: educadores de adultos*

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), México, 95 pp.



La obra que nos ocupa presenta un estudio exploratorio “orientado a identificar las principales tendencias, logros, tensiones, puntos críticos y procesos de cambio en la formación de los educadores de adultos en América Latina. Se centró en la institucionalidad de la formación así como en sus manifestaciones en los

distintos subcampos de la educación de adultos” (Messina, 2005, p. 21). Estamos pues ante un trabajo donde la autora pone su experiencia en la educación de adultos (Messina, 1993) para estudiar y pensar ese campo como espacio público.

El estudio muestra una aproximación, por demás interesante, de la

ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ: Universidad Pedagógica Nacional, <rrmth@gmail.com>

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre de 2005, pp. 147-153.

formación de los educadores de adultos en América Latina —ya tendrán oportunidad ustedes de leer los detalles metodológicos—; sólo indico las tres formas estratégicas que se usaron: revisión documental (programas de formación, informes de investigación y ensayos), una encuesta a las instituciones que estuvieron presentes en la Reunión Regional sobre Formación de Educadores de Adultos en el año 2003 (la consulta incluyó a 32 instituciones o programas, de los cuales contestaron 18 programas, inscritos en 13 instituciones) y conversaciones con especialistas.

En esta ocasión quiero ocuparme de los argumentos conspicuos del discurso de la autora. El primero hace referencia a la necesaria vinculación entre formación y educación de adultos; el segundo parte de la pregunta: ¿qué tanto las instituciones de formación promueven que el educador recupere su condición de sujeto?; y el tercero, el reconocimiento del valor de “hacer memoria”, considero que es, en sentido estricto, la razón de ser del propio estudio exploratorio, que podemos pensar como una “metanarrativa” de los discursos institucionales, y al mismo tiempo una forma de aproximarse a los mecanismos instituidos

e instituyentes de la formación de educadores de adultos.

La escritura de Messina me llevó a pensar: ¿por qué dos ámbitos de la educación como son la formación de educadores y la educación de adultos han permanecido escindidos? Es evidente que el conocimiento de la autora con respecto a la formación de educadores expuesto en un trabajo anterior titulado *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa* (Messina, 1999) le permite presentarnos las reflexiones que promueven el diálogo entre los que nos ocupamos de la formación de educadores y los que se dedican a estudiar e intervenir en la educación de adultos. La vinculación es un asunto que parece obvio; sin embargo, no es así. Graciela Messina (2005) insiste en que “la formación necesita un proceso de diálogo de saberes a partir de la sistematización del trabajo pedagógico de los educadores organizados en comunidades de aprendizaje” (p. 24). Lo que se pide de los educadores deberá ser una práctica para quienes trabajamos con ellos.

He aquí una tarea pendiente, el diálogo, la confrontación entre los testigos, los sujetos y sus experiencias.

Reconocer y reconocerse en las múltiples formas de hacer y pensar los procesos de la formación de los adultos, además de propiciar la formación-investigación, los educadores de adultos tendrían que examinarse en sus prácticas y en su resonancia social, lo que contribuiría a dar visibilidad a un quehacer. Permanecer como primos lejanos no contribuye a reconocerse en una estirpe y en una tradición que puede dar sentido al hacer cotidiano de la formación.

Empero, ¿dónde se inscribe el campo de la formación de educadores de adultos? Según Messina, en la educación de adultos; este último campo no sólo orienta las prácticas sino que las constituye. Bajo esa convicción nos propone que la educación de adultos y la formación de educadores son espacios de prácticas.

Para acercarnos a la formación de educadores es menester mirar los comportamientos de los sujetos y, del mismo modo, los discursos institucionales. Fue a partir del discurso de las instituciones que se realizó el estudio exploratorio con grandes líneas de análisis. La autora pone este estudio en el centro el debate acerca del carácter de la formación, el campo de la educación de adultos y la

formación de educadores de jóvenes y adultos.

Graciela Messina dice que en el caso de la formación, la educación de los adultos se delimita por su origen en los planos compensatorios, de tal suerte que en Latinoamérica se piensa en un régimen especial, a saber la "población en riesgo". Asimismo, las prácticas se orientan hacia la escolarización. Sin embargo, agrega que los organismos internacionales han promovido la educación permanente y la identificación de necesidades básicas de aprendizaje; identificación que ha tenido aportes significativos, a saber: "a) deja atrás las concepciones educativas que concebían a la educación como un proceso de transmisión de conocimientos, temas y tópicos; b) el eje son los sujetos, sus necesidades específicas y su aprendizaje; c) se vincula con el interés por desarrollar la educación como un esfuerzo intersectorial e interinstitucional, en una perspectiva de educación permanente" (Messina, 2005, p. 25).

En cuanto a la formación de los educadores de adultos pone el énfasis en la comprensión de las formas que adquiere, bien desde el sujeto o bien desde la formas del poder, por lo que señala que es necesario considerar,

entre otros elementos, la manera en que se prescribe la formación; la división de tareas entre el que sabe y el que no; las diferencias entre formación inicial y continua; el desarrollo de proyecto para y con la comunidad, etcétera.

Pero el estudio exploratorio se acerca a las configuraciones presentes en la formación de los educadores de adultos a partir de dos preguntas: ¿cuál es la situación actual? y ¿cuáles son las tendencias generales? Estas interrogantes están dirigidas a dos circuitos de la formación: la inicial y en servicio. En la formación inicial la autora encuentra que existe un movimiento que fluctúa entre el proceso de flexibilidad del currículo en las universidades hasta la “formación inicial en servicio”, o bien, propuestas curriculares centradas en el sector rural o en el trabajo social promovidas por las Organizaciones No Gubernamentales (ONG).

El otro circuito, el de la formación continua, lo divide en dos dimensiones: a) “en servicio” del sector gubernamental “...orientada como entrenamiento, como actividad práctica y para mejorar la práctica, como proceso instrumental que le brinda herramientas a los educadores para

que éstos puedan ser ejecutores o administradores eficientes de los programas educativos; b) en servicio de las ONG, emplazada hacia los procesos comunitarios que dan la posibilidad del despliegue de fuerza-acción de las organizaciones y los sujetos; de aquí que se propongan, entre otras cosas, la formación de líderes y comunidades” (Messina, 2005, p. 43).

Debemos agregar que en el texto ocupa un lugar notable la formación continua abierta, ya que ésta muestra multiplicidad en el tipo de instituciones que la ofrecen, orientación, temáticas y nivel de especialización.

Se presentan en el texto los programas vigentes, quiénes participan en ellos y los programas que se cerraron; las acciones y estrategias dirigidas hacia poblaciones marginales, etc. Pero lo que nos ocupa es una mirada general de los argumentos que sostiene, entre otras cosas, que los rumbos de la formación de educadores de adultos son marginales y que falta mucho aún para que se establezca como un subsistema de formación o un lugar constituido según una estructura de redes y comunidades de aprendizaje (Messina, 2005).

Me ocuparé ahora de lo que considero nodal en el libro: en realidad

es lo que moviliza los datos y los argumentos. Me refiero a la preocupación por saber cuál es la condición de un campo, ya que es necesario comprender a la formación como un acto político y con ello advertir lo que significan las políticas de la memoria.

Un buen punto de partida puede ser un estudio exploratorio —que es sólo eso, pero que es más que eso— si se le mira como un acto opuesto a la amnesia, si se comprende en la interpretación de las condiciones y las tendencias de la formación de los educadores de jóvenes y adultos —“hacer vibrar la simbólica del recuerdo”—; hoy se indagan los discursos de las instituciones, quizá mañana se busquen la voz de los sujetos.

La lectura es estimulante para reformular la red de relación entre formación de educadores y educación de adultos; además, ratifica que somos varios los interesados en estudiar y promover la formación que pone en el centro al sujeto. Como buen discurso inspirador uno tiene la sensación de estar invitado, como lo señala Nancy Richard, a mantener la relación entre presente y pasado abierta a la fuerza del recuerdo como desencaje y expectación (Richard, 2000).

Lo que tenemos en el recuerdo es

el juego de hacer presente también la especificidad de una región, un lugar que en cierto sentido y para algunos eventos ha “preferido ser amnésica”; el texto nos recuerda que en América Latina se ha ido constituyendo un marco de referencia, “un pensamiento silencioso”. De ese marco yo destaco lo que señala Messina: “En primer lugar, existe acuerdo acerca de que es prioritario transformar la educación de adultos, no sólo para que más adultos puedan participar sino para que lo hagan de una manera reflexiva, que posibilite su libertad y empoderamiento. También existe acuerdo acerca de que una transformación de la educación de adultos sólo es posible si cambian los educadores. En segundo lugar, algunos especialistas de la educación de adultos consideran que la manera de hacer algo nuevo es convocar al proyecto desde una instancia multisectorial, que permita trabajar con grupos diferentes y que haga posible el diálogo permanente entre los participantes. Diálogo es intercambio y el intercambio implica movimiento, tránsito de un lugar a otro o concentración de los diferentes en un mismo lugar y por un tiempo relativamente prolongado” (Messina, 2005, pp. 37-38).



Educación, formar a otro es parte del quehacer cotidiano de las instituciones; en particular la obra nos permite recordar a unos y conocer a otros cómo han sido los caminos, los actores, las decisiones frente a la formación de los educadores de adultos. Pero en la perspectiva de “hacia donde vamos se deja sentir una convicción que marca la indisoluble relación entre el sujeto y lo político, ya que lo político no es nunca externo al sujeto” (Frigerio y Diker, 2004). Yo lo remito (de esto nada tiene que asumir la autora) al indispensable reconocimiento de que en la formación el sujeto es a la vez semejante y diferente.

Así se presenta el lugar de espacio público en el que se desarrolla la formación, de ahí su relevancia; a lo anterior se agrega la posibilidad de saber las particularidades de América Latina, conocer las historias sobre la formación, cómo se han generado las prácticas de las instituciones; dónde se creó, en esas instituciones, un hábitat del hacer y pensar la formación de los educadores de adultos.

Quizá por eso la autora escribe lo siguiente: “Ser testigo para que las personas que trabajan en educación de adultos se reconozcan en él. Hacer memoria permite renacer o volver a

nacer a quien recuerda. Los educadores de adultos y las personas que trabajamos en distinta forma en educación de adultos necesitamos recordar quiénes somos y hacer este ejercicio de memoria como colectivo. Y en una segunda mirada, al hacer memoria de que la educación de adultos ha estado condenada al silencio y ha sido puesta al margen de las políticas públicas, debemos reconocer que también ella ha estado sujeta a formas menos visibles de genocidio. En efecto, la marginalización de la educación de adultos ha tenido lugar cuando en América Latina su presencia resulta cada vez más necesaria, ya que millones de personas adultas no han completado la educación básica o se declaran ‘analfabetas’” (Messina, 2005, pp. 74-75).

Las palabras de Messina me remiten a las de Touraine, quien apela a la memoria como “una fuerza de resistencia, una herramienta para la construcción del actor como sujeto”; el ser humano no se conforma con su presente, tiene capacidad permanente de recordar y de inventar. Touraine tiene fe en que “el hilo que conduce del pasado al porvenir protege al actor contra las fuerzas que tienden a modelarlo según las normas y jerar-

quía dominantes” (Touraine, 2002, p. 202). Lo anterior se aplica a las nuevas formas de búsqueda en el ámbito de la formación de los educadores de adultos, y más allá aún, pretende la no supresión de las huellas para no caer en la indiferencia ante los sujetos y la temporalidad histórica de Latinoamérica.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Frigerio, G. y G. Diker. (comps.), 2004, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Messina, G., 1993, *La educación básica de adultos: la otra educación*, Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (Unesco), Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), REDALF, Chile.
- , 1999, “Investigación en o investigación acerca de la formación docente”, *Revista Iberoamericana de Educación* núm. 19, pp. 145-207.
- , 2005, *Formación y políticas de la memoria: educadores de adultos*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), México.
- Richard, N., 2000, *Políticas y estética de la memoria*, Cuarto Propio, Chile.
- Touraine, A. y F. Khosrokhavar, 2002, *A la búsqueda de sí mismo. Diálogos sobre el sujeto*, Paidós, Barcelona.

# El maestro como artista: la formación reflexiva en educación puesta al día

José Antonio Serrano Castañeda

JOHN DEWEY (1989)

*Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*

Paidós, Barcelona, 249 pp.



Presentar un libro cuya publicación no es nueva llama la atención por el hecho de que la tradición impone comentar los que recientemente han dado a luz las editoriales. La edición de este libro en inglés es de 1933. Dewey es un autor clásico y desde hace tiempo *Cómo pensamos* ha sido utilizado como fuente directa —

indirecta en muchos casos— por diversos autores para justificar sus razonamientos en lo que en el campo educativo se denomina formación reflexiva en educación. La pléyade de textos aumenta cada día y las referencias a *Cómo pensamos* son constantes. En tal sentido, es una obra que está al día y nos sirve de pretexto para dar

---

JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA: Universidad Pedagógica Nacional. <serrano\_aj@yahoo.com.mx>

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre de 2005, pp. 154-162.

una vuelta de tuerca sobre los inicios del movimiento reflexivo en educación que ha generado prácticas educativas, currículos explícitos y tendencias de formación de profesionales. En otras palabras, la obra está del lado de Eros al tener una visión optimista de la actuación del sujeto en su contexto. En las siguientes líneas explicaré el por qué de la afirmación.

El texto que conocemos en castellano es la segunda versión de la edición en inglés que, según el autor, fue ampliada y corregida al tomar en cuenta "las ideas cuya comprensión los maestros consideraron excesivamente difícil" (p. 11). Además, la obra es la expresión de las nociones que orientaron las prácticas pedagógicas del Laboratory School, escuela fundada en Chicago donde Dewey experimentó las ideas que, desde la tradición filosófica del pragmatismo estadounidense, concretaron e impulsaron movimientos pedagógicos en algunos sistemas educativos. México no escapó a esta tradición, como lo han demostrado algunas obras e investigaciones (Torres R. M., 2000).

Dewey apostaba por la creación de nuevas formas de convivencia: la sociedad democrática era la meta de la

educación. Una de las vías para alcanzarla era la formación de los sujetos reflexivos. Para el pragmatista, la escuela es el espacio de concreción de los ideales sociales. He aquí el valor de la obra que comentamos: la fe en el cambio, en la conformación de renovados lazos sociales. El texto abre con la declaración de que todos los hombres reflexionan. El pensamiento reflexivo pertenece al hombre de la calle y al científico. El pensamiento reflexivo es "el tipo de pensamiento que permite darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias" (p. 22).

Para Dewey el pensamiento reflexivo es un logro del individuo. Es el escrutinio de aquello que fundamenta nuestras propias creencias y de sus producciones. Para lograrlo hay que poner en duda nuestras ideas preconcebidas. Es un logro en tanto tenemos que trabajar con nuestros prejuicios entendidos en sentido amplio; los juicios iniciales que poseemos sobre un tema, los juicios que nos impiden conocer nuevos objetos de la realidad. Tener claridad sobre los prejuicios y dar algún orden a la cadena de pensamientos que nos acaecen cuando pensamos es la tarea del sujeto refle-

xivo. Con ello Dewey nos suministra una comprensión hermenéutica del trabajo reflexivo.

La reflexión no es un acto abstracto que aleja a los hombres de la realidad. Dewey proporciona una visión materialista de la reflexión al fundarla sobre la existencia de evidencias (palabra, por cierto, que forma parte del vocabulario de la actual reforma educativa). “La reflexión, por tanto, implica que se cree en algo (o no se cree en algo), no por ese algo en sí mismo, sino a través de otra cosa que sirve de testigo, evidencia, prueba, aval, garante; esto es, de fundamento de la creencia” (p. 27).

En conexión con Descartes, Dewey establece dos tipos de operaciones que fundan el pensamiento reflexivo: “1) un estado de duda, vacilación, perplejidad, dificultad mental; y 2) un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad” (p. 28). Encontrar el camino que desvanezca el estado inicial de duda, de perplejidad, es lo que dinamiza y orienta al movimiento reflexivo. Esta afirmación deja perplejo al lector que busca una vía garantizada para la reflexión. En Dewey no hay una vía predeterminada

para realizar la tarea. El camino de la reflexión no es único y cerrado: los senderos se multiplican y la vara del éxito será la prudencia de los sujetos en las soluciones encontradas para disipar la duda, la perplejidad inicial. La condición de la reflexión es soportar el *suspense* y la búsqueda que el individuo ha movilizado. Se desprende de estas líneas que la reflexión no es la autocomplacencia narcisista y tampoco es autodestrucción (donde Tánatos se hace presente). En todo caso, es la vía para renovar al yo, verse de otra manera, evolucionar, en el sentido que Dewey le otorga al término. Es la presencia de Eros: crear, renovar, evolucionar en las prácticas sociales.

De lo anterior se desprende que la reflexión es la liberación de la rutina, la búsqueda de acciones inteligentes (no impulsivas), el enriquecimiento de significados en los individuos y la capacidad de valorar orientaciones adecuadas a la coexistencia de los sujetos. Con esta serie de afirmaciones, Dewey nos proporciona una visión del pensamiento descentrada de la visión individual. El pensamiento como intersticio de lo individual y de lo social. La reflexión, entonces, tiene doble efecto: personal y comunitario.

En este orden de ideas es interesante valorar en el texto la lectura que efectúa de los teóricos empiristas (Locke, Hume y Bacon) que le sirven de telón de fondo para sus preocupaciones.

Decíamos más arriba que la participación del sujeto es central. El individuo tendrá que cultivar la actitud reflexiva. En palabras del autor: "El mero conocimiento de los métodos no bastará; ha de existir el deseo, la voluntad de emplearlos" (p. 42). Mentalidad abierta, entusiasmo y responsabilidad son la fuerza de aquel que ha emprendido la tarea de poner en juego el conjunto de creencias que tiene sobre la realidad. Trabajo del individuo sobre sí mismo que reflexiona y afecta el lado cognitivo y la actitud moral, bordes que son las dos caras de una moneda y que en Dewey no están en oposición.

El cultivo de la reflexión en lucha contra la rutina es "la introducción del 'yo' como agente y fuente del pensamiento" (p. 52). Así, el yo toma su lugar en el proceso y da orientación a lo azaroso. La capacidad de asombrarse es lo que capacita a los individuos para oponerse a la monotonía y a la uniformidad. Algunos de los seguidores de Dewey (como es el caso de Donald A. Schön, 1998) asumen

que es la sorpresa, lo inesperado ante situaciones concretas lo que desencadena en el individuo la posibilidad de reflexión. No obstante, el autor nos advierte que la novedad no tiene fin en sí misma, tendrá que estar ordenada bajo alguna orientación educativa. En este sentido, el papel del centro educativo y del educador es capital: organizar el escenario que favorezca el pensamiento reflexivo, crear las condiciones que despierten la curiosidad. Al contrario de algunas versiones individualistas, la posición de Dewey pone el acento en el centro escolar en su conjunto.

La acción del colectivo escolar tiende a favorecer a individuos que actúan reflexivamente. "La persona reflexiva 'ata cabos'. Reconoce, calcula, arriesga una explicación. La palabra 'razón' tiene relación etimológica con 'ratio'. La idea subyacente aquí es la de exactitud de relación. Todo pensamiento reflexivo es un proceso de detección de relaciones; los términos que se acaban de usar indican que un buen pensamiento no se contenta con encontrar una relación cualquiera sino que busca hasta que encuentra la relación más precisa que las condiciones permitan" (p. 81). Vivencia y reflexión están vinculadas

pues la reflexión impulsa a la acción, con efectos, como ya apuntábamos, individuales y grupales.

Para el lector, los ejemplos que Dewey coloca sobre pensamiento reflexivo son interesantes al ser situaciones de la vida cotidiana. Desmenuza los procesos internos que produce la reflexión: inferencia, comprobación, búsqueda de evidencias, realización de acciones para comprobar que el pensamiento ha tenido lugar. De la inquietud a la búsqueda de la estabilidad. “La función del pensamiento reflexivo, por tanto, es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa” (p. 98). El proceso nace con la observación de datos y lleva al individuo al esclarecimiento de los mismos en la búsqueda de soluciones imaginarias y reales.

El camino de la reflexión es arduo, de una situación pre-reflexiva a la post-reflexiva con cierta ganancia de satisfacción y goce. El deseo de saber, que como ya habíamos apuntado está en la base, se acrecienta, hay ganancia subjetiva en el proceso reflexivo. Sugerencia, intelectualización, elaboración de hipótesis, razonamiento,

comprobación de hipótesis son momentos de experimentación (no estables) en las que se distingue la voluntad del pensamiento que reflexiona y desea avanzar.

La reflexión tiene productos: las certezas. Establecidas como parte de un examen minucioso de los juicios, del establecimiento de nuevas relaciones y de búsqueda de comprensión, entendida ésta como el apoderamiento de sentidos, la aprehensión de significados. “Las cosas adquieren significado cuando se las usa como medios para producir consecuencias (o como medios para impedir la aparición de consecuencias no deseadas) o cuando se las establece como consecuencias para las que tenemos que descubrir los medios. La relación medios-consecuencias es el centro y el corazón de toda comprensión” (p. 131). Esta afirmación tiene consecuencias para el centro escolar con la creación de condiciones para favorecer el desarrollo de la comprensión, el establecimiento de nuevas relaciones entre datos, la captación del fenómeno en la totalidad en la que se efectúa. La búsqueda de lo desconocido con la plusvalía que produce goce, satisfacción y conciliación de lo realizado.

Sin tener el afán de procurar guías

rígidas para cultivar el pensamiento reflexivo, Dewey propone dos tipos de variaciones metodológicas: control de los datos y evidencia; control de razonamiento y conceptos. El primer aspecto se refiere a la recolección de datos como condición para la producción de un método sistemático en el que las evidencias recabadas sean relevantes, estén en conexión con la situación que ve nacer la duda, en enlace con lo que produce la perplejidad inicial. No todo lo que se recabará en el proceso es válido. Para que el pensamiento reflexivo se efectúe se precisan operaciones concretas: “1) eliminación, por medio del análisis, de lo que probablemente sea engañoso e irrelevante; 2) insistencia en lo importante mediante la recopilación y comparación de casos, y 3) construcción deliberada de datos mediante la variación experimental” (p. 149).

La segunda variación metodológica es sobre la inserción de las evidencias conseguidas en un sistema de pensamiento, en un sistema conceptual construido. Dewey afirma que “conocemos con lo que ya conocemos o hemos dominado intelectualmente. Así, ‘comprensión lograda’, ‘significado sólido establecido’ y ‘concepto’ son expresiones sinónimas. De ahí la

necesidad del control regulado de su formación” (p. 155). La reflexión tiene eficacia moral en tanto afecta los lazos sociales que el sujeto establece con otros. Los individuos tienen que hacerse responsables del camino que va desde la perplejidad, el desarrollo de evidencias y la búsqueda de estabilidad. El aval en este momento es la exposición ante los otros del camino de reflexión recorrido.

Como hemos visto, en Dewey la reflexión está ligada a la búsqueda de evidencias, pero la evidencia no implica estancarse en lo empírico. De hecho, señala los inconvenientes de ello. “Son evidentes los inconvenientes del pensamiento puramente empírico: 1) su tendencia a conducir a falsas creencias; 2) su incapacidad para enfrentarse a lo nuevo; y 3) su tendencia a engendrar inercia y dogmatismo mental” (p. 164). Entonces, ¿cómo superar el empirismo? Propone la organización del discernimiento (análisis) y de la identificación (síntesis) para superar los cantos de sirena del empirismo, que se apoya en el lema “Espera a que haya un número suficiente de casos” (p. 169).

Por el contrario, el pensamiento reflexivo rubricaría cierta mirada socrática: “Hazte cargo de ti mismo”,



“Produce los casos” (p. 170). Desde este orden de ideas, lo valioso del camino reflexivo es salir de la cautivadora inmediatez y ponerse del lado de la abstracción, de la búsqueda de nuevas relaciones, de engrandecer nuestros sentidos, de ensanchar nuestra experiencia. “La experiencia también incluye la reflexión que nos libera de la influencia limitadora del sentido, el deseo y la tradición [...] En realidad, podría definirse la tarea de la educación como de emancipación y ampliación de la experiencia” (p. 171).

Dewey proyecta al maestro como artista (idea sustantiva en Shön, al describir la epistemología de la práctica reflexiva, y en los autores que se afilian a la tradición reflexiva). Pero la analogía no está centrada en la idea de creatividad o espontaneidad, sino por la articulación necesaria entre medios y fines. Desde este orden de ideas, el autor se aleja de la epistemología positivista que no tiene en cuenta la relación medios-fines. En palabras de Dewey: “La formación personal que inspire la armonía recíproca entre el fin y los medios es a la vez la dificultad y la recompensa del maestro” (p. 241).

Tomando como base algunas de las ideas presentadas, diversos autores

han dado vida a la tendencia de formación de profesionales reflexivos. En nuestro país ha servido para caracterizar la tendencia que Serrano (2005) denomina “análisis de la práctica docente” y que ha impactado la formación de profesores en el ámbito normalista y en el universitario. Por otro lado, el sistema educativo mexicano ha difundido la idea de reflexión sobre la práctica en la colección Biblioteca de Actualización del Maestro de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Fullan y Hargreaves, 1999). Brubacher (2000) se afilia a esta tradición y presenta algunos casos de reflexión en educación básica.

De otros países también tenemos noticias del impacto de las ideas de la reflexión de la práctica. En Portugal, Alarção (1996) describe la forma en que en el país se asume la tendencia. Desde Francia, Perrenoud (2004) nos presenta una serie de sugerencias sobre el análisis de las prácticas. En España también se escribe sobre el tema (Angulo *et al.*, 1994; Moral, 1998, de los múltiples que ahí se han producido y que circulan en el medio). Chen y Van Maanen (1999) editaron un libro donde es posible visualizar las diferentes concepciones de reflexión que se han puesto en

marcha en algunas universidades anglófonas.

La educación superior se ha visto influenciada de la tradición reflexiva. Brockbank (2002) propone que las ideas de Dewey sobre la reflexión son aplicables a la educación superior; cabe detenerse en el capítulo dedicado a la reflexión y la práctica reflexiva. Además, sugiere al lector formas de producción de la reflexión y da pistas para la supervisión y la tutoría académica. Por último, la lectura crítica de Zeichner (1993) nos da elementos de reflexión sobre la formación de profesionales reflexivos.

Como decíamos al inicio, las ideas de Dewey están vivas. Bien vale la pena que los profesionales que tienen a su cargo la elaboración de programas formativos tomen en sus manos un libro lleno de ideas y sugerencias para ser mejores personas, mejores maestros, mejores alumnos y, por lo tanto, ciudadanos comprometidos.

#### BIBLIOGRAFÍA DE APOYO

- Adler, S., 1993, "Teacher education research as reflective practice", *Teacher & Teacher Education*, vol. 9, núm. 2, pp. 159-167.
- Alarção, I. (ed.), 1996, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*, Porto Ed, Porto.
- Angulo, L. M., et al., 1994, "El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración", *Revista de Educación: La escuela como centro de cambio*, vol. 304, Madrid, pp. 227- 251.
- Brockbank, A. e I. McGill, 2002, *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Morata, Madrid.
- Brubacher, J.; C. W. Case, T. G. Reagan, 2000, *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*, Gedisa, Barcelona.
- Chen, A. Y. y J. Van Maanen (eds.), 1999, *The reflective spin. Case studies of teachers in higher education transforming Action*, World Scientific, Singapur.
- Clift, R.; R. Houston y M. Pugach (eds.), 1990, *Encouraging reflective practice in education. An analysis of issues and programs*, Teachers College, Nueva York.
- Cuadernos de Pedagogía*, 1988, "El profesor, ese desconocido", julio-agosto, núm. 161, Fontalba, Barcelona.
- , 1996, "Tendencias educativas hoy", diciembre, núm. 253, Fontalba, Barcelona.
- Fullan, M. y A. Hargreaves, 1999, *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, Secretaría de Educación Pública (SEP), Amorrortu, México.
- Gallardo, B. y R. García, 1996, "La promoción del desarrollo moral a través

- del incremento de reflexividad. Un programa pedagógico”, *Revista de Educación*, núm. 309: Transversalidad en el currículum, Madrid, pp. 287-308.
- Moral, C., 1998, “Modelos alternativos de formación del profesorado basados en la reflexión”, *Revista de Educación*, núm. 315, pp. 271-281.
- Neville, H. y D. Smith, 1994, “Reflection in teacher education: towards definition and implementation”, *Teacher & Teacher Education*, vol. 11, núm. 1, pp. 33-49.
- Perrenoud, P., 2004, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, Graó, Barcelona.
- Schön, D. A., 1992, *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Barcelona.
- , 1998, *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Paidós, Barcelona.
- Serrano, J. A., 2005, “Tendencias en la formación de docentes”, en Ducoing, P. (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Instituto Politécnico Nacional, México, pp. 171-269.
- Torres, R. M., *Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles y el maximato, 1924-1934*, tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México, 1998.
- Zeichner, K., 1993, “El maestro como profesional reflexivo”, *Revista de Pedagogía*, núm. 220, Fontalba, Barcelona, diciembre, pp. 44-49.

# C o n v o c a t o r i a

## REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

A partir del vol. 7, núm. 2, 2005, el Consejo Editorial de la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* ha decidido cambiar varios aspectos de la política editorial y de sus diseños editorial y gráfico. Convocamos a todos los investigadores e interesados a enviar sus colaboraciones de acuerdo con las temáticas siguientes:

Vol. 8, núm. 1, 2006

Tema: **Autoridad y democracia**

27 de abril de 2006: termina recepción de trabajos e inicia arbitraje  
Agosto de 2006: la revista comienza a circular

Vol. 8, núm. 2, 2006

Tema: **Eros y Tanatos**

13 de marzo de 2006: inicia recepción y arbitraje de colaboraciones  
26 de mayo de 2006: termina recepción de textos  
Octubre de 2006: la revista comienza a circular

Vol. 9, núm. 1, 2007

Tema: **Migración e identidad**

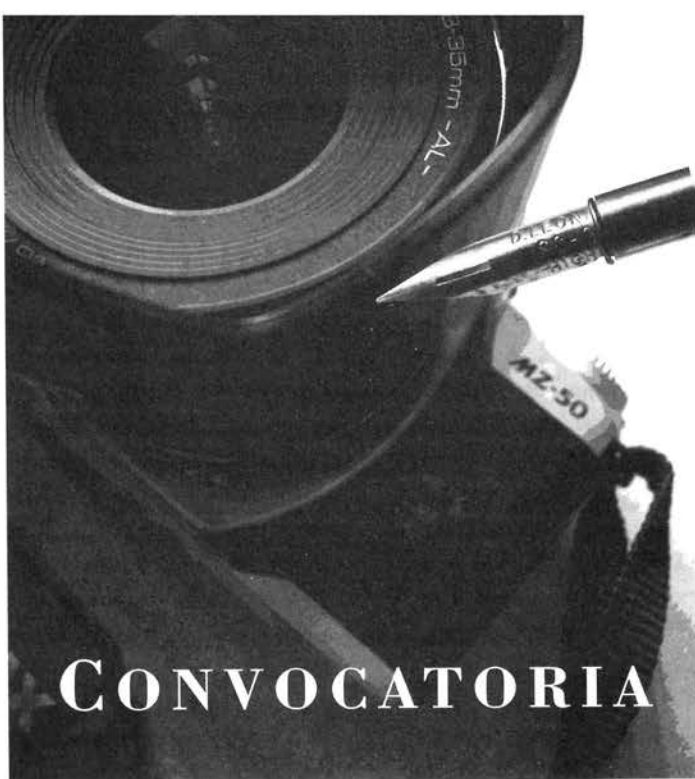
17 de abril de 2006: inicia recepción y arbitraje de colaboraciones  
16 de junio de 2006: termina plazo de recepción de textos  
Enero de 2007: la revista comienza a circular

Volumen 9, núm. 2, 2007

Tema: **El arte: talento y/o disciplina**

17 de abril de 2006, inicia recepción y arbitraje de colaboraciones  
15 de noviembre de 2006, termina recepción de textos  
Junio de 2007: la revista comienza a circular

Además de los temas centrales seguiremos publicando textos que aborden asuntos diversos en los campos de la psicología y la educación en secciones misceláneas, los cuales no están sujetos a esta ruta crítica.



# CONVOCATORIA

## **FOTOGRAFÍA**

Se invita a estudiantes de diseño, comunicación y fotografía, así como de otras disciplinas, a colaborar en la *Revista UIC* y la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* con material fotográfico relacionado con los temas del número de cada una de estas publicaciones. Para interiores se deberá enviar un mínimo de cinco fotografías impresas, blanco y negro; para portada, una o más a color. La Coordinación de Publicaciones hará una evaluación del material recibido y seleccionará las que considere para su publicación. Las fotografías seleccionadas deberán entonces presentarse en un CD, digitalizadas en alta resolución (300 dpi) y a tamaño carta.

## **ILUSTRACIÓN, VIÑETA, CARICATURA**

Se invita a estudiantes de diseño, comunicación, así como de otras disciplinas, a colaborar en la *Revista UIC* con ilustraciones, viñetas y/o caricaturas relacionadas con el tema del número. Todos los trabajos deberán ser en blanco y negro y presentarse impresos en papel tamaño carta. En el caso de ilustración o viñeta, deberá enviarse un mínimo de cinco dibujos; en el caso de caricatura, puede ser una o varias. La Coordinación de Publicaciones del IPIEC hará una evaluación del material recibido y escogerá las que considere para su publicación. Los trabajos seleccionados deberán entonces presentarse de preferencia en un CD, digitalizados en alta resolución (300 dpi) y a tamaño carta; en el caso de presentar originales, éstos no deberán exceder el tamaño carta.

El material seleccionado aparecerá en la revista con su respectivo crédito y, en todos los casos, los CD y/o material original entregado a la Coordinación de Publicaciones será devuelto a sus autores.

INFORMES: Coordinación de Publicaciones, Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua, Universidad Intercontinental, tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 | Correo electrónico: ripsiedu@uic.edu.mx

La Revista Ducit et Docet de Investigación y  
Unidad y Diversidad. Revista Interdisciplinaria de Divulgación  
se fusionan para dar lugar a una nueva publicación multidisciplinaria



**FORO MULTIDISCIPLINARIO  
DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL**  
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua

## CONVOCATORIA

Se invita a la comunidad de la Universidad Intercontinental y a todos los interesados a participar en este proyecto enviando ensayos, crónicas, entrevistas, notas, reseñas, material gráfico —ilustraciones, viñetas, caricaturas— y fotográfico de acuerdo con los temas para este año:

### **La universidad: certificación y principios**

Se reciben colaboraciones hasta el 8 de mayo de 2006

### **La nación después de las elecciones**

Se reciben colaboraciones hasta el 31 de julio de 2006

Los textos propuestos serán sometidos a dictamen ciego a cargo de al menos dos árbitros. Por tratarse de una publicación multidisciplinaria y de divulgación universitaria, las colaboraciones pueden abordar las temáticas desde diferentes perspectivas científicas y humanísticas, en un formato y un lenguaje propio de la divulgación, sin que ello signifique renunciar a la profundidad y el rigor en sus contenidos. Es decir, redactar con el ánimo de comunicarse con un público universitario, pero no necesariamente especializado en la problemática y la disciplina que trabaja. Se recomienda no exceder las diez cuartillas, a doble espacio, tamaño carta y con tipografía de 12 puntos, de preferencia Times New Roman o Arial.

Informes: **UIC Foro Multidisciplinario de la Universidad Intercontinental** | Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua | Coordinación de Publicaciones | Cantera 251, Tlalpan, C.P. 14420, México, D.F. | Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 | correo electrónico: [ripsiedu@uic.edu.mx](mailto:ripsiedu@uic.edu.mx)

## INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

### ENVÍO DE ORIGINALES

Los originales deben enviarse por correo electrónico como archivo adjunto (formato Word o RTF) a: ripsiedu@uic.edu.mx; o por correo normal (una impresión de texto con su correspondiente archivo en disquete) a la siguiente dirección:

Revista Intercontinental de Psicología y Educación.  
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua / Coordinación de Publicaciones.  
Cantera 251, Col. Santa Úrsula Xitla, Del. Tlalpan, C.P. 14420, México, D.F. Tel. 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446.

Los autores que envíen sus originales por correo postal deben cuidar que la versión impresa y la versión electrónica sean idénticas.

### POLÍTICAS DE PUBLICACIÓN

La política de la APA prohíbe al autor que someta el mismo manuscrito a una consideración simultánea en dos o más publicaciones. Como la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* publica sólo material original, la política de APA prohíbe también la publicación de cualquier documento que haya aparecido en otro lugar total o parcialmente. Los autores tienen la obligación de consultar con los editores de revistas en relación con la publicación previa de cualquier dato en el que se base su artículo. Además, los principios éticos de la APA establecen que "después de que se publiquen los resultados de la investigación, los psicólogos no deben ocultar los datos en los que se basan sus conclusiones a otros profesionales competentes que intenten verificar sus postulados por medio de un reanálisis y que pretendan usar tales datos sólo con ese propósito, siempre que la confidencialidad de los participantes pueda protegerse y a menos que los derechos legales relacionados con la propiedad impidan su divulgación" (norma 6.25). La APA espera que los autores que sometan sus artículos a estas revistas se adhieran a estas normas. Específicamente, se espera que los autores de documentos sometidos a las revistas de APA tengan sus datos disponibles a lo largo de todo el proceso de revisión editorial y por lo menos cinco años después de la fecha de publicación.

### NORMAS ÉTICAS

Se requerirá que los autores declaren por escrito que han cumplido con las normas éticas de APA al tratar su muestra, ya sea de humanos o de animales, o que

describan detalles de tratamiento. Se puede obtener una copia de los principios éticos de APA en la Oficina de Ética de la APA, 750 First Street, EN, Washington, D.C. 20002-4242.

### PREPARACIÓN DEL DOCUMENTO ORIGINAL

Todos los documentos deben incluir un resumen que contenga un máximo de 960 caracteres y espacios (aproximadamente 120 palabras), así como cuatro palabras clave (no mencionadas en el título), todo con su traducción (abstract) al inglés.

El texto debe estar en tipografía Times de 12 puntos, a doble espacio; cada página debe contar con su respectivo folio; las secciones y subsecciones se deben distinguir claramente. El material de las notas y la bibliografía debe estar completo. La extensión máxima de los artículos es de 30 cuartillas.

Las citas textuales se pondrán entre comillas; las citas que ocupen cinco líneas o más se transcribirán en un párrafo independiente, sangradas, sin comillas y sin modificar la interlínea general. Las citas originales en inglés u otro idioma se deben traducir al español (se pueden utilizar traducciones existentes); sin embargo, si el texto en el idioma original es imprescindible, se puede conservar junto con la traducción. Todas las citas deben tener su correspondiente referencia al autor y a la obra de donde fueron tomadas (autor, año de la publicación: páginas citadas).

La bibliografía debe aparecer al final del documento, ordenada alfabéticamente por autor-año; en ella se incluirán todas las obras a las que se haga referencia en el cuerpo del texto con los datos pertinentes de cada una de ellas. La información correspondiente al pie de imprenta (editorial, ciudad, fecha) y los datos complementarios de la obra (volumen, número, colección) deben estar en español y, de ser posible, todas las siglas deben estar desatadas.

Para que cualquier original sea considerado, debe obligatoriamente, en una hoja aparte, presentarse el título de la colaboración en español y en inglés, el nombre del (de los) autor(es) y la(s) institución(ones) a la(s) que pertenece(n), especificando el centro o departamento de trabajo, la dirección de correo electrónico, el domicilio completo y el número telefónico y de fax.

### DICTAMINACIÓN Y ACEPTACIÓN DE ORIGINALES

El sistema de dictaminación es anónimo, por lo que se pide a los autores que incluyan con cada copia una portada que muestre el título del documento, los nombres

y filiaciones institucionales de cada uno de los autores, así como la fecha en que se entrega el documento. A continuación, la primera página deberá incluir el título del documento y la fecha en que se entrega, y omitir los nombres y filiaciones de los autores, quienes deberán procurar que el documento no tenga pistas sobre su identidad. El tiempo de dictaminación de un trabajo es de cuatro meses, aproximadamente. Si la colaboración es aceptada, el autor recibirá, por correo electrónico, la notificación correspondiente. En caso de que la dictaminación dé como resultado la necesidad de hacer correcciones, el autor tiene 10 (diez) días hábiles para devolver el documento corregido.

## FORMAS DE CITAR

La bibliografía debe incluir todas las obras a las que se haga referencia en el cuerpo del texto, ordenadas alfabéticamente y con todos los datos pertinentes de cada una de ellas distribuidos de la siguiente forma:

– Artículo de revista:

Autor (apellido, nombre), año de publicación, “título del artículo”, *Revista*, volumen (vol.), número (núm.), fecha o temporada, páginas (pp.). [Todo separado por comas.] Ejemplo:

Davis, Nancy, “Abortion and Self-Defense”, 1984, *Philosophy and Public Affairs*, vol. 13, núm. 3, verano, pp. 175–207.

– Texto que forma parte de una obra colectiva:

Autor (apellido, nombre), año, “título del artículo o capítulo”, la palabra “en”, nombre/inicial(es) y apellido del compilador (si es distinto del autor del texto objeto de la referencia), *Título del libro*, traductor (si es el caso), editorial (colección, si es el caso), ciudad de publicación, año, páginas citadas. [Todo separado por comas.] Ejemplo:

McGuire, J. E., 1982, “Space, infinity and indivisibility: Newton on the creation of matter”, en Z. Bechler (comp.), *Contemporary Newtonian Research*, D. Reidel, Dordrecht, pp. 145-190.

–Libro:

Autor (apellido, nombre), año, *Título*, edición (a partir de la segunda), traductor (si es el caso), editorial, (colección, si es el caso [entre paréntesis]), ciudad de publicación, año. [Todo separado por comas.] Ejemplo: Harman, Gilbert, 1996, *La naturaleza de la moralidad. Una introducción a la ética*, 2ª ed., trad. Cecilia Hidalgo, Instituto de Investigaciones Filosóficas (Cua-

dermos, 39), Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Si se mencionan varias obras del mismo autor, se ordenarán por año comenzando por la más antigua hasta la más reciente; cuando varias obras del mismo autor se hayan publicado el mismo año, se distinguirán añadiendo al año una letra. Ejemplos:

Roe, Shirley, 1991, “Metaphysics and Materialism: Needham’s Response to d’Holbach”, *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, núm. 284, pp. 309-342.

———, 1981a, *Matter, life and generation, XVIII<sup>th</sup> century embryology and the Haller-Wolff debate*, Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra.

——— (comp.), 1981b, *The natural philosophy of Albert von Haller*, Arno Press, Nueva York.

## USO DE ABREVIATURAS:

*Ibid.*: mismo autor, trabajo o pasaje citados en la nota anterior. Ejemplo:

<sup>2</sup> H. Dooyeweerd, *A Critique of Theoretical Thought*, vol. I, p. 191 [Las traducciones de esta obra aquí incluidas son mías].

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 190.

*Op. cit.*: misma obra citada con anterioridad; se empleará para libros y artículos. Ejemplo:

<sup>10</sup> R. Rorty, *op. cit.*, p. 451.

*supra*: antes. Ejemplo: <sup>10</sup> Véase la sección 3, “La genealogía como estrategia crítica”, *supra*.

*loc.cit.*: lugar citado. Ejemplo: <sup>10</sup> R. Rorty, *loc. cit.*

*id.*: Al citar varias obras de un mismo autor, se pondrán los datos completos en la primera y se usará *id.* en el lugar del nombre del autor en las siguientes obras. Ejemplo: <sup>5</sup> F. Salmerón, “La ontología de José Gaos”, pp. 103-118; *id.*, “La naturaleza humana y la razón de ser de la filosofía”.

Las citas textuales deben incluir como referencia, entre paréntesis, el apellido del autor [coma] el año en que se publicó la obra [dos puntos] páginas citadas (apellido, año: pp.). Ejemplo: “En su artículo, Barnes no formula de modo explícito la tesis de la individualización; sin embargo, es claramente un presupuesto de su argumento” (Salles, 2002: p. 5).



REVISTA INTERCONTINENTAL DE  
**PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN**

La *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* está dedicada a la publicación de artículos de carácter teórico, descriptivo y/o experimental en todas las áreas y enfoques de la psicología y de la educación, que contribuyan al avance científico de las mismas. Tiene una periodicidad de dos números al año; en cada número se publica un promedio de diez artículos de diferentes autores de América y de otros continentes. Los artículos son publicados en español; ocasionalmente se pueden publicar también en inglés o en francés.

La publicación maneja un promedio de mil ejemplares semestrales y mantiene canje con 200 revistas especializadas; su radio de difusión abarca las principales universidades e institutos de enseñanza superior de Latinoamérica.

Los autores que deseen publicar sus trabajos en la revista deberán redactarlos con las normas de estilo de APA, enviando dos copias con resumen en español e inglés.

Suscripción anual (dos números): \$160.00 m.n. ■ Extranjeros: 45 dólares

Nombre \_\_\_\_\_

Calle y núm. \_\_\_\_\_

Colonia \_\_\_\_\_ C.P. \_\_\_\_\_

Ciudad \_\_\_\_\_

Estado \_\_\_\_\_ País \_\_\_\_\_

Teléfono \_\_\_\_\_ Fax \_\_\_\_\_

Correo electrónico \_\_\_\_\_

Año al que suscribe \_\_\_\_\_

Orden de pago ( )                      Giro ( )                      Cheque personal ( )  
(nacional y extranjero)                      (nacional y extranjero)                      (exclusivo nacional)

Realizar un depósito por el importe correspondiente a la cuenta Banamex  
núm. 78559521, suc. 681, a nombre del INSTITUTO INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA, A.C.,  
y enviar por fax o por correo el comprobante.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación  
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua  
Cantera 251, Tlalpan, C.P. 14420, México, D.F.  
Tel.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 | Fax: 5487 1356

## CONTENIDO

Editorial | Rosa María Torres Hernández

## DOSSIER

Ética, ciudadanía y diversidad cultural. Implicaciones en torno al proceso de escolarización y sus autores | *María Bertely Busquets*

Ni contigo ni sin ti: la pareja irrompible | *Ximena Márquez Otero*

Amor.com: vínculos de pareja por internet | *Jorge Sánchez Escárcega* y *Leticia Oviedo Estrada*

Bienestar subjetivo, enfrentamiento y redes de apoyo social en adultos mayores | *José Ángel Vera Noriega, Teresa Iveth Sotelo Quiñones* y *Miriam Teresa Domínguez Guedea*

La psicoterapia en la vejez | *Zoila Edith Hernández Zamora*

Características de resiliencia en jóvenes usuarios y no usuarios de drogas | *Alberto Javier Córdova-Alcaraz, Patricia Andrade Palos* y *Solveig Eréndira Rodríguez-Kuri*

## RECREO

Sombras iluminadas. Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1966) | *Roberto García Bonilla*

Mojiganga Arte Escénico | *Camilo Albornoz*

## RESEÑAS

Educación y memoria | *Rosa María Torres Hernández*

El maestro como artista: la formación reflexiva en educación puesta al día | *José Antonio Serrano Castañeda*

**UIC**  
UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL

**UIC**  
**30**  
AÑOS

